



**T.C.**

**ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUDUĞUNU ANLAMAYI GELİŞTİRMEDE KULLANILAN  
STRATEJİLERİN ETKİLİLİĞİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Yunus DOĞAN**

**Niğde**

**Ocak, 2017**



**T.C.**

**ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUDUĞUNU ANLAMAYI GELİŞTİRMEDE KULLANILAN  
STRATEJİLERİN ETKİLİLİĞİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yunus DOĞAN**

**Danışman: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ**

**Niğde**

**Ocak, 2017**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: bir meta analiz çalışması” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 19/01/2017

**Yunus DOĞAN**

## ONAY SAYFASI

Doç.Dr. MUHAMMET BAŞTUĞ danışmanlığında YUNUS DOĞAN tarafından hazırlanan "**Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, TEMEL EĞİTİM Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

19 / 01 / 2017

### JÜRİ :

Danışman : **Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ**

Üye : **Doç. Dr. Emre ÜNAL**

Üye : **Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN**

  
.....  
  
.....  
  
.....

### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI  
Enstitü Müdür V.

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### OKUDUĞUNU ANLAMAYI GELİŞTİRMEDE KULLANILAN STRATEJİLERİN ETKİLİLİĞİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

DOĞAN, Yunus

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Ocak 2017, 93 sayfa

Bu çalışmada okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma meta-analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2000-2016 yılları arasında okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlamaya etkisini test eden deneysel çalışmalar dâhil edilmiştir. Başlangıçta dâhil edilme kriterlerini sağlayan yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale olmak üzere 37 adet çalışmaya yer verilmiştir. Yayın yanlılığına neden olan çalışmaların çıkarılmasından sonra 19 adet çalışma meta-analiz yöntemi kullanılarak birleştirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerine ait genel etki büyüklüğü 0,896 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Cohen's ölçütlerine göre geniş bir etki büyüklüğüdür. Çalışmaların uygulandığı yayın türüne göre (yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale) en büyük etkinin 1,042 (geniş düzey) ile makale türünde olduğu bulunmuştur. Doktora tezlerinin etki büyüklüğü 0,975 (geniş düzey) ve yüksek lisans tezlerinin etki büyüklüğü 0,636 (orta düzey) olarak bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu anlama, anlama stratejileri, meta-analiz

## ABSTRACT

### POST EDUCATION THESIS

#### THE EFFECTIVENESS OF THE STRATEGIES USED IN THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION: A META ANALYSIS STUDY

DOĞAN, Yunus

Department of Primary Teacher Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

January 2017, 93 pages

The thesis aims to measure the effects of the strategies, methods and techniques that is used in improving the comprehension of reading over the success of reading comprehension. The research is conducted through meta-analysis. The experimental studies are included wich test the effect of understanding the reading in the strategies, methods and techniques that is used in improving the comprehension of reading between 2000-2016. Thirty-seven pieces of article, master and PhD theses are examined which meet the criteria of to be included at first. After the elimination of some research due to the bias nineteen pieces of research is merged via meta-analysis.

According to the result of the study, the growth of mainstream/general impact of the strategies, methods and techniques in reading comprehension is measured by 0,896. The outcome of the study, in respect to Cohen standards, is a wide growth impact. As regards to the type of academic studies (article, master and PhD theses) it is the article which has the greatest effect. Meanwhile, the growth of impact of the PhD theses is of 0,975 value and MA theses is 0,636 respectively.

**Key Words:** Reading Comprehension, strategies of understanding, meta-analysis.

## ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında yaşayan bireylerin sahip olması gereken en temel özelliklerden birisi kuşkusuz başarılı okuyucular olmalarıdır. Çünkü içinde bulunduğumuz çağ, bilgi çağıdır ve bireyleri bilgiye ulaştırmada köprü sayılabilecek beceri etkili bir okuma becerisidir. Eskiden daha çok seslendirme yönüyle ele alınan okuma becerisi artık anlama amacına hizmet eden bir araç olarak görülmektedir. Bu da alanda çalışan birçok araştırmacıyı anlama becerisini geliştirmede farklı yöntemlerin etkisini test etmeye yöneltmiştir. Bu araştırmanın çıkış noktası okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkisini belirlemektir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, çalışmamın her safhasında moral ve motivasyonumu yükselten kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a yürekten teşekkür ederim. Araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Emre ÜNAL' a çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmama katkıda bulunan Gonca DEMİRTAŞ ve Rıdvan ELİBOL'a teşekkür ederim.

Yetişmemde ve bugüne gelmemde her türlü fedakârlığı gösteren çok değerli anne ve babama, desteklerini her zaman hissettiğim kardeşlerime canı gönülden teşekkür ederim.



# İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	iii
ÖZET.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1. Alt Amaçlar.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8

## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Okuma ve Anlama.....	10
2.2. Metin.....	12
2.2.1. Metin Türü.....	13
2.2.2. Metin Yapısı.....	13
2.2.3. Okunabilirlik.....	14
2.3. Ortam.....	14
2.4. Okuyucu.....	14

2.4.1. Ön bilgiler .....	15
2.4.2. Amaç .....	15
2.4.3. Akıcılık.....	15
2.4.4. Çıkarım Yapma .....	16
2.4.5. Motivasyon.....	16
2.4.6. Anlam Kurma Stratejileri .....	17
2.4.6.1. TIÖD (Tahmin - İnceleme - Özetleme - Örgütleme - Değerlendirme).....	18
2.4.6.2. Kavram Haritaları.....	19
2.4.6.3. Hikâye Haritası.....	19
2.4.6.4. Zihin Haritası.....	20
2.4.6.5. Karşılıklı Öğretim ( Diyaloga Dayalı Öğretim) .....	20
2.4.6.6. ASOAT ( Araştır - Sorgula - Oku - Anlat - Tekrar incele) Yöntemi .....	21
2.4.6.7. İşbirlikli Öğrenme .....	22
2.4.6.8. KWL (Bildiklerim - Bilmek istediklerim - Öğrendiklerim).....	23
2.4.6.9. Not Alma.....	23
2.4.6.10. Waldmann Modeli.....	24
2.4.6.11. Demonstrasyon (Gösteri) Yöntemi .....	24
2.4.6.12. İTS (İşbirlikli - Tartışma - Sorgulama) .....	25
2.4.6.13. Bilimsel Tartışma .....	25
2.4.6.14. Özetleme Stratejisi .....	26
2.4.6.15. Okuma Çemberi Yöntemi .....	27
2.4.6.16. İkili Denetim Tekniği .....	28
2.4.6.17. Yaratıcı Drama .....	28
2.4.6.18. Doğrudan Öğretim Modeli .....	29
2.4.6.19. Aktif Öğrenme Stratejisi .....	29
2.4.6.20. Soru - Cevap Tekniği .....	30
2.4.6.21. Süreçsel Model .....	31
2.4.6.22. Ana Fikir Bulma Stratejisi.....	32
2.5. İlgili Çalışmalar.....	32

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	42
3.1.1. Meta-analizin Aşamaları .....	43
3.2. İlgili Çalışmaların Toplanması.....	46
3.2.1. Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi .....	47
3.2.2. Dâhil Edilme Kriterleri .....	47
3.2.3. Hariç Tutma Kriterleri.....	48
3.2.4. Kodlama Yöntemi .....	48
3.3. Verilerin Analizi.....	48

### 4. BÖLÜM

#### BULGULAR VE YORUM

4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular.....	51
4.2. Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular.....	55
4.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Bütün Çalışmaların Etki Büyüklüğü Analizinin Bulguları.....	57
4.4. Çalışmaların Sınıf Düzeyine Göre Etki Büyüklüğüne Ait Bulgular .....	64
4.5. Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğüne Ait Bulgular .....	65

### 5. BÖLÜM

#### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR.....	67
5.1.1. Çalışma Karakteristiklerine Ait Sonuçlar .....	67
5.1.2. Yayın Yanlılığına Ait Sonuçlar.....	68
5.1.3. Okuduğunu Anlamada Kullanılan Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Genel Etki Büyüklüğüne Ait Sonuçlar .....	68
5.1.4. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Dayalı Sonuçlar .....	70
5.1.5. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Dayalı Sonuçlar .....	71

5.2. TARTIŞMA .....	72
5.3. ÖNERİLER .....	73
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	73
5.3.2. Program geliştiricilere yönelik öneriler.....	74
5.3.3. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	74
KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	89



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar.....	52
Tablo 2. Çalışmaların Yıllarına İlişkin Frekansları .....	53
Tablo 3. Çalışmaların Yayın Türüne Göre Frekansları .....	53
Tablo 4. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların, Örneklem Büyüklükleri.....	54
Tablo 5. Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları (Yayın Yanlılığına Neden Olan Çalışmalar Çıkarılmadan Önce).....	57
Tablo 6. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları (Yayın Yanlılığına Neden Olan Çalışmalar Çıkarıldıktan Sonra) .....	61
Tablo 7. Yayın Yanlılığı Testi Yapılmadan Önce ve Yayın Yanlılığı Testi Yapıldıktan Sonra Sınıf Düzeyine Göre Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Frekansları.....	64
Tablo 8. Okuduğunu Anlamada Kullanılan Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Okuduğunu Anlama Başarısına, Etkililiğinin Yayın Türüne Göre İncelenmesi .....	65

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Meta-analizin Aşamaları.....	44
Şekil 2. Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği....	54
Şekil 3. Huni Grafiği.....	56
Şekil 4. Çalışmaların Bireysel Bazda Etki Sınıflandırmaları Pasta Grafiği (Yayın Yanlılığına Neden Olan Çalışmalar Çıkarılmadan Önce) .....	60
Şekil 5. Çalışmaların Etki Büyüklük Düzeylerine Göre Dağılımı Pasta Grafiği.....	63

## KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- İSOAT** : İncele – Sorgula – Oku – Anlat – Tekrarla
- İTS** : İşbirlikli Öğrenme – Tartışma – Sorgulama
- TİÖD** : Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütleme – Değerlendirme
- BİOK** : Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma Ve Kompozisyon
- BİÖ** : Bildiklerim – İstediklerim – Öğrendiklerim
- Akt.** : Aktaran
- GA** : Güven Aralığı
- X** : Aritmetik ortalama
- n** : Denek sayısı
- p** : Anlamlılık düzeyi
- d** : Cohen's d'ye göre etki büyüklüğü
- sd** : Serbestlik derecesi
- %** : Yüzde

## EKLER LİSTESİ

Ek 1. Meta Analiz Kodlama Formu .....	89
Ek 2. Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmalar .....	90
Ek 3. Özgeçmiş .....	93





## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1.Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olarak adlandırılması; aslında dünyanın bilginin etrafında dönmesini ve insanın bilgiyi elde etme, kullanma, üretme, paylaşma becerilerini ifade etmektedir. Bu becerilerin kullanılması şüphesiz dilin olanaklarını kullanmayla ilgilidir. Dilin olanaklarını kullanmak ise alıcı ve verici dil becerileri ile doğrudan ilişki içerisindedir.

Alıcı dil, öğrenmenin okuma, görsel okuma ve dinleme alanlarını ifade ederken, verici dil ise okuma, görsel okuma ve dinleme ile yapılandırılan bilgilerin konuşarak, yazarak veya görsel sunumla ifade edilmesini içermektedir (Güneş, 2013: 14). Bireylerin iletişim kurması, dünyayı anlaması, anlamlandırması ve dünyaya anlam katması için gerekli olan ön koşul; bu becerilere sahip olmak ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmektir.

Öğrenme alanları içerisinde okuma becerisinin hem okul hem de okul dışındaki yaşam açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma akademik başarının en önemli göstergelerinden biri olarak sayılmakta ve eğitim içerikleri yoğun olarak okuma üzerine kurulmaktadır. Bu bakımdan ilkokulun ilk yıllarından itibaren sıklıkla öğrencilere etkili bir okuma becerisinin nasıl kazandırılacağı üzerinde durulmaktadır (Baştuğ ve Çelik, 2015).

Okulda birinci sınıftan itibaren başlayan okuma becerisi öğretiminde başlangıçta tanıma, seslendirme, ayırt etme ve hız unsurları temele alınmaktadır. Bu durum okumadaki akıcılığın geliştirilmesi yani temel okuma becerilerinin öğretilmesi ile ilgilidir. Fakat ilerleyen sınıflarda okuma becerisinin bu unsurları bir araç haline gelmekte ve anlamının gerçekleşmesi amacına hizmet etmektedir. Edinilen okuma ve anlama becerileri ise öğrencinin bundan sonraki öğrenim hayatı boyunca tüm derslerde, okuldan sonra ise iş yaşamında, günlük yaşamın her alanında onu başarıya taşıyacak bir unsur olmaktadır.

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlayarak (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015: 6); duygu, düşünce ve bilgilerin zihinsel kavramlara çevrilmesini, anlamlandırılmasını ve zihinde yapılandırılmasını sağlar (MEB, 2009: 16). Bu yapılandırma sürecinde okuma yoluyla bilgiyi alan bireyler; bilgileri içselleştirerek ve kendine mal ederek bunları kavrar ve kavranan bilgileri yeni durumlar üzerinde kullanarak uygular. Bilgileri sıralama, sınıflama ve karşılaştırma gibi yollarla analiz eder. Ortaya yepyeni, bağımsız ürünler koyarak sentezler yapar. Bilgileri kendi inanç, tutum ve değer yargılarına göre destekler, yargılar ve değerlendirir. Bu bakımdan okuma Güneş'e (2013: 127) göre dil becerileri yanında zihinsel becerilere de önemli katkılar sağlayan bir öğrenme alanıdır.

Akyol (2013: 33), okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmanın, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini aldığını ifade etmektedir. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kademeli olarak uygulanacak olan Türkçe dersi (1-8. sınıflar) 2015 Öğretim Programı'na göre basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma gibi genel amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlara ulaşmadaki öğrenme alanı olarak "okuma" belirlenmiştir (MEB, 2015). Türkçe öğretim programı ve diğer öğretim programlarındaki bu değişimlerin nedeni olarak küreselleşen dünyaya paralel ortak eğitim çıktıklarına sahip olmak isteği gösterilebilir. Nitekim ülkemiz bu amaçla uluslararası düzeyde yapılan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

ve PISA (The Programme for International Student Assessment) gibi ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır.

PISA, Avrupa Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma (OECD) ülkelerinin katılımıyla 2000 yılında başlayan ve her üç yılda bir 15 yaş grubu öğrenci başarılarının; okuma becerileri, matematik, fen okuryazarlığı alanlarında ölçüldüğü bir sınavdır. Türkiye bu sınava 2003 yılından başlamak üzere 4 kez dâhil olmuştur. PISA Ulusal Nihai Raporu'na göre 2003, 2006, 2009 yıllarında Türkiye ortalaması hem okuma hem de diğer alanlar da OECD ülkelerinin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yine 2012 yılında yapılan son PISA sınavında okuma becerileri alanında ülkemiz 475 puan alarak 34 OECD üye ülkesi arasında 31. sırada, 65 toplam katılımcı arasında ise 41. sırada yer alarak OECD üye ülkeler ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2015).

Türkiye'nin PISA değerlendirme sonuçları okuma alanında her ne kadar istikrarlı bir artış gösterse de şimdiye kadar yapılan dört sınavda da ortalamasının altında kalınması öğrencilerin hala yeterli düzeyde okuma becerilerine sahip olmadığını göstermektedir. Bu ise öğrencilerin hem okul yaşamında hem de bundan sonraki yaşam boyu öğrenmelerinde istenilen başarının sağlanamayacağı anlamına gelmektedir. Bütün bu sonuçlar okumayı öğrenmeden sonra, geliştirilmesi gereken öğrenmek için okuma anlayışının öğrencilere kazandırılması gerektiğini desteklemektedir.

Uluslararası düzeyde öğrencilerin okuma becerilerini ölçen bir diğer sınav PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi ) sınavıdır. 2001 yılında Türkiye dâhil 35 ülkenin katılımıyla gerçekleşen projede ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır. Türkiye bu sınavda uluslararası başarı ortalamasının 51 puan gerisinde kalarak 35 ülke içinde 28. sırada yer almıştır (MEB, 2003).

Türkiye'nin uluslararası düzeyde girmiş olduğu bu sınavların sonuçlarına bakarak okuma becerisinin geliştirilmesinde hala eksikliklerin olduğundan söz edilebilir. Bu durum okuma, okumanın çıktısı olan anlama üzerinde yeniden tanımlamalar yapılmasını ve bu becerilerin öğretiminde daha etkili stratejiler kullanılmasını gerektirmektedir.

Çağın, toplumun ve dünyanın bireyden beklentilerinin değişmesiyle bireyin sıkça başvurduğu okuma becerisinin tarihten günümüze birçok kez yeniden tanımlandığı görülür (Özbay ve Bahar, 2012). Davranışçı yaklaşıma göre okumada temel unsur kod çözümlmesidir. Düşük seviyeli bilişsel süreçler, yüksek seviyeli bilişsel süreçlerden öncelikli gelir (Coşkun, 2002). Anlama yerine doğru seslendirmeyi, yazarın verdiği mesajdan çok kelimeyi doğru tanımayı ön plana çıkarması (Akyol, 2009: 20) yönünden davranışçı yaklaşımın önemi zamanla azalmıştır. Davranışçı yaklaşımdan sonra ortaya çıkan bilişsel yaklaşım ise okuyucuların arka plan bilgileri ve deneyimlerini okuma sürecinde kullandığını ve okuyucunun farklı metin kaynakları ile ilişki kurarak metni anlama sürecinin gerçekleştiğini savunmuştur (Kuzu, 2004). Bu yönüyle davranışsal yaklaşıma göre daha etkili olduğu düşünülse de günümüz okuma becerisi anlayışına göre eksik kalmaktadır.

Güneş'e (2009) göre günümüz yapılandırmacı yaklaşım anlayışında amaç metni anlamak değil, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede metni araç olarak kullanmaktır. Bu yaklaşımda birey zihinsel becerilerini kullanarak ön bilgileri ve metnindeki bilgileri birleştirir ve metni yeniden anlamlandırır. Yapılan araştırmalar okuyucunun metinde anlatılandan farklı bir anlama ulaşabileceğini göstermektedir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda metindeki anlamı ezberletmeden ziyade metni kullanarak anlama becerilerini artırma üzerinde durulur.

Keskin ve Baştuğ'a (2012) göre okuma; geçmişten günümüze önemini kaybetmeyen bir beceri olup, teknolojinin gelişimine bağlı olarak niteliklerinde değişme olan bir beceridir. Bu aynı zamanda gelecekte de okumanın tanımının ve niteliğinin değişeceği anlamını da taşımaktadır. Günümüzde ise okumanın birçok tanımı ve nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalara rastlamaktayız. Bunların içinde en kapsamlı olanları aşağıda verilmiştir.

“Okuma yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2013: 33) ve başarılı okuyucular dinamik bir süreç olan okumanın gereği olarak okuma stratejilerini kullanırlar (Akyol, 2009: 16).

Güneş (2013: 128) okumayı “bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç” olarak tanımlamakta ve okumanın “bir öğrenme alanı olarak çeşitli beceri ve teknikleri içeren geniş bir alan” olduğunu ifade etmektedir.

Baştuğ'a (2012) göre ise okuma; fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi gerektiren, anlama amacını taşıyan aktif bir etkinliktir ve anlama amacına ulaşmada okuyucu ön bilgileri ile okuma stratejilerini kullanmaktadır.

Okuma ile ilgili olarak yapılan tanımlardan çıkarılabilecek genel sonuç, iyi bir okuyucu okuma sürecinde ön bilgilerini ve zihinsel becerilerini kullanarak hem verilen metni anlar hem de verilen metinden yeni anlamlara ulaşır. Bunları yaparken de okuduğunu anlamaya yönelik stratejileri kullanır. Güngör ve Ün Açıköz'e (2006) göre de okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama stratejilerinin bilinmesine bağlıdır. Çünkü bu stratejiler okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret etmektedir (Temizkan, 2008).

Beydoğan'a (2010) göre bireyler okuduğunu anlama stratejilerini; “ isteyerek okuma, bilgide seçici davranma, bilgiyi alma, bilgiyi zihinde canlandırma, yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurup bütünleştirme, okuduklarını denetleme ve yönlendirmede” işe koşmaktadırlar. Bu da demek oluyor ki okuduğunu anlama stratejilerinin etkin olarak kullanılması aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bilgi okuryazarı bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Snavely ve Cooper (1997) yaşam boyu öğrenen bilgi okuryazarı kimselerin özelliklerini ne zaman bilgiye ihtiyaç duyduğunu bilen, gerekli olan bilgileri bulan ve bulunduğu bilgileri tanımlayabilen, değerlendirebilen, ele alınan problemler karşısında bilgiyi etkili biçimde kullanabilen kişiler olarak belirtmektedir (Akt. Özbay ve Benzer, 2013). Görüldüğü gibi okuduğunu anlama stratejilerini etkin olarak kullanan bireyler ile bilgi okuryazarı bireylerde olması gereken özellikler birbiriyle örtüşmektedir. Bu

durumda öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları ve bağımsız öğrenmelerini destekleyecek olan okuduğunu anlama stratejilerinden hangilerinin daha etkili olduğu önem kazanmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan farklı stratejilerin anlama başarısına etkisinin incelendiği görülmektedir. Buna karşın bu çalışmaların etkililiğini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu amaçla bu çalışmada meta-analiz yöntemi ile okuduğunu anlamayı geliştirmede strateji, yöntem ve teknik kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma alanda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar açısından okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etki düzeylerini karşılaştırmalı olarak görmelerine imkân sağlayacaktır. Alan yazında konuyla ilgili bir meta-analiz çalışması bulunmaması bakımından araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi hakkında (meta-analiz yöntemi kullanarak) genel bir görüş elde etmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda verilen alt amaçlara cevap aranmıştır.

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

1. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, okuduğunu anlama başarısı yönünden öğrencilerin sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, yayın türlerine göre (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) okuduğunu anlama başarısı yönünden aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma ve okuduğunu anlama bireyin sadece okulda değil hayat boyu sürdüreceği ve bu sayede değişimlere, yeniliklere uyum sağlayabileceği bir beceridir. Ancak Yılmaz'a (2008) göre ölkemizde özellikle ilkokulda çok sayıda öğrencinin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığı tahmin edilmektedir. Bu durum göz önüne alındığında öğrencinin okuduğunu anlamasını geliştirmede kullanabileceği stratejilerin gerek öğretmen, gerekse öğrenci tarafından bilinip Türkçe derslerinde uygulanması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilir.

Anlama strateji ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanan okuyucular akademik hayatta pek çok konuda başarılı olmaktadırlar (Akyol, 2009: 33). Her öğrencinin okuduğunu anlamasını geliştirmesine yarayan farklı stratejiler bulunmaktadır. Önemli olan bu stratejilerin saptanması ve uygulanmasıdır.

Strateji öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalar, öğrencilere uygun stratejiler öğretildeğinde, okuduğunu anlamalarının daha iyi geliştiğini göstermektedir (Doğan, 2002). Uygun stratejinin saptanmasında öğretici elbette ki daha önceden etkililiği test edilmiş bir strateji tercih edecektir. Fakat bu kez etkililiği test edilmiş stratejilerden hangisi daha etkili sorusu akla gelecektir. Bu durum ilgili alanda yapılması gereken meta-analiz çalışmasına işaret etmektedir. Okuduğunu anlamayla ilgili stratejilerin etkililiğini ortaya koyacak olan bu çalışmayla ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların bireysel çalışmalar olduğu görölmektedir. Dolayısıyla alanda okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği ile ilgili genellemelere ulaşılabilecek bir araştırma sonucu bulunmamaktadır. Deneysel çalışmaların birleştirilmesiyle elde edilecek bu meta-analiz sonucunun bu boşluğu doldurması bakımından ilgili alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

#### 1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

- Bu meta-analiz çalışmasında taramaya dâhil edilen araştırmaların deneysel araştırma kurallarına uygun şekilde yapıldığı varsayılmaktadır.
- Meta-analiz, bir araya getirilen çalışmaların, yöntemsel kalitesine güvenmek zorundadır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmaya dâhil edilen alışmalar, Türkiye'de 2000-2016 yılları arasında yayınlanmış deneysel çalışmalar ile sınırlıdır.
- Türkçe olarak yayınlanmış çalışmalardan elde edilen verilerin kullanılmasıyla sınırlıdır.
- Çalışmanın rnekleme doktora ve yüksek lisans tezleri, hakemli dergilerde yayınlanmış makalelerden ulaşılabilenler ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

*Okuma:* “Okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir” (Akyol, 2009: 15).

*Okuduğunu anlama:* “Okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işidir” (Güneş, 2013: 209).

*Strateji:* “Eğitim-ğretim faaliyetlerine yön veren temel felsefe, anlayış ve yaklaşımlardır” (Temizkan, 2007).

*Yöntem:* Belirlenen amaca ulaşmak için konu ve materyallerin belirlenmesi, çeşitli tekniklerin kullanılması ve bunların organize edilmesidir (Taşpınar, 2014: 18).



*Teknik:* “Yöntemin etkisini artırmak amacıyla seçilen beceri, işlem ya da yollardır” (Güneş, 2014a).

*Okuduğunu anlama stratejisi:* “Öğrencilerin okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında anlamalarını izlemek için kullandığı stratejilerdir” (Doğan, 2002).

*Meta-analiz:* “Farklı çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilerek genel bir sonuç elde edilmesi veya bir çalışmaya ait sonuçların tekrar analiz edilmesidir” (Dinçer, 2014: 2).



## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ ALAN YAZIN

#### 2.1. Okuma ve Anlama

Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları öğrencilerin dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Bu öğrenme alanları içerisinde okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir (MEB, 2009).

Önceden harflerin seslendirilmesinden ibaret olan okuma günümüzde yeni bir anlama ulaşma çabası olarak değerlendirilmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012). Yapılan güncel okuma tanımlarına da baktığımızda bu düşüncenin desteklendiğini görmekteyiz.

Türk Dil Kurumu okumayı, “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek ve düşünceyi anlamak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek, bir şeyin anlamını çözmek, bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramaktır” şeklinde tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015). Keskin'e (2012) göre ise okuma; “insan yaşamında doğal olmayan, ancak sonradan kazanılabilen, bireye bütün yaşamını etkileyebilecek nitelikte, sosyal, kültürel ve bilişsel alanda yeterlilik sağlayan oldukça karmaşık bir süreçtir.”

Akyol (2013: 33), okumayı “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” olarak ifade etmiştir. Güneş'e (2013: 128) göre de okuma, “ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir ve bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır” :

*Görme işleminde;* okuyucunun gözü sabitleme ve izleme (sıçrama) olmak üzere iki temel hareketi vardır. Sabitleme gözün okurken sıçramalar arasında belli bir konumda sabit kalmasını ifade eder. Okuma sırasında gözün sabitlenme süresi sabitlendiği her konum için yaklaşık 200-300 milisaniye civarındadır (Deniz, Fal ve Acartürk, 2015). Göz kasları satır boyunca sıçrayıp bir alan üzerinde durmakta, o alanı okuduktan sonra yeniden sıçramakta, yeniden okumaktadır. Gözler satır üzerinde sıçrama hareketleri yaparken değil durakladığı zamanlar okumaktadır (Kurudayıoğlu, 2011).

*Seslendirme işleminde;* okuyucu seslerin şifresi olan harfleri çözümlemektedir. Bir anlamda seslendirme harflerin ve kelimelerin konuşma dilindeki karşılıklarının yazılı metin üzerinde bilinmesidir. Seslendirme işlemi sesli okumakla aynı değildir. Okuyucu sesli veya sessiz okuma yaparak seslendirme işlemini gerçekleştirebilmektedir.

*Anlama ve zihinde yapılandırma işleminde;* okuyucu metinde önemli gördüğü bilgileri; ön bilgilerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, zihin yapısına göre seçmektedir. Daha sonra seçilen bilgiler okuyucunun ilgi ve ihtiyaçlarına göre önem sırasına konulmaktadır. Önemli görülen bilgiler ise zihinde tekrardan düzenlenmektedir. Bu düzenleme; sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, değerlendirme, iç bağlantılar kurma gibi işlemlerden oluşmaktadır. Son olarak düzenlenen bilgiler bireyin ön bilgileri vasıtasıyla yeniden anlamlandırılmakta yani zihinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2009).

Okuma bireylerin hem eğitim hayatı hem de akademik hayatı boyunca kullanmaları gereken bir beceridir. Bu beceri günümüz şartlarında çok daha önemli hale gelmiştir. Çünkü eskiye nazaran bireyler çok daha fazla okuma ortamıyla karşılaşmakta ve bu becerilerini fonksiyonel olarak kullanmak zorundadırlar. Günümüzde bireylerin aşırı bilgiye maruz kalması; okuduklarını seri bir şekilde taramasını, işe yarar bilgileri seçmesini, seçtiği bilgileri anlamasını ve anlamlandırmasını gerektirmektedir.

Allen (2003), son yıllarda yapılan araştırmaların etkili ve iyi okuyucuların etkin bir şekilde okuyabilmek ve bunu sürdürebilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanarak “yapılandırmaı bir süreç” geçirdiğini ifade etmektedir (Akt. Susar Kırmızı, 2008). Akyol'a (2013: 39-42) göre bu aşamaların her biri için yapılabilecek çalışmalar vardır. Okuma ncesi süreçte; göz gezdirme, okuma amacı oluşturma, n bilgileri okuma ortamına getirme, tahminler yapma gibi etkinlikler yapılırken okuma sırasında; akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme ve yardımcı stratejileri kullanma etkinlikleri yapılabilmektedir. Okuma sonrasında ise özetlemeler yapma ve metni değerlendirme gibi çalışmalara yer verilmektedir.

Birçok kez okumanın ne olduğu ve nasıl olması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılagelmektedir. Bu okumanın doğası ile ilgilidir. Sürekli gelişen ve değerşen dünyanın bilginin etrafında dönmesi okumanın niteliğini değerştirse de önemini asla değerştirmeyecektir. Okumayla ilgili yapılan tanımlamalara baktığımızda aslında okumayı okumak için değeril anlama becerilerini geliştirmek için yapmamız gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Anlama becerilerini geliştirmekte her şeyden önce bu beceriyle ilgili faktörlerin bilinmesine bağlıdır. Aşağıda anlama becerisini etkileyen faktörler verilmiştir.

## **2.2. Metin**

Siegel (1984) ve Rowe'a (1987) göre kendisinden anlam kurulan her nesne bir metindir (Akt. nal, 2007). Türkçe derslerinde öğrencilerin bilgiye ulaşmasında ve dil becerilerini geliştirmelerinde vasıta olarak metinler kullanılır (Sallabaş, 2008). Binbaşıoğlu (1993), okuma sürecinde metnin sadece bir uyarıcı olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü asıl amaç alfabeler hâlinde kodlanarak iletilen mesajın, okuyan insanın beyninde anlamlandırılmasıdır; metin sadece bir araçtır (Akt. Kurudayıoğlu, 2011). Anlama sürecinde önemli birer araç olan metinlerin; amacını ortaya koyma biçimleri, içerik ve organizasyonun iyi düzenlenmesi, yazarın anlatım biçimini yönlerinden anlamayı kolaylaştırıcı olması gerekmektedir. Bu bakımdan metin türü, metin yapısı ve okunabilirlik de anlama sürecini etkileyen ögelerdir (Güneş, 2013: 216).

### **2.2.1. Metin Türü**

Metin türleri, bireylere okudukları yazıların biçimleri ve özellikleri hakkında bilgi vermek amacıyla oluşturulmuştur ve metin türlerini bilme, okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır (Aydemir, Öztürk ve Horzum, 2013).

Metinler dil öğretiminde kullanımına göre öyküleyici, bilgilendirici ve şiir gibi türlere ayrılmaktadır. Graesser, Golding ve Long'a (1991) göre öyküleyici metin türlerini anlamak ve hatırlamak diğer metin türlerini anlamaya göre daha basittir (Akt. Baştuğ ve Keskin, 2013). Bu durumda öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye çalıştığımız ilkokul zamanlarında bu metin türlerinden sık sık faydalanılması gerekecektir.

Bilgilendirici metin ise bir konu hakkında fikir sahibi olmak konuyla ilgili biraz daha derinleşmek için başvuracağımız metin türleridir. Akyol'a (2013: 185) göre bilgi vermeye dayalı metinlerin öğretilmesi ve anlaşılması, yapılarından dolayı hikâye edici metinlerden daha zordur. Bilgilendirici metin türlerinde metindeki ana fikirler, önemli kavram ve kelimeler, yardımcı ana fikirler bulunmalı ve bunların asıl ana fikirle ilişkisi ortaya konulmalıdır.

Şiirler estetik duyguların kazandırılmasında oldukça etkilidir (Açık Önkaş, 2010). Şiir okumak Türkçe öğretiminde ihmal edilmemesi gereken bir çalışmadır. Çünkü şiirler dilin gücünü en iyi yansıtan ürünlerdir (Demir ve Duman, 2004). Eğer metinde verilmek istenen mesajın duygusal bir yanı da varsa bunu şiir vasıtasıyla sunmak daha etkili olacaktır.

### **2.2.2. Metin Yapısı**

Metinler aracılığı ile aktarılan bilgiler metin yapıları ile düzenlenir. Metnin ana yapısı okuyucuya ve yazara fikirlerin birleştirilme şeklini ve fikirler arasındaki mantıksal ilişkiyi gösteren ipucu işlevine sahiptir. Metnin bütününden anlam çıkarmak için bu ana yapının oluşturulması önkoşuldur (Özmen, 2011).

Metnin türü, yazar için metin yapısını oluşturmada bir çerçeve iken okuyucu için metinde kullanılmış olabilecek yapıların ipuçlarıdır. Örneğin hikâye türündeki bir metin için yazarın oluşturacağı çerçeve serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşur. (Temizkan ve Atasoy, 2014). Bilgilendirici metin türünde ise mantıksal bir yapı ortaya konulur. Bunlar, “neden-sonuç etkisi, karşılaştırma, farklılıkları bulma, sınıflandırma, maddelendirme ve genelleştirme” (Şahin, 2012).

### **2.2.3. Okunabilirlik**

Okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olma durumudur. Metinlerin güçlük düzeyini belirleyen ise kelimelerin, cümlelerin nicel olarak uzunlukları ve metindeki bilinmeyen kelime sayısıdır (Zorbaz, 2007). Bir metinde öğrencinin bilmediği çok sayıda kelime varsa ve bu kelimeler tekrarlanıyorsa metin öğrenci açısından zor hale gelmektedir. Bir metnin okunabilirliği ne kadar uygunsa okuyucunun anlaması da o derece yüksek olacaktır (Temur, 2003).

### **2.3. Ortam**

Okuma ortamının psikolojik, sosyal ve fiziki olmak üzere üç yönü vardır. Psikolojik ortam; okuma amacı, ilgi, güdülenmişlikle ilgiliyken sosyal ortam; öğretmen ve arkadaşların tutumu, gürültü gibi faktörlerle ilgilidir. Fiziksel ortam ise metin durumu, araç-gereç, ışık gibi unsurlarla ilgilidir. Okuma ortamlarında bu durumlar anlama sürecini olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilemektedirler (Güneş, 2013: 217).

### **2.4. Okuyucu**

Akyol (2009: 30), okuyucu açısından anlamayı etkileyen faktörleri genel olarak ön bilgiler, amaç, akıcılık, çıkarım yapma, motivasyon ve anlam kurma stratejileri olarak sıralamıştır:

### **2.4.1. Ön bilgiler**

McCarthy (1991) Şema Kuramı'na göre yeni bilgilerin var olan bilgi çerçeveleriyle ilişkilendirildiğinde tutarlı olarak işlenebildiğini ifade etmiştir. (Akt. Dilidüzgün, 2013). Yapılan araştırmalar da metinleri anlama becerisinin bireyin genel bilgi birikimine de bağlı olduğunu, okunacak metinle ilgili ön bilgilere sahip olmanın metnin daha iyi anlaşılmasını sağladığı yönündedir (Çakıcı, 2011). Okuyucu ön bilgileri sayesinde metni okumadan önce verilen ipuçlarından yola çıkarak tahminler yapabilir ve bu tahminlerini okuma sırasında test edebilir. Yine ön bilgileri sayesinde okuyucu metni okurken yaşadığı deneyimleri ve önceden okuduğu metinleri çağırabilir ve okuma sürecine katabilir.

### **2.4.2. Amaç**

İnce'nin (2012) 100 sınıf öğretmeni üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucuna göre okuma öncesi kullanılan stratejilerde en çok kullanılanın ön bilgileri harekete geçirme stratejisi, en az kullanılanın ise beklenti oluşturma stratejisi olduğu tespit edilmiştir.

Beklenti oluşturma okuma öncesinde okumayla ilgili amaç oluşturmaktır. Amacı olmayan ya da amaca hizmet etmeyen bir okuma kontrolsüz ve işlevsiz olacak ve okuyucuyu sonuca götürmeyecektir. Yılmaz'a (2008) göre okuyucunun okuyacağı metnin kendisine ne fayda sağlayacağını bilmesi, okuma nedenini düşünmesi dikkatinin metin üzerinde yoğunlaşmasını sağlayacaktır. Bu bakımdan amaç belirlemede "Bu metni niçin okuyorum? Ne öğrenmek istiyorum?" gibi çeşitli sorular sorulmalıdır (Güneş, 2012).

### **2.4.3. Akıcılık**

Akıcı okuma becerisi son dönemlerde hem dünyada hem de ülkemizde önemini artıran bir beceri haline gelmiştir. Öyle ki 2016-2017 yılından itibaren uygulamaya

konulacak olan 1-8. sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda (2015) da okuma öğrenme alanındaki kazanımların alt öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

Akıcı okuma, yazılı materyali uygun hız, doğruluk ve prozodiyle kolay ve güzel okuma yeteneği anlamına gelmektedir. Doğru okuma, kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etmedir ve akıcı okumanın ön koşuludur (Baştuğ, 2012). Okuma hızı kelimeyi görüp onu tanıma ve sesli ya da sesiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir. Akıcı okumanın tüm düzeylerinde okuma hızı önemli bir faktördür. Prozodi ise metni vurgulu, tonlamalı, duygulu ve anlamlı okumayı içermektedir. (Baştuğ ve Akyol, 2012).

#### **2.4.4. Çıkarım Yapma**

Çıkarımsal (derinlemesine) anlama düzeyinde okuyucular ön bilgilerine ve metin ortamında sağlanan ipuçlarına dayalı olarak tahminler yapar ve hipotezler oluşturur (Akyol, 2009: 30). Öğrencilerin yaptığı çıkarımlar, benzer ya da birbirleriyle farklı olabilir. “Bu çıkarımların altında yatan nedenler sorgulanabilir de sorgulanmayabilir de. Genel olarak derinlemesine anlama, okuma amaçları ve metindeki bilginin ötesine geçen yüksek düşünme ve hayal gücü vasıtası ile güçlendirilir” (Yıldırım, 2012).

#### **2.4.5. Motivasyon**

Okuma ve anlamamanın yaşamın tüm alanında kullanılan temel beceriler olduğu görülmektedir. Ancak bu becerilerin bireylerin yaşamında istenen etkiyi göstermesi bireylerin okumaya ilişkin bakış açılarıyla yakından ilgilidir. Aktif ve başarılı bir okur olmanın yolu okumadaki bilişsel ve dilsel süreçlerle motivasyon süreçlerinin uyumundan geçmektedir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirmek için:

- Öğrencilerin okumaya olan ilgi ve merakları geliştirilmeli, yaptıkları çalışmalarını yakınları ile paylaşmaya yönlendirilmeliler.



- Sınıf kitaplıklarının oluşturulmasında öğrencilerin tercihleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin ilgisine göre farklı yayın türleri temin edilmeli ve bunları okuma fırsatı verilmelidir.
- Okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik standart araçlar geliştirilerek, öğrenciye ve ailesine öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili detaylı bilgi verilmelidir.
- Okuduklarını anlamalarını beklemek yerine öğrencilere okuduklarını nasıl daha iyi anlayacakları öğretilmelidir (Yıldız, 2010).

#### **2.4.6. Anlam Kurma Stratejileri**

Öğrenme stratejileri, bireylerin yaşam boyu okuryazar üretici ve bağımsız birer öğrenen olmasını sağlar. Bunun yanı sıra, okuyucunun kendi fikirlerine inanmasını, amaca ulaşmak için farklı yollar olduğunu bilmesini, kendi öğrenme ve davranışlarını değerlendirmesini, hatalarını fark ederek bunları düzeltmesini, belleğini güçlendirmesini, öğrenme düzeyini artırmasını, nasıl öğreneceğini bilmesini, kendi öğrenme sürecini kontrol etmesini sağlar (Belet ve Yaşar, 2007). Öğrenme stratejisi kullanmanın bireye sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciyi bilinçli öğretici durumuna getirir.
- Öğrenmedeki verimliliği artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.
- İsteyerek ve zevk alarak öğrenmeye yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar ( Belet, 2005).

Bu durumda kasıtlı öğrenmeyi sağlayacak, amaca ulaşmayı en üst düzeyde destekleyecek, bireysel öğrenmeleri gerçekleştirecek, motivasyonu artıracak ve hayat boyu öğrenmeye temel olacak öğrenme stratejileri okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede de bireye katkı sağlayacaktır.

“Okuduğunu anlama stratejileri, anlamanın güçleştiği durumlarda, öğrencilerin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlanır.

Okuduğunu anlama stratejileri; etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan öğrenilebilen yöntemlerdir” (Epçaçan, 2009). Bu yöntemlerin öğretiminde bazı önemli noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Gagne (1988) bu önemli noktaları şöyle açıklamıştır:

- Hedeflere uygun stratejiler belirlenmelidir.
- Öğrencilerin ön bilgileri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Stratejilerin geniş bir zaman süreci içinde kullanılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin tekniği kullanmalarında gerekli yerlerde ipucu verilmelidir.
- Öğrencilerin kendi biliş bilgilerinin farkına varması sağlanmalıdır (Akt. Taşdemir ve Tay, 2007).

Aşağıda okuduğunu anlama ile ilgili kullanılabilir strateji, yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### **2.4.6.1. TİÖD (Tahmin - İnceleme - Özetleme - Örgütlenme - Değerlendirme)**

TİÖD okuduğunu anlama stratejisi tematik metinleri (açıklayıcı, öyküleyici, betimleyici metinler) anlamada etkili bir strateji örneği olarak kullanılır. Bu stratejide karşılıklı öğretim ve kavram haritaları bir arada kullanılır. TİÖD öğretilirken genel olarak model olma ve rehberlik etme yöntemleri kullanılır. İlk aşamada okunacak olan metin öğrenciler tarafından gözden geçirilir ve taranır. Bu sayede öğrenciler ön bilgilerini de kullanarak metne yönelik tahminlerde bulunurlar. Yapılan tahminler kavram haritaları ve gruplamalarla metnin yapısına uygun bir şekilde örgütlenir, organize edilir. Bu aşamadan sonra öğrenciler metni okuyarak metnin yapısını, içeriğini ve ipuçlarını incelerler. Parçanın anlaşılmasını sağlamak için öğretmen soru-cevap yöntemini kullanır. Okuma aralarında veya okuma sonunda öğrenciler metinle ilgili ana düşünceleri, yan düşünceleri ve olayı önce sözlü sonra yazılı olarak özetler. Öğrenciler kavramalarını, kavram haritaları, görsel veya tablolarla örgütler. Özetleme ve örgütlenme etkinliklerini kolaylaştırmak için soru oluşturmaya teşvik edilirler. Üretilen sorulara sınıfça cevaplar verilir. Değerlendirme aşamasında ise; yapılan özetlemeler metnin başında yapılan tahminlerle karşılaştırılır. Özetleme aşamasındaki sorular ve yanıtlar değerlendirilir.

Metindeki ipuçları ve yeniden düzenlenen kavram haritaları ile ileriye yönelik yorum, tahmin ve düşünceler ortaya konulur ( Demirel ve Epçaçan, 2012).

#### **2.4.6.2. Kavram Haritaları**

Kavram haritası; “kavramlar, alt kavramlar ve kavramlar arası ilişkileri düzenleyen ve sunan bir araçtır” (Şahin, Kurudayıoğlu ve Öztürk, 2013). Bu yönüyle okuduğunu anlamada da kullanılabilir olan kavram haritaları “metnin ana ve yan düşüncelerinin temsil edileceği bir görsel sunum olarak hazırlanacağından okuyucuların metnin temel yapısını, ana ve yardımcı düşüncelerini görmelerini kolaylaştıracaktır” (Acat, 2003). Kavram haritaları oluşturulurken ilk aşamada konuyla ilgili bir soru belirlenir. Bu soru tarafından yönlendirilen 10-20 kavram belirlenir. Belirlenen kavramlardan en genel olan haritanın en tepesine yerleştirilir. Haritanın tepe kısmında bir, iki ya da üç genel kavram yer alabilir. Daha sonra her bir genel kavramın altına alt kavramlar seçilerek yazılır ve kavramlar çizgilerle birleştirilir. Çizgilerin üzerine iki kavram arasındaki ilişkiyi ifade eden bağlantı kelimeleri yazılır. Bağlantı kelimeleri birkaç kelimeyi geçmemelidir. Bundan sonra haritanın farklı kısımları arasındaki çapraz bağlar incelenerek bu bağlar üzerinde de bağlantı kelimeleri yazılabilir (Novak, 1998; Akt. Girgin, 2012).

#### **2.4.6.3. Hikâye Haritası**

Hikâye haritası; “metnin dekor, ana ve yardımcı karakterler, başlatıcı olay, problem, problemi çözüm girişimleri, sonuç, ana fikir ve tepki olmak üzere sekiz elementin yardımıyla daha iyi anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayan zihinsel bir şema ya da yapı” olarak ifade edilebilir (Şahin, 2012). Lubin ve Sewak’e (2007) göre hikâye haritası, okuma öncesi ön bilgileri aktive etmekte; okuma sürecinde öğrencilerin anlamayı izlemelerine ve okuma sonrası anahtar bilgileri özetlemesine yardım etmektedir (Akt. Baştuğ ve Keskin, 2013). “Bu yönleriyle hikâye haritası metinlerin daha etkili bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu yöntem önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencileri önemli unsurlar üzerinde yoğunlaştırmaya yöneltmede, etkili katılımı

sağlamada, bilgileri uzun süreli hafızaya yerleştirmede, ileri dönük tahminler yapmada oldukça etkilidir” (Akyol, 2013: 184).

#### **2.4.6.4. Zihin Haritası**

Öğrenilen ve zihinde oluşan her yeni bilginin hafızada kalabilmesi ve unutulmaması için bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilip organize edilmesi gerekmektedir (Gelb, 1995; Akt. Akıncı, 2015). Zihin haritaları, anahtar sözcükler ve anahtar görüntüler kullanarak bilgiyi saklamakta, düzenlemekte ve önem sırasına göre organize etmektedir (Kan, 2012).

Zihin haritasının oluşturulması için büyük boş bir kâğıt ve renkli kalemler yeterli olacaktır. Bunun için önce konu seçilmeli, konuyla ilgili ihtiyacımız olacak her bilgi toplanmalıdır. Daha sonra kâğıdın ortasına seçilen konuyla ilgili bir imge çizilmeli ve merkezdeki ögeden çevreye doğru uzanan kalın çizgiler çizilerek üzerlerine konu hakkında bilinen anahtar sözcükler ve en önemli düşünceler yazılmalıdır. Ana dalların uçlarından, destek veriler göstermek üzere daha ince yan dallar çıkartılmalıdır. Bunları yaparken kendi belirleyeceğimiz renkleri istediğimiz yerde özgürce kullanabiliriz (Buzan, 2003; Akt. Tağa, 2013).

#### **2.4.6.5. Karşılıklı Öğretim ( Diyaloga Dayalı Öğretim)**

Tekniğin temel amacı, okuduğunu anlamayı geliştirmek için öğrenci ve öğretmenin işbirliği ve uyum içinde çalışmasıdır. Her sınıf ve seviyedeki tüm hikâyelerle kullanılabilen bu teknik, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için kullanılan etkili bir tekniktir. Karşılıklı öğretim, çatı oluşturmaya dayalı öğretimsel bir yaklaşımdır. Daha açık ifadeyle öğrencinin, henüz kazanılmış ama olgunlaşmamış bir becerisinin aşama aşama istenen seviyeye getirilmesi sürecidir. Bu sebeple bu teknikte, öğrenciler ve öğretmen arasındaki metnin ortak olarak yapılandırılması söz konusudur (Güldenoğlu ve Kargın, 2012).

Karşılıklı öğretimde öğrenciler metnin bir bölümünü sessizce okur ve rehber bu bölümle ilgili öğrencilere sorular yönelterek metni özetler. Daha sonra metin tartışılır ve rehber metnin devamına yönelik tahminler yapar. Öğretmen ilk turun rehberliğini yaptıktan sonra diğer turların liderliğini öğrencilere yaptırır. Öğrencilerin yeterlilikleri arttıkça öğretmen başlangıçta verdiği desteği azaltır. Uygulamadan beklenen öğrencilerin net sorular sorma, ana fikirleri özetleme ve grup tartışmalarında aktif rol alma becerilerinin gelişmesidir (Hartman, 1994; Akt. Akın, 2006).

#### **2.4.6.6. ASOAT ( Araştır - Sorgula - Oku - Anlat - Tekrar incele) Yöntemi**

İngilizce kaynaklardaki adı SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) olan yöntem Türkçe kaynaklarda İSOAT veya İSOTEG olarak geçmektedir. Bir tür öğrenme tekniği de olan SQ3R tekniği hızlı ve anlamlı okumanın gerçekleşmesi için kullanılan tekniklerinden biridir (İlhan ve Şahin, 2014). “Önceki bilgiyle yeni bilgileri birleştirmek, materyali daha aktif bir şekilde okumak, konuya ilgi çekmek için sorular oluşturmak, kavrama ve hatırlama için gerekli işleme sürecini başlatmak, öğrencinin kendi kavrama düzeyini kontrol etmek ve test olmaya hazırlanmak için ideal bir tekniktir” (İflazoğlu Saban ve Ayçin, 2011).

Yöntemin araştırma aşamasında okuyucu metnin başlığına, içindekilere, sıralamalara, paragraf başlangıçlarına, giriş ve sonuca, görsellere bakarak ana bölümleri incelemiştir. Sorgulama aşamasında metni okumadan önce metinle ilgili sorular okunur ve böylece soruların cevapları metin okuma esnasında düşünülür. Sorular öğrencinin hem dikkatini hem de metne olan merakını arttıracaktır. Sorgulama aşamasından sonra öğrenci metni iki kere okur. Bu okuma sırasında metni anlamaya çalışır, notlar alır, soruları cevaplandırmaya çalışır. Anlat aşamasında okunan metin yazılı veya sözlü olarak ifade edilir. Bundan sonra son aşama olarak okunan metin tekrar incelenir. Bunu yaparken “metin bölüm bölüm tekrar gözden geçirilir ve parçalar arasındaki ilişkilerden hareketle büyük fikrin nasıl ortaya çıkarıldığı anlaşılmasına çalışılır” (Akyol, 2009: 35-36).

#### 2.4.6.7. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. İşbirlikli öğrenmede grup üyeleri ya birbirine öğreterek ya da her biri için bir kısmını yaparak yardımlaşır (Yönez, 2012).

Quinn ve Jannasch-Pennell (1995) İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı uygulanırken gruplarda birçok önemli noktaya dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlar; amaçları doğrudan bir anlatımla vermek, öğrencileri heterojen olarak gruplandırmak, grup içi olumlu dayanışmayı sağlamak, öğrencilere “öğrenmelisiniz” talimatını aşlamak, bireysel sorumluluk almayı geliştirmek, genel katılım ödülleri arttırmak, grup ve kişisel başarı için ödüllendirme yollarını geliştirmek, başarının yakalanması için eşit fırsatlar sağlamak, aktif yeteneklerin gelişmesi için çaba harcamak, öğrencilere grup içi etkileşimlerinin gelişmesini değerlendirme fırsatı vermektir (Akt. Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006).

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanma aşamasında; ilk olarak öğretmen öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgileri özetler. Öğrenmenin başlatılmasından sonra öğretmen öğrencilerin işbirliği yapıp yapmadıklarını ve amaca uygun çalışıp çalışmadıklarını gözlemleyerek gerekli önlemleri alır. Dersin işlenmesi sürecinde öğretmen; işbirlikli not tutma çiftleri oluşturma, her grubun ortaya koyduğu ürünü diğer gruplarla paylaşması ve konu üzerinde tartışmaları, sunum çiftleri oluşturma ve akademik tartışma ortamları oluşturarak tüm grupları tartışma sürecine dâhil etmek gibi etkinlikleri yerine getirmelidir. Ayrıca öğrencileri gözlemlerken; gözlem formu oluşturmalı, grupları etkinlik esnasında iyi gözlemlemeli, gerektiğinde grubun çalışmasına müdahalede bulunmalı, öğrencileri gruplara yapacakları katkı için cesaretlendirmelidir. Etkinliklerin sonunda ise, öğrencilerden grup çalışmaları sonucunda edindikleri kazanımları, neler öğrendiklerini, yaptıkları sunumları ve konunun önemli noktalarını özetlemeleri istenir (Yılar, 2015).

Alhaidari'ye (2006) göre işbirlikli öğrenme ortamlarının oluşturulduğu okuma çalışmalarında öğrenciler birbirlerine destek olarak karşılaştıkları kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanımalarına yardımcı olabilir ve bunun sonucu olarak da bilişsel kaynakların birçoğunu karşılaştıkları metni anlamak için kullanabilirler (Akt. Yıldırım, 2010).

#### **2.4.6.8. KWL (Bildiklerim - Bilmek istediklerim - Öğrendiklerim)**

Bu strateji, ders kitabını okumadan önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra kullanılır. Üç sütundan oluşan tablonun ilk sütununun üst kısmına “bildiklerim” (B), ikinci sütunun üst kısmına “bilmek istediklerim” (B) ve üçüncü sütunun üst kısmına “öğrendiklerim” (Ö) yazılır. Bildiklerim sütununa daha önceden konu hakkında bilinenler, bilmek istediklerim kısmına konu hakkında öğrenilecek ya da öğrenmek istenilenler, üçüncü sütuna konu hakkında öğrenilenler yazılır (Özensoy, 2011).

Ogle'ye (1986) göre BİÖ (bildiklerim-istediklerim-öğrendiklerim) stratejisi, hâlihazırdaki bilgilerin çağrılarak yeni öğrenmelere alt yapı aktarımı sağlaması bakımından etkili bir stratejidir. BİÖ; “verilen konuda bilinen bilgiyi ortaya çıkararak ve her öğrencinin belli bir ilgi alanını araştırarak, bilgi üzerinde belirli kategorilerin ayrımını yaparak artıştaki yapı ve içeriğin farkına varılmasını sağlamaktadır” (Akt. Yurd ve Olgun, 2008).

#### **2.4.6.9. Not Alma**

Brent (2004) “not alma stratejisini, öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi, öğrencinin yeniden organize ederek kendi cümleleri ile daha anlamlı hale getirmesi, ana düşünceleri saptaması ve bu ana düşünceleri özetleyerek daha kalıcı öğrenme oluşabilmesi için notlar oluşturması” şeklinde ifade etmiştir. Yani not alma bilgilerin değiştirilmeden alınması değil, bilginin alınması esnasında, “herhangi bir anda akla gelen ilginç görüşlerin yazılmasıdır” (Akt: Tok, 2008a). Not alırken dikkat edilecek bazı hususlar vardır. Akyol (2009: 39) bu hususları şu şekilde belirtmiştir:

- Not tutarken fikirler paragraf paragraf ya da bölüm bölüm not edilmelidir. Metnin sonunda not tutmak önemli detayların unutulmasına neden olabilir.
- Önemli olan işe yarayacak bilgiler not alınmalıdır.
- Tutulan notların kısa ve öz olması için not almaya başlamadan önce metne göz gezdirerek yazarın neyi vurgulamaya çalıştığı hakkında fikir edinilmelidir.

- Metindeki ifadelerden çok okuyucunun ifadeleri kullanılmalıdır. Zira bunu yapmak anlamayı ve hatırd tutmayı kolaylaştıracaktır.
- Not alma işi çabuk ve etkili yapılmalıdır.

#### **2.4.6.10. Waldmann Modeli**

“Waldmann modelinde metni, etkinlikler yoluyla kimi zaman tamamlama, kimi zaman değiştirme bazen de yazarın ucu açık bıraktığı noktaları yakalayıp kendi zihninde oluşturma yoluyla açıklama çabası, insanın empatik bir yaklaşımla farklı zihinleri de anlama çabasıdır” (Palmer, 2008; Akt. Balta, 2011).

Waldmann modeli ön basamak ve bunu takip eden dört basamaktan oluşur. Ön basamakta öğrencilerin korkusunu yenmesi, kendilerine güvenlerinin artması ve işlenecek konuya hazır olmaları için yazınsal oyunlar kullanılır. Okuma ve yorumlanmanın amaçlandığı birinci basamakta, “öğrenciler metni davranış odaklı (sesli, yorumlayıcı) okur. İkinci basamakta okuyucu kendi dünyası ile metnin dünyası arasında olabildiğince öznel bir ilişki kurmalıdır. Öğrenci bu basamakta ne anladığını, nasıl anladığını somutlaştırmayı amaçlamalıdır. Üçüncü basamakta öğrenciler metnin yazınsallığını, bu eser sayesinde yazınsal nitelikten ne anladıklarını da eser üzerinde çalışarak ortaya koymalıdır. Bunun için de metnin temel unsurlarını değiştirmek gerekir.” Örneğin metnin olayı, kahramanları, zamanı, mekanı değiştirilebilir. Dördüncü basamakta diğer basamaklar gibi metne bağımlı bir süreç yoktur. Bu aşamada okuyucular metin ile yazar arasındaki ilişkiyi, diğer metinlerle olan ilişkileri ve metin dışı ilişkileri ortaya koyarak metnin iletişim sürecinin bütününe hâkim olacaktır (Tepabaşılı, 2006).

#### **2.4.6.11. Demonstrasyon (Gösteri) Yöntemi**

Demirel'e (2007) göre gösteri, bir işin nasıl yapılacağına görsel ve işitsel yollarla sunulduğu bir öğretim tekniğidir. Gösteri, kelimelerin yetersiz olduğu fikir, prensip ve kavramların açıklanması için etkili bir yöntemdir. Gösteri esnasında slayt, harita, resim, grafik, model, kara tahta gibi görsel işitsel araçlardan yararlanılabilir (Akt. Yaman ve



Gülcan, 2009). Günümüzde bu araçlara akıllı tahtalar, tabletler, projeksiyonlar gibi araç-gereçleri ekleyebiliriz. Bu tekniğin kullanılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

- Öğretmen önceden hazırlık yapmalıdır.
- Gösterinin amacı öğrencilere açıklanmalıdır.
- Bütün sınıfın izleyebileceği ve anlayabileceği şekilde yapılmalıdır.
- Gösteride yapılacaklar basitten karmaşığa doğru sıralanmalıdır (Güneş, 2013: 304).

#### **2.4.6.12. İTS (İşbirlikli - Tartışma - Sorgulama)**

“İşbirlikli, tartışma ve sorgulama (İTS) stratejisinde her üç yöntem, birlikte uygulanmaktadır. Bu okuduğunu anlama stratejisinin mantığı, birinin zorluğuna karşılık, diğer ikisinin faydasını arttırmak ve böylece sinerjik bir öğretim ortamı oluşturmaktır” (Demirel ve Epçaçan, 2012). İşbirlikli tartışma sorgulama yöntemi beş aşamalıdır. Birinci aşamada öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarına göre grupları oluşturur. İkinci aşamada öğretmen farklı bilişsel süreçleri kapsayacak sorular hazırlar. Üçüncü aşamada okunan metin tartışılır ve öğretmenin getirdiği sorular gruplara paylaşılır. Dördüncü aşamada dağıtılan sorular gruplarca düşünülerek tartışılarak cevaplandırılır ve verilen cevaplar kâğıtlara yazılır. Beşinci aşamada ise grupların cevapları birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir ve her bir sorunun tartışılması sağlanır. Öğretmen bu aşamada tartışmaya ve düşünme pratiklerine modellik yapar. Tüm sorular cevaplandıktan sonra ve tartışmanın her yönüne değinildikten sonra etkinlikler başarılı kabul edilir (Epçaçan, 2009).

#### **2.4.6.13. Bilimsel Tartışma**

Bilimsel tartışma, “bireylerin bir konuda sonuca varmak için birbirleri ile fikir alışverişinde buldukları, fikirlerinin doğruluğuna birbirlerini bilimsel kanıtlarla yazarak veya konuşarak ikna etmeye çalıştıkları zihinsel ve sosyal aktivitelerden oluşan bir süreç”

olarak tanımlanabilir (Küçük, 2012). Simon ve Diğ'e (2006) göre yapılan tartışmanın bilimsel bir nitelik kazanabilmesi için şu bileşenlere ihtiyaç vardır:

- Veri; ortaya atılan düşünceyi ispatlamak için kullanılan kaynaklardır.
- İddia; kurulmuş olan değerlerin sonuçları, öne sürülen görüştür.
- Gerekçe; veri ve iddia arasındaki bağlantıyı açıklayan nedenler kurallar, prensiplerdir.
- Destekleyici; belirli gerekçeleri doğrulayan temel varsayımlar, varsayımın temelindeki kesin olmayan açıklamalardır.
- Niteleyici; iddiaların doğru olarak alındığı belirli durumlardır, bunlar iddiaya sınırlamalar sunar.
- Çürütme; iddianın doğru olmadığı spesifik durumlardır. Veri, gerekçe, destek veya niteleyici bir fikirle çatışan durumlardır (Akt. Uluçınar Sağır, 2008).

Bu yöntem “ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde metnin ana ve yardımcı fikirlerini buldurmada”, metinlerdeki soruları cevaplamada kullanılabileceği gibi öğrencilerin konuşma becerilerini arttırmada da sıkça kullanılabilir (Arıcı, 2006).

#### **2.4.6.14. Özetleme Stratejisi**

Dyer, Riley ve Yekovich'e (2001) göre özetleme temelde, gereksiz fikirleri bulma, yardımcı düşüncelere yoğunlaşma ve bunları kullanma, uzun-geniş düşünceleri kısaltma, parçanın anlamını verecek en temel bilgileri kapsama işlemidir. Özetleme işleminde okuyucu, yazarın metinde anlattıklarından kopmadan kendi cümlelerini kullanarak aktif bir biçimde metni içselleştirir, bilgiyi organize eder ve kalıcı olarak hafızaya kaydeder (Akt. Tok, Beyazıt, 2007). Güneş'e (2013: 297) göre özetleme yaparken şu kurallara dikkat edilmelidir:

- Metin dikkatlice okunmalıdır.
- Önemli kısımlar not alınmalıdır.
- Ana ve yardımcı düşünceler belirlenmelidir.
- Bilgiler okuyucunun kendi ifadeleriyle özetlenmelidir.

#### 2.4.6.15. Okuma Çemberi Yöntemi

Okuma çemberi yöntemi okuma beceri düzeyleri farklı öğrencilere zaman tanınması ve öğrencilerin kitap seçimi konusunda seçim yapabilmeleri açısından farklılaştırılmış bir öğretim yöntemidir. Yöntemin uygulanması için öncelikle yöntem öğrencilere tanıtılır. Ardından öğretmen öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçerek getirdiği kitapları sınıfa sunar. Bunu yaparken öğretmen kitapları tanıtmalı sonrasında öğrencilerden kendilerine uygun olan kitabı seçmelerini istemelidir. Yapılan seçimlere göre 2-6 arasında öğrenciden oluşan grupla kurulmalıdır. Bundan sonra yapılacak işlem gruptaki öğrenciler tarafından kitabın bölüm bölüm okunarak aralarında düzenli olarak yapacakları toplantılarda okunan bölümlerin tartışılması olacaktır. Gruplar ilk toplantısında, günde kaç sayfa okuyacaklarına, kimlerin hangi rolleri alacağına, hangi projeyi seçeceklerine karar verirler ve bunları ilgili formlara işlerler.

Öğrencinin seçeceği rol grup toplantılarındaki tartışmalarda hangi görevi yürüteceği ile ilgilidir. Toplantılarda öğrenciler “sorgulayıcı, bölüm lideri, bağ kurucu ve sanatçı, özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, sahne düzenleyici, karakter ustası, gözlemci ve film eleştirmeni” gibi roller üstlenebilirler. Dikkat edilmesi gereken nokta her toplantıda rollerin değişmesi gerektiğidir. Proje seçimi ise öğrencilerin kitap sunumunda hangi yöntemi tercih edeceğidir. Kitap sunumunda kullanılabilecek projeler; “özet sunumu, drama, tiyatro, eksik bölüm yazımı” başlıklı projelerdir.

Her öğrenci grup toplantısında göreviyle ilgili bulgularını ve yaptıklarını arkadaşlarıyla paylaşır. Bu paylaşım esnasında tartışmalar, sorgulayıcının kontrolünde gerçekleşir. Kitap okuma işi bittikten sonra, öğrenciler okudukları kitapla ilgili sınıfa sunmak üzere, özet sunumu, drama, tiyatro, eksik bölüm yazımı gibi projeler hazırlarlar (Avcı ve Yüksel, 2011).

#### **2.4.6.16. İkili Denetim Tekniği**

İkili denetim tekniğinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı esas alınmıştır. Öğrenenler birlikte çalışırlar ve grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludurlar. Kagan (1992) tarafından geliştirilen ikili denetim tekniğinin uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir:

- Dörder kişiden oluşan heterojen gruplar kurulur ve grup içinde yan yana oturanlar bir çift oluşturur.
- Öğretmen konunun kavramsal temellerini vererek örneklerle konuyu işler.
- Öğrencilere çalışma yaprakları verilir. Çalışma yaprakları iki sütundan oluşur ve her bir çiftte bir adet verilir. İlk kutucuğun birinci sorusunu çiftlerden biri yüksek sesle çözerken diğeri onu izler ve ona destek olur. Daha sonra çiftler rolleri değişir. Bu şekilde herkes kendi tarafındaki sütunun sorularını çözer. Sorular bittikten sonra birlikte çalışan çift kümedeki diğeri çift ile çalışma yapraklarını değiştirir, karşılıklı birbirlerinin kâğıtlarını kontrol ederler. Bu kontrol işleminden sonra çiftlere birer tane çalışma kağıdı ve cevap anahtarı verilir.
- Ünite sonunda, kazanımları kapsayan konu sınavı yapılır. Öğrenciler sınava bireysel olarak katılır ve bu sınavdan aldıkları puanlara göre küme başarıları hesaplanır.
- Önceden belirlenen ölçütleri aşan kümelere küme başarı sertifikası verilir (Akt. İrevul Hamlı, 2011).

#### **2.4.6.17. Yaratıcı Drama**

Öğrenciler yaratıcı drama sayesinde metindeki olayı, durumu ve karakterleri canlandırarak değişik kimliklere girebilir, yaşantılarını zenginleştirebilirler. Bunun için metin öncelikle öğretmen tarafından okunur ve ardından birkaç öğrenci aynı metni okur. Sonrasında metin paragraf paragraf okunur ve her paragrafta öğrencilere anahtar sorular yöneltilir. Sonda ise metnin tümü özetlenir ve değerlendirilir. Cevapların toplanması ve metin sonunda değerlendirilmesi sürecinde öğretmenin etkili bir grup lideri olarak çalışmayı iyi yönetmesi oldukça önemlidir. Metnin değerlendirilmesinden sonra öğrencilerin olayı dramatize etmeleri onların sözlü iletişim ve anlamalarını geliştirerek yaratıcılık yollarını da ardına kadar açacaktır (Kavcar, 1985).

#### **2.4.6.18. Doğrudan Öğretim Modeli**

Doğrudan öğretim modelinde becerinin gerçekleştirilmesinde model olunması ve bağımsız uygulama aşamasına gelinceye kadar geri bildirim verilmesi esastır. Bu yöntem başarı düzeyi düşük öğrencilerde kullanılabilceği gibi normal çocuklarda da okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir (Güzel, 1999).

Rupley, Blair ve Nichols'a (2009) göre doğrudan öğretim yaklaşımının okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde kullanılması aşamasında yapılabilecek uygulamalar şunlardır:

- Örneklendirme (Model Olma): Öğretmen ana fikrin anlaşılması veya çıkarımda bulunma stratejisinin kullanılmasını öğrencilere bizzat gösterir.
- Desteğin Kademeli Olarak Azaltılması: Bu aşamada öğretmen strateji kullanılması görevini kademeli olarak öğrenciye devreder.
- Rehberlik: Geri bildirimlerde bulunarak okuduğunu anlamada rehberlik yapan öğretmenin bağımsız uygulamalara geçmesi anlamının kontrol edilmesiyle mümkün olacaktır.
- Bağımsız Okuma: Öğrencilerin bağımsız okumaya geçmeleri için sık sık stratejiyi kullanması sağlanacak ve uygun zamanlarda stratejiyi kullanmaları istenecektir. Ayrıca stratejinin neden kullanıldığının açıklanması, stratejinin etkin olmaması durumunda neler yapılacağı konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekecektir (Akt. Kuşdemir, 2014).

#### **2.4.6.19. Aktif Öğrenme Stratejisi**

Simons'a (1997) göre aktif öğrenme, yoğun olarak öğrencinin sorumluluğunda bir öğrenme şeklidir. “Bir yandan öğrenme süreciyle ilgili kararlarla, diğer yandan da öğrencinin, kendi istek ve gayretiyle tüm bilişsel yetisinin seferber edilmesiyle ilgilidir. Bir anlamda öğrenci, öğretmenin görev ve sorumluluğunu da üstlenir” (Akt. Ünal, 1999). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlamada kullanılmasında ise öğrencinin üstlendiği görev

ve sorumluluklar; Slogan bulma, geri plandaki düşünceleri bulma, sonuç çıkarma, resimleme, başlık bulma, soru çıkarma, yordama yapma, özetleme, nedenlerini bulma, değerlendirme, tavsiyede bulunma, karşılaştırma, gerçek yaşamla bağ kurma, empati kurma, neden sonuç ilişkilerini bulma, konunun ana hatlarının çıkarılması, anahtar düşünceleri bulmadır (Açıkgöz, 2002; Akt. Koç, 2007).

#### **2.4.6.20. Soru - Cevap Tekniği**

Türkçe dersinin pek çok yerinde başvurulan soru-cevap tekniği özellikle okuma anlama çalışmalarında, dil bilgisi etkinliklerinde ve okunan metnin anlaşılması çalışmasında sıkça kullanılmaktadır (Arıcı, 2006). Soru-cevap tekniğinin amacı sadece konunun tekrarını yapmak değil aynı zamanda düşünmeyi tetiklemesidir. Bu süreçte öğrenci kişisel yorumlarını yapacak, eleştirilerde bulunacak ve düşüncelerini serbestçe dile getirecektir. Bunlar dışında Minder'e (1991) göre soru-cevap tekniği şu amaçlar için kullanılabilir;

- Yapıcı ve üretici düşünmek için özendirici bir ortam oluşturmak
- Öğrenme faaliyetlerine (derse-konuya) karşı ilgi uyandırmak
- Bilgileri zihinde sistemleştirmek, analitik düşünceleri uyarmak
- Öğrencinin yapacağı yeni inceleme ve çalışmalarda rehberlik etmek
- Düşünceleri bir düzen içinde toparlayıp anlatabilme imkânı sağlamak
- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlamak (Akt. Aydın, 2001).

Öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu soru-cevap tekniğinin uygulanması elbette belli bir plan dâhilinde ve belli sınıflamalara göre yapılmalıdır. Bu bakımdan Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi ve Sanders'in (1966) soru sorma sürecinde kullanılacak etkinlikler temeline dayanan soru yapılandırma çemberi soru-cevap tekniğinin uygulanmasında yol gösterici olacaktır. Soru yapılandırma çemberine göre bilişsel alanlarda kullanılacak soru türleri şu şekildedir:

- Bilgi soruları: Tanımlama, betimleme, isimlendirme, yerini belirtme, durumu açıklamaya yönelik davranışları gerektirir.

- Kavrama soruları: Gösterme, açıklama, örnek verme, yeniden yazma, değiştirmeye yönelik davranışları gerektirir.
- Yorumlama soruları: Özetleme, genelleme, ayırma, savunma, genişletme, açıklama, karşılaştırmaya yönelik davranışları gerektirir.
- Uygulama soruları: Uygulama, kullanma, dramatize etme, keşfetmeye yönelik davranışları gerektirir.
- Analiz soruları: Araştırma, analiz etme, alt parçalara ayırma, sonuç çıkarmaya yönelik davranışları gerektirir.
- Sentez soruları: Yeniden gözden geçirme, birleştirme, yapılandırma, geliştirme, orijinal bir şey bulmaya yönelik davranışları gerektirir.
- Değerlendirme soruları: Düşünme, yargılama, önerme, süreci değerlendirme, destekleme, eleştirme, sonucu değerlendirmeye yönelik davranışları gerektirir (Akt. Büyükalan Filiz, 2002).

#### **2.4.6.21. Süreçsel Model**

Süreçsel model, okuyucunun metindeki önemli bilgileri seçerek bunları sıralaması, düzenlemesi ve yapılandırması esasına dayanır. Bunu yaparken de önce metnin küçük yapıları, ardından büyük yapıları ele alınmakta ve anlama gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2014b). Cha ve Swaffar (1998) süreçsel modelin aşamalarını şu şekilde açıklamışlardır;

- Metnin konusu belirlenir.
- Metnin hangi yapıda yazıldığı belirlenir. (neden-sonuç, karşılaştırma, sınıflandırma, genelleştirme, giriş-gelişme-sonuç gibi yapılar olabilir).
- Metin cümle cümle, paragraf paragraf incelenir. Böylelikle metindeki yardımcı fikirler sıralanır. Yardımcı fikirler birbirleriyle ilişkilendirilerek ana fikre ulaşılır.
- Ulaşılan ana fikir okuyucunun bakış açısıyla yorumlanır (Akt. Sulak, 2014).

#### **2.4.6.22. Ana Fikir Bulma Stratejisi**

Bir metindeki ana fikre ulaşılmasını sağlayan değişkenler; metin türü, metin yapısı, ana fikrin metin içerisinde açık ya da üstü örtük verilmesi, ana fikre ulaşmayı kolaylaştıracak yardımcı fikirler, önemli bilgileri belirleyebilme, başlık, görsel öğeler olarak sıralanabilir (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Okuyucunun ana fikre ulaşması için yapması gerekenler:

- Metnin başlığını söyleme,
- Metnin parçalarını ayırt etme (giriş, gelişme, sonuç gibi),
- Cümleleri sınıflandırma (önemli fikirleri belirleme, örnekleri tespit etme gibi),
- Her bir paragrafta ana fikre yardımcı fikirleri bulma,
- Giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde ana fikri bulma,
- Bütün metnin ana fikrini bulma olarak sıralanabilir (Pilten, 2007).

#### **2.5. İlgili Çalışmalar**

Kırkılıç, Maden, Şahin ve Girgin'in (2011) kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada çalışma grubunu iki farklı sekizinci sınıfta öğrenim gören 53 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıflardan biri kontrol (n=27), diğeri deney (n=26) grubu olarak rastgele seçilmiştir. Deney grubunda kavram haritaları ile üç hafta boyunca sürdürülen okuma çalışmaları kontrol grubunda geleneksel öğretim ile sürdürülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi kullanılmış, araştırma sonucunda okuduğunu anlama başarı testinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine oldukça önemli bir farkın olduğu görülmüştür.

Arı, 2014 yılında yaptığı çalışmada ASOAT (araştırma, soru sorma, okuma, anlatma, tekrar gözden geçirme) ve YO-DE (yönlendirilmiş okuma ve düşünme etkinliği) stratejilerinin etkililiğini test etmiştir. 97 tane beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler kontrol grubu (n=31), ASOAT stratejisinin uygulandığı birinci deney grubu (n=32) ve YO-DE stratejisinin uygulandığı ikinci deney



grubu (n=34) olarak ayrılmışlardır. Altı hafta boyunca devam eden uygulama sonucunda YO-DE stratejisi eğitimi alan deney grubu ile strateji eğitimi almayan kontrol grubu arasında (deney grubu lehine) anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu ve ASOAT stratejisini kullanan gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Koç (2007), “aktif öğrenme” nin okuduğunu anlama becerilerine etkisini sekizinci sınıf öğrencileri ile test etmiştir. Aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubu 19 öğrenciden oluşurken, strateji öğretimi yapılmayan kontrol grubu 18 öğrenciden oluşmuştur. On üç hafta süren uygulama sonucunda araştırma verileri çözümlenmiştir. Çalışma sonucuna göre deney grubu ve kontrol grubu arasında (deney grubunun lehine) anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Kuşdemir, 2014 yılındaki doktora çalışmasında “doğrudan öğretim modeli” nin anlama becerilerine olan etkisini test etmiştir. Deney (n=25) ve kontrol (n=24) gruplu çalışmaya ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle toplam 11 hafta devam edilmiştir. Uygulama süresince kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmayarak dersler programa göre işlenmiştir. Deney grubunda ise “doğrudan öğretim modeli” ile derslere devam edilmiştir. Uygulama sonunda öğrenciler okuduğunu anlama becerileri açısından karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Hamzadayı, 2010 yılındaki doktora çalışmasında “bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı” nın okuduğunu anlama becerilerine etkisini test etmiştir. On üç hafta boyunca sürdürülen çalışmanın deney grubunu (n=28) ve kontrol grubunu (n=28) toplam 56 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı son testlerine göre deney grubu lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Kuşdemir Kayıran (2007), “çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yöntemi” nin anlama becerisine etkisini beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney iki kontrol grubu üzerinde incelemiştir. Araştırmaya toplam 115 öğrenci dâhil edilmiş ve araştırma 12 hafta sürmüştür. Uygulama süresince dersler deney grubunda “çoklu zekâ destekli kubaşık

öğrenme yöntemi” ne göre işlenirken kontrol gruplarında Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre sürdürülmüştür. Uygulama sonunda yapılan okuduğunu anlama başarısı son testine göre ortaya deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Kontrol grupları arasında ise anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Epçaçan (2008), “okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi” ni incelediği çalışmasında “İTS (İşbirlikli öğrenme - tartışma - sorgulama” ve “TİÖD (Tahmin-inceleme-özetleme-örgütlenme-değerlendirme)” stratejilerinin etkililiğini test etmiştir. Çalışma beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu otuz sekizer kişilik 2 deney bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. 6 hafta süren uygulamanın sonunda elde edilen verilere göre deney grupları ile kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarısı açısından deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İki deney grubu arasında ise okuduğunu anlama erişim puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Bozpolat (2012), yaptığı çalışmada “birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yöntemi” nin etkisini test etmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın deney grubunu 36, kontrol grubunu ise 30 öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda, “BİOK (Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon) tekniği ile kullanılan hikâye haritası yöntemi” ; kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Altı haftalık uygulama süreci sonunda her iki grubun başarı testinden aldıkları puanlar incelendiğinde ortaya deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıktığı görülmüştür.

Aslan (2006), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisini incelediği çalışmayı, deney ve kontrol grubunda 40'ar öğrenci olmak üzere toplam 80 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Sekiz hafta süren araştırmada her hafta öğrencilere okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. 7. hafta dışında yapılan bütün ölçümlerde sonuçlar deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Sadece 7. haftada deney grubu kontrol grubundan yüksek puan almış. Fakat bu fark anlamlı görülmemiştir. Yapılan sekiz testten yedi tanesinde

anlamalı fark bulunması iki grup arasında okuduğunu anlama yönünden deney grubu lehine anlamalı bir farklılık vardır, sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Bozkurt (2005), öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde “hikâye haritası yöntemi” nin etkisini test etmiştir. Çalışmanın örneklemini sekizinci sınıfta öğrenim gören 17’si deney ve 17’si kontrol olmak üzere toplam 34 öğrenci oluşturmuştur. Önceden seçilmiş yedi adet hikâye, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle yedi hafta boyunca işlenmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre ortaya deney grubu lehine anlamalı bir farklılık çıkmış, “hikâye haritası yöntemi” nin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Özaslan (2006) yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının geliştirilmesinde kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesi yöntemini kullanmıştır. 12 deney, 12 kontrol grubu ile gerçekleştirilen çalışma sekiz hafta sürmüştür. Araştırma sonucuna göre kelime oyunları oynatılan deney grubunda, herhangi bir müdahale yapılmayan kontrol grubuna oranla okuduğunu anlama konusunda daha yüksek erişimi sağlanmış, deney grubu lehine anlamalı farklılık bulunmuştur.

Kaya (2006), okuduğunu anlamayı geliştirmede özetleme, hikâye haritası, “İSOCGE (İnceleme - soru sorma – okuma – cevaplama - gözden geçirme)”, “BİÖ (ne biliyorum - ne öğrenmek istiyorum - ne öğrendim)” ve “kes-yapıştır” stratejilerini kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere 40 öğrenci oluşturmuştur. Altı hafta süren çalışmaların sonucunda veriler analiz edilmiş ve sonuçlar okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamalı farklılık göstermiştir.

Pilten (2007), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ana fikir bulma stratejisinin etkisini araştırmıştır. 33 deney grubu, 34 kontrol grubunun olduğu çalışma yedi hafta sürmüştür. Deney grubunda metinler ana fikir bulma stratejisiyle öğretilirken kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Sürecin sonunda uygulanan başarı testi sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici

metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çakıroğlu (2007), doktora çalışmasında üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisini 5. sınıf öğrencileri üzerinde incelemiştir. Çalışmanın uygulama kısmı 10 hafta sürmüştür. 17 deney ve 16 kontrol grubu üzerinde yürütülen çalışma sonucuna göre üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyini arttırdığı görülmüştür. Bu artış üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Temizkan (2007), doktora çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılabilecek stratejilerin etkililiğini test etmiştir. 7 hafta boyunca yapılan uygulama 24 deney, 24 kontrol grubu olmak üzere toplam 48 öğrenciyle beraber yapılmıştır. Okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi geleneksel öğretimle derse devam eden kontrol grubu öğrencilerine göre (deney grubu lehine) anlamlı farklılık göstermiştir.

Ayçin (2009), “İSOTEG (İncele - sorgula - oku - tekrar et - gözden geçir) tekniği” nin etkisini 5. sınıf öğrencileri üzerinde incelemiştir. Çalışma 26 deney, 24 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. 12 hafta süresince uygulanan strateji öğretiminden sonra elde edilen sonuçlara göre okuduğunu anlama başarısı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Özyılmaz (2010), yaptığı araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve KWL (ne biliyorum - ne öğrenmek istiyorum - ne öğrendim) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini test etmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmayı 36 deney, 33 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. 8 hafta süren uygulama sonucuna göre okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Küçükavşar (2010), yapılandırmacı yaklaşımın etkililiğini araştırmış ve bu amaca uygun olarak yapılandırmacı sınıf tasarımını kullanmıştır. Bu tasarım, sınıftaki öğrenme ortamında yerleri değişebilen altı ana bölümden oluşmaktadır: Durum, gruplama, köprü, etkinlikler (sorular), yansıtma, sunum. 6. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada 35 deney, 33 kontrol grubu olmak üzere toplam 68 kişi ile yapılmıştır. Deney grupları ile yapılan 10 haftalık çalışma sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi erişim puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Yıldırım (2010), doktora çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışma 24 deney grubu ve 25 kontrol grubu olmak üzere 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve uygulama süreci 14 hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretime göre, kontrol gruplarında ise programın ön gördüğü doğrultuda işlenmiştir. Deney grubundaki işbirlikli öğrenmeye dayalı öğretim etkinlikleri ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma, metni analiz etme, zihinde canlandırma, özetleme, çoklu deneyim, tekrarlar, paylaşım, açıklama ve derinleştirme gibi süreçleri içermiştir. Araştırmanın sonuçları anlama başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Balta (2011), “Waldmann Modeli” nin etkisini incelediği araştırmayı 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 30 deney grubu ve 30 kontrol grubu ile gerçekleştirmiştir ve uygulama 11 hafta sürmüştür. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları karşılaştırıldığında ortaya deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Çayır (2011), çalışmasında “çoklu zekâ” uygulamalarının etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını dördüncü sınıfa devam etmekte olan 17 deney ve 17 kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Deney grubu ile yapılan 10 haftalık uygulama süresince çoklu zekâ uygulamaları olarak “hikâye haritası, grafik yorumlama, tebrik kartı yazma, masal tamamlayabilme, hikâye tamamlayabilme, balık kılıcı tamamlama, hikâye ağacı oluşturma, kitap raporu yazma, yönergeleri

uygulayabilme, resim çizme, başlıklara uygun içerik bulma, ritim tutma ve drama çalışması” gibi etkinlikler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre gruplar okuduğunu anlama başarısı yönünden karşılaştırıldığında ortaya deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıktığı belirlenmiştir.

Hacıoğlu (2011), çalışmasında bilimsel tartışma destekli örnek olayların 8. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. 50 deney ve 51 kontrol grubu öğrencisi ile yapılan çalışmanın uygulama kısmı 24 ders saati sürmüştür. Yapılan okuduğunu anlama başarı test sonuçları deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Tüm bulgular doğrultusunda bilimsel tartışma destekli örnek olay etkinliklerinin geleneksel öğretime göre bilimsel bilgi, kavram öğrenme ve okuduğunu anlamada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Coşkun (2011), bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiş, araştırmanın uygulama süreci 7 hafta sürmüştür. 6. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubu (n=42) ve kontrol grubunu (n=63) toplam 105 kişi oluşturmuştur. Deney grubunda bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler yaptırılmıştır. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden çok daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kanmaz (2012), doktora çalışmasında İSOAT ( İncele - sorgula - oku - anlat - tekrar et) stratejisinin etkisini incelemiştir. Beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışma 27 deney gurubu ve 28 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere 55 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine 9 hafta boyunca İSOAT ( incele - sorgula - oku - anlat - tekrar et) stratejisi öğretimi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Bulut (2013), çalışmasında “etkin dinleme eğitimi” nin etkisini 4. sınıf öğrencileri üzerinde test etmiştir. Araştırmanın deney grubu 62 ve kontrol grubu 63 öğrenci ile oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerine 8 hafta süresince etkin dinleme eğitimi verilmiştir. Yapılan okuduğunu anlama son test sonucuna göre grupların başarı puanları deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Karasu (2013), doktora çalışmasında diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, diyaloga dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu (n=40) ve strateji öğretiminin yapılmadığı kontrol grubu (n=40) olmak üzere 80 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan deneysel işlem 4 hafta sürmüştür. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuduğu anlama becerileri son test puanları, deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve uygulanan diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Sulak (2014), doktora çalışmasında süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. 4. sınıf öğrencilerine uygulanan çalışmanın deney grubunu 30 ve kontrol grubunu 32 öğrenci oluşturmuştur. Uygulamaya 10 hafta boyunca devam edilmiştir. Araştırma bulguları; okuduğunu anlama düzeyleri ve bilgilendirici metin yapılarına ilişkin bilgi düzeyleri arasında, süreçsel modelle bilgilendirici metinleri öğrenen deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklar çıktığını ortaya koymuştur.

Epçaçan, 2010 yılında yaptığı doktora çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yöntem olarak çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarını kullanmıştır. 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın deney ve kontrol grubunu otuz öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna uygulanan strateji öğretimi 10 hafta boyunca sürdürülmüştür. Yapılan analiz sonucunda, okuduğunu anlama testi erişim puanları ortalamaları bakımından, deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tok, (2008b), yılındaki çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini test etmek amacıyla işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğini kullanmıştır. İkili denetim tekniğinin uygulandığı deney grubu ve hiçbir stratejinin öğretilmediği kontrol grubu otuz ikişer öğrenciden oluşturulmuştur. Dersler deney grubunda 7 hafta boyunca devam ettirilmiştir. Yapılan deneysel işlemin sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ölçmek için her iki gruba da okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Son test puanlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Baştuğ ve Keskin (2011), bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisini test etmek amacıyla 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın deney grubunu 32 ve kontrol grubunu 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilere “Açıklama, Tanımlama, Sıralama, Karşılaştırma, Neden-Sonuç ve Problem-Çözüm” türündeki bilgi verici metin yapılarının öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise metin yapıları hakkında herhangi bir öğretim yapılmamıştır. Üç haftalık deneysel işlemin sonucunda iki grubun anlama puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Çelikçi (2000), yaptığı çalışmada “gösteri (demonstrasyon)” yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma 50 deney grubu, 50 kontrol grubu olmak üzere toplam 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna uygulanan 2 haftalık çalışmanın sonucunda gruplara başarı testi yapılmış ve sonuçların deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2012), hikâye haritalarının özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmayı 27 deney ve 26 kontrol grubu öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Deney grubuna yapılan uygulama işlemi 6 hafta sürmüştür. Çalışma sonucundan elde edilen verilerin analizine göre hikâye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.



Belet (2005), doktora çalışmasında “not alma, özetleme ve kavram haritası” yöntemlerini bir arada kullanarak bunların okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 5. sınıfa devam eden 22 deney grubu ve 21 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. 5 hafta süren deneysel işlemin ardından öğrencilere okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre grupların okuduğunu anlama başarısı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Top (2014), işbirlikli tartışma sorgulama stratejisinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisini bulmayı amaçlamıştır. Çalışmayı 37 deney grubu ve 28 kontrol grubundan oluşan 65 öğrenci ile yürütmüştür. Deney grubu üzerinde 5 haftalık bir deneysel işlem yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre işbirlikli tartışma sorgulama stratejisinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kocaarslan (2015), zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisini 28 deney, 26 kontrol grubu olmak üzere toplam 54 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde incelemiştir. Deneysel işlem 10 hafta sürmüştür ve bu süreçte deney grubuna açık uygulamalara dayalı öğretim modeli temelinde çoklu zihinsel imaj oluşturma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okumaya yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir.

Tuna (2016), 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada okuma stratejilerinin, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 31’i deney ve 31’i kontrol grubu olmak üzere 62 öğrenci katılmıştır. Sekiz hafta devam eden deneysel işlemin ardından okuma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin okuma tutumunda, okuduğunu anlama becerisinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu çalışmada, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla konuyla ilgili ülkemizde yayınlanan lisansüstü tezler ve hakemli dergilerde yayınlanmış bilimsel makaleler meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada literatür tarama yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, farklı araştırmacılar tarafından yapılmış olan çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilerek genel bir sonuç elde edilmesi için yapılan istatistiksel analiz yöntemidir (Dinçer, 2014). Meta-analiz, farklı bilimsel çalışmalardaki verilerin kullanılarak bu çalışmaların genel etkililiğinin ve ayrı ayrı etki büyüklüklerinin hesaplandığı istatistiksel bir metottur (Armağan, 2011). Mevcut araştırmada literatür tarama yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılarak, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkililiği incelenmiştir. Meta-analiz yönteminin tercih edilme sebebi, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisinin incelendiği bir çalışma yerine, konu ile ilgili yapılmış çalışmaları birleştirerek okuduğunu anlamada strateji kullanımının etkililiğini araştırmaktır.

Meta-analiz yöntemi, istatistiksel tekniklere ve sayısal verilerin analiz edilmesine dayalı olması nedeniyle diğer literatür tarama yöntemlerinden farklı olarak nicel bir araştırma yöntemidir (proje tabanlı). Meta-analiz çalışmalarında, istatistiksel analiz yöntemleri ile belli bir konudaki grup çalışmaları sistematik bir şekilde özetlenmektedir. Meta-analiz iyi bir literatür taraması olarak kalmaktan öte, aynı veya benzeri bir konuda yeni bir çalışmanın dizayn edilmesinde de kullanılabilir (Göçmen, 2004). Meta-analiz çalışmalarında deneysel çalışmalardan farklı olarak veri toplamak için çalışma grupları oluşturmak yerine, önceki araştırmacıların çalışmalarındaki veriler kullanılır (Şahin, 2005). Meta-analiz yönteminin diğer literatür tarama yöntemlerinden en önemli farkı, istatistiksel tekniklere ve sayısal verilere dayalı olan nicel bir yöntem olmasıdır.

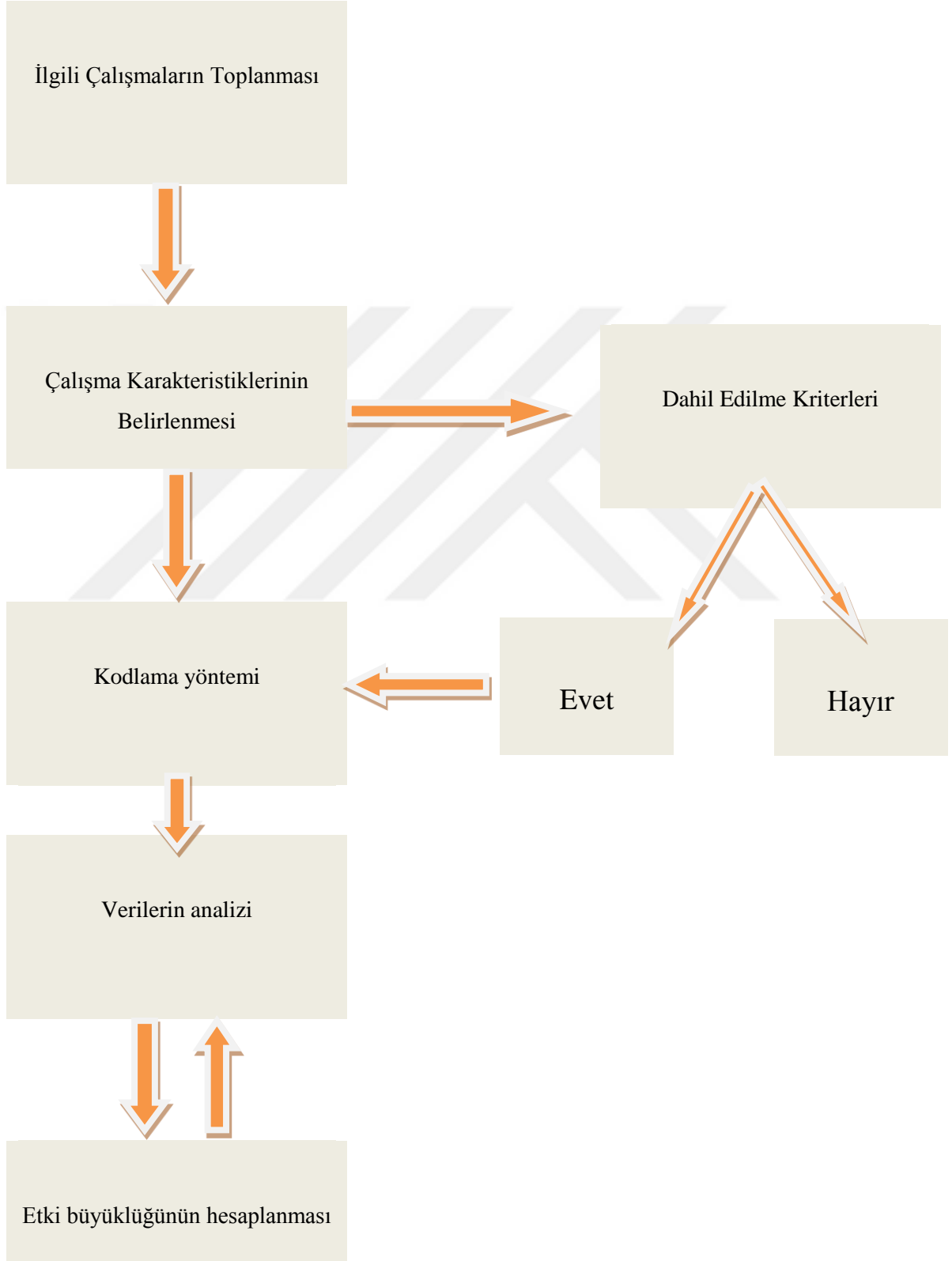
Meta analiz yönteminin amaçlarını Akçil (1995) aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Literatürde bir konu ile ilgili çalışmalar arasında ortaya çıkan tutarsızlıkları değerlendirerek nedenlerini incelemek,
- Küçük örneklemeler ile gerçekleştirilmiş çalışmaları birleştirerek, büyük örneklemeler oluşturmak yoluyla parametre kestirimlerinin kesinliğini ve gücünü arttırmak,
  - Gerçekte tek (bireysel) çalışmaların amaçları olmayan konularını analiz etmek,
  - Çalışmalar arasında ortaya çıkan heterojenliğin doğru kaynaklarını bulmak,
  - Sonuçları maliyet-yarar dengesini bozmadan kestirmek,
  - İlerde yapılacak olan araştırmalara ve alınacak kararlara yol gösterici olmak,
  - Elde edilen yeni bulgular ile gelecekte incelenmesi gereken yeni araştırma konuları ortaya çıkarmak.

### **3.1.1. Meta-analizin Aşamaları**

Her bilimsel araştırma yöntemi gibi meta-analiz yönteminin de belirli bir standartta olmasa da kendine özgü bir süreci vardır (Dinçer, 2014: 10). Bu meta-analiz çalışmasında takip edilen aşamalar Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Meta-analizin Aşamaları.



Yukarıda Şekil 1’de belirtildiği gibi meta-analiz için ilgili çalışmalar toplanarak çalışmaya dâhil edilecek olanlar belirlenmiştir. Dâhil edilme kriterlerini karşılayan çalışmalar kodlanarak etki büyüklükleri hesaplanmış ve meta-analiz yapılmıştır. Meta-analiz sırasında izlenen adımlar aşağıda daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

*İlgili Çalışmaların Toplanması:* Araştırmayla ilgili kullanılan veri tabanlarında hangi zamanda ve hangi anahtar kelimeler kullanılarak tarama yapıldığı belirtilir. Arama kriterlerinin neler olduğu verilir (Dinçer, 2014: 109).

*Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi:* Araştırmanın hangi bağımlı değişkenleri ele alacağı belirlenir. Diğer bir ifadeyle literatür tarama sonucunda toplanan çalışmaların hangi başlıklar altında inceleneceği ortaya konulur (Dinçer, 2014: 42).

*Dâhil Edilme Kriterleri:* Hangi çalışmaların meta-analize dâhil edileceğini araştırmacının belirleyeceği ölçütler sağlayacaktır. Bu ölçütlerin belirlenmesinde bir standart olmasa da bir meta-analizde genellikle; belirli zaman dilimi, belirli yayın türü, belirli veri tabanları, belirli anahtar kelimeler, deneysel çalışmalar, bireysel çalışmalara ait bulgular gibi kriterler oluşturulmaktadır (Dinçer, 2014: 40-42).

*Kodlama Yöntemi:* Çalışma karakteristikleri çerçevesinde meta-analize ait bir kodlama formu oluşturulmalıdır. Bu formda çalışmalara ait künye bilgileri, kullanılan analizler, meta-analiz için gerekli olan veriler yer almalıdır (Dinçer, 2014: 44-45).

*Verilerin Analizi:* Bu basamakta etki büyüklüğü ölçü birimi (Cohen d, Hedges’s g, olasılık vb.) ve kullanılan formül ya da yazılımlara yer verilmelidir. Ayrıca kullanılan etki büyüklüğü ölçeği de bu başlık altında verilmelidir (Dinçer, 2014: 110).

*Etki Büyüklüğünün Hesaplanması:* Etki büyüklüğü bir meta-analiz çalışmasının temel birimidir ve iki değişken arasındaki ilişkinin ya da uygulama etkisinin büyüklüğünü yansıtan bir değerdir. Her bir çalışma için etki katsayısı hesaplanır ve bu katsayı kullanılarak konu alanındaki genel etki hesaplanır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013: 3).

### 3.2. İlgili Çalışmaların Toplanması

Okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisini belirleyebilmek amacıyla, 2000-2016 yılları arasında okuduğunu anlama ile ilgili yapılmış olan bilimsel makaleler, yüksek lisans ve doktora tezlerinden nicel olan çalışmalar araştırma kapsamında incelenmiştir. Veri toplamak amacıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nden araştırma konusuyla ilgili olan tezlerin taraması yapılmıştır.
- Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin elektronik katalogları, Google Akademik internet arama motoru ve ulaşılabilen benzer çalışmaların kaynakçaları üzerinden konuyla ilgili bilimsel makalelere ulaşılmıştır.
- İlgili tüm çalışmalara ulaşabilmek amacıyla gerektiğinde çalışmanın yazarı ile iletişime geçilmiştir.
- Tarama işlemi boyunca; “okuma”, “anlama”, “okuduğunu anlama”, “okuduğunu anlama stratejileri “okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisi“, “okuma becerilerinin geliştirilmesi”, “okuma eğitimi” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.
- Anahtar kelimeler ile yapılan tarama sonucunda 226 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan deneysel olmayanlar, kontrol grubuna sahip olmayanlar ve gerekli istatistiksel verilere sahip olmayanlar çalışmaya dâhil edilmemişlerdir.
- Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisini inceleyen ve dâhil edilme ölçütlerini karşılayan toplam 37 çalışma araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.
- Yapılan yayın yanlılığı testinden sonra bu çalışmalardan 18 tanesi yayın olduğu gerekçesiyle çalışmadan çıkarılmıştır. Son durumda araştırmaya 19 çalışma dâhil edilmiştir.
- Dâhil edilme kriterlerini sağlayan çalışmalardan Epçaçan'a (2008) ait doktora çalışmasında iki farklı okuduğunu anlama stratejisinin etkililiğinin test edildiği ve strateji etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretildiği belirlenmiştir. Bu nedenle bu

çalışmada etkisi ayrı ayrı test edilen stratejiler meta-analizde iki farklı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

### **3.2.1. Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi**

Meta analiz çalışmasına etki ettiği düşünülen bağımsız değişkenlerin etki boyutunu belirlemek için çalışma karakteristikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan karakteristikler başlıca şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışmanın yayın türü
- Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyi

### **3.2.2. Dâhil Edilme Kriterleri**

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler aşağıda sunulmuştur:

- Çalışmaların 2000-2016 yılları içerisinde yapılmış olması,
- Çalışmada okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama başarısına etkisinin ölçülmesi.
- Deneysel çalışmalardan elde edilmiş bulgulara yer verilmesi.
- Okuduğunu anlama stratejilerini uygulayan, ön test-son test, kontrol grup modeli kullanan deneysel çalışma olması,
- Çalışmanın standartlaştırılmış etki büyüklüğünün hesaplanması için yeterli veriye (aritmetik ortalama, standart sapma, deney grubu ve kontrol grubu örneklem sayıları) sahip olması,
- Çalışma örnekleminin ilkökul veya ortaokul düzeyinde olması.
- Yayımlanmış veya yayımlanmamış yüksek lisans, doktora tezleri ve bilimsel makale olması,
- Çalışmaların Türkiye’de yapılmış olması ve Türkçe yazılmış olması.

### **3.2.3. Hariç Tutma Kriterleri**

Literatür taraması sonucu ulaşılan çalışmalardan araştırma kriterlerine uygun olmayanlar, etki derecesini hesaplayabilmek için yeterli veriye sahip olmayanlar, kısacası dâhil edilme kriterlerine uygun olmayanlar yapılan meta-analiz çalışmasına dâhil edilmemişlerdir.

### **3.2.4. Kodlama Yöntemi**

Meta analiz için toplanan verilerin dâhil edilme kriterlerini sağlamanın ardından sonraki adımlarda çalışmalar arasındaki karşılaştırmalarda kullanılabilmesi için araştırmaların özelliklerini sürekli veya kategorik değişkenlere dönüştürecek bir kodlama yöntemi geliştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla meta-analize dâhil edilen araştırmalarla ilgili mümkün olduğunca açık ve detaylı bir kodlama formu geliştirilmelidir. Araştırmada kullanılan kodlama sistemi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm çalışma kimliğidir. Bu bölümde çalışmanın; kimlik numarası, adı, yazar veya yazarların adı, yapıldığı yıl, yayının türü gibi bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölüm çalışmanın içeriğidir. Bu bölümde okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı grubun sınıf düzeyi, deneyde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri gibi bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölüm çalışma verileridir. Bu bölümde çalışmalarda deney ve kontrol grubundan elde edilen örneklem büyüklüğü, ortalamaları ve standart sapma değerleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Çalışmalardaki veriler kodlama formuna uygun olarak işlenmiştir. Kodlama formu Ek-1'de verilmiştir. Meta-analiz çalışması için hazırlanan kodlama formuna göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar Ek-2 Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmalar Tablosu'nda gösterilmiştir.

### **3.3. Verilerin Analizi**

Literatür taramasında belirlenen çalışmalar, niteliksel olarak incelenerek meta-analize dâhil edilecek çalışmalar belirlenir. Sonraki aşamada bu çalışmalardan elde



edilecek sonuçların istatistiksel olarak birleştirilmesi gerekir. Meta-analizde araştırma verilerine göre istatistiksel meta-analiz modeli de farklılaşabilir (Yıldız, 2002). Meta analizde, sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli olarak iki tür istatistiksel modele göre analizler yapılabilmektedir. Bu çalışmayı oluşturan veriler homojen yapıda olduğu için istatistiksel analizler sabit etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Meta-analizin doğasını oluşturan temel terim etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğü, bir çalışmada bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni olumlu ya da olumsuz ne ölçüde etkilediği hakkında bilgi veren ölçü birimidir (Dinçer, 2014: 16). Meta-analizde her bir çalışma için ayrı ayrı etki büyüklüğü değeri hesaplanmaktadır. Bu araştırmada öncelikle her bir çalışmaya ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri hesaplanırken Hedges's g kullanılmıştır.

Meta-analiz çalışmalarında ilk olarak, her çalışma için ayrı ayrı iki gruplu deneylerin etki büyüklüklerinin hesaplanması gerekir. Daha sonra ise, bu çalışmaların etki büyüklükleri kullanılarak genel etki büyüklüğünün hesaplanması gerekir (Tarım, 2003). Cohen, etki derecesini "d" olarak adlandırmıştır. Cohen'in d'si deney grubu ve kontrol grubu aritmetik ortalamaları arasındaki farkın iki gruptan birinin standart sapmasına bölünmesiyle bulunur. Cohen etki derecesini " d = 0.2 olduğunda küçük" ", d = 0.5 olduğunda orta" ve "d = 0.8 olduğunda büyük" olarak nitelemiştir (Demir, 2013).

Çalışmaların etkisi sınıflandırılırken genellikle aşağıdaki ölçek kullanılmaktadır. Bu ölçek Cohen's d için verilmiş olmasına rağmen Hedges's g için de kullanılabilir (Dinçer, 2014: 33).

- $-0.15 \leq$  Etki derecesi  $< 0.15$  önemsiz düzeyde
- $0.15 \leq$  Etki derecesi  $< 0.40$  küçük düzeyde
- $0.40 \leq$  Etki derecesi  $< 0.75$  orta düzeyde
- $0.75 \leq$  Etki derecesi  $< 1.10$  geniş düzeyde
- $1.10 \leq$  Etki derecesi  $< 1.45$  çok geniş düzeyde
- $1.45 \leq$  Etki derecesi mükemmel düzeyde.

Meta-analizde etki derecesi ve varyanslar hesaplandıktan sonra, çalışmanın asıl boyutu olan homojenlik testlerine geçilebilir. Etki derecelerinin bir çalışmadan diğerine nasıl değiştiği “homojenlik testi” ile tespit edilir. Bu analiz etki derecelerindeki varyansın, beklenen örneklem hatası farklılıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır (Kaşaracı, 2013). Meta-analiz çalışmalarında, homojenlik testi hesaplanan p değeri ve Q değeri ile test edilir. P değerinin 0,05’ten küçük olması, bireysel çalışmalar arasında anlamlı bir farkın olduğunu gösterir. Bu anlamlı fark çalışmanın heterojen yapıda olduğunu gösterir. Eğer p değeri 0,05’den büyük çıkarsa, çalışmanın homojen yapıda olduğu anlamına gelir. Homojenliğin bir diğer ölçütü ise, Q değeridir. Q değeri  $X^2$  tablosunda df değerine karşılık gelen değerden büyük ise, meta-analiz uygulamasının heterojen bir yapıda olduğu anlamına gelir. Tam tersi durumda ise, meta-analiz uygulamasının homojen bir yapıda olduğu anlamına gelir (Dinçer, 2014: 71).

Meta-analiz çalışmalarında, uygulama yapısı homojense, sabit etkiler modeli ile analize devam edilir. Yok, eğer heterojen yapıda ise, rastgele etkiler modeli ile analize devam edilir. Sabit etkiler modeli, toplanan çalışmaların hepsinin tamamen aynı etkiyi tahmin etmesi varsayımına dayanır (Küçükönder, 2007). Bu model, çalışma sonuçları arasındaki varyansın birbirleriyle ilişkili verilerden kaynaklandığını varsaymaktadır (Okursoy, 2009). Rastgele etkiler modeli ise, gerçek etki büyüklüğü çalışmadan çalışmaya değişir varsayımına dayanır. Bu model çalışmaların kendi içlerindeki varyansını ve çalışmalar arası varyansı dikkate alarak bir değerlendirme yapmaktadır (Okursoy, 2009). Bu çalışmada, p değeri ve Q istatistiklerinden elde edilen sonuçlara göre çalışmaların homojen yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple genel etki büyüklüğünün hesaplanması sabit etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, meta-analiz araştırmasına dâhil edilen çalışmalara ait bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle meta-analize ait betimleyici bilgiler verilmiş daha sonra hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ile bunların yorumlarına yer verilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri hesaplanmadan önce, araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için yayın yanlılığı analizi gerçekleştirilmiştir.

#### 4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisini konu alan araştırmaların, meta-analiz sonucunda elde edilen bulgularına yer verilmiştir. Öncelikle meta-analize dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici bilgiler verilmiş, daha sonra hesaplanan Hedges's etki büyüklüğü değerleri ve alt kategorilerdeki her grup için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada, belirlenen kriterlere uygun ve Türkiye'de yapılmış olan 19 adet çalışma meta-analiz yöntemi ile birleştirilmiştir. Çalışma kapsamında;

1. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, okuduğunu anlama başarısı yönünden öğrencilerin sınıf düzeylerine göre aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır,

2. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği karşılaştırıldığında, yayın türlerine göre (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) okuduğunu anlama başarısı yönünden aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır, soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi  $p = .05$  olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

*Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar*

<b>Yazar ve Yayın Yılı</b>	<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>Yayın Türü</b>
Aslan Ali, 2006	4	Yüksek Lisans
Balta Elif Emine, 2011	8	Doktora
Baştuğ M, Keskin H. K.	5	Makale
Bozpolat Ebru, 2012	5	Doktora
Bulut Berker, 2013	4	Yüksek Lisans
Çayır Necla Belkıs, 2011	4	Yüksek Lisans
Epçaçan Cevdet1, 2008*	5	Doktora
Epçaçan Cevdet2, 2008*	5	Doktora
Hamzadayı Ergün, 2010	8	Doktora
Kanmaz Ahmet, 2012	5	Doktora
Karasu Mehmet, 2013	4	Doktora
Kırkkılıç vd. 2011	8	Makale
Kocaarslan Mustafa, 2015	4	Doktora
Koç Canan, 2007	8	Doktora
Kuşdemir Yasemin, 2014	4	Doktora
Küçükavşar Aslıhan, 2010	6	Doktora
Pilten Gülhiz, 2007	5	Doktora
Sulak Süleyman Erkam,	4	Doktora
Şahin İlhami, 2012	5	Yüksek Lisans

\*Bu çalışmalarda yöntem etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretilmiştir. O yüzden her biri ayrı bir yöntem olarak ayrı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Tablo 1' e göre meta-analize dâhil edilen 19 çalışma vardır.

*Tablo 2. Çalışmaların Yıllarına İlişkin Frekansları*

<b>Çalışma Yılı</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
2006	1	5%
2007	2	11%
2008	2	11%
2010	2	11%
2011	4	21%
2012	3	16%
2013	2	11%
2014	2	11%
2015	1	5%
<b>TOPLAM</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

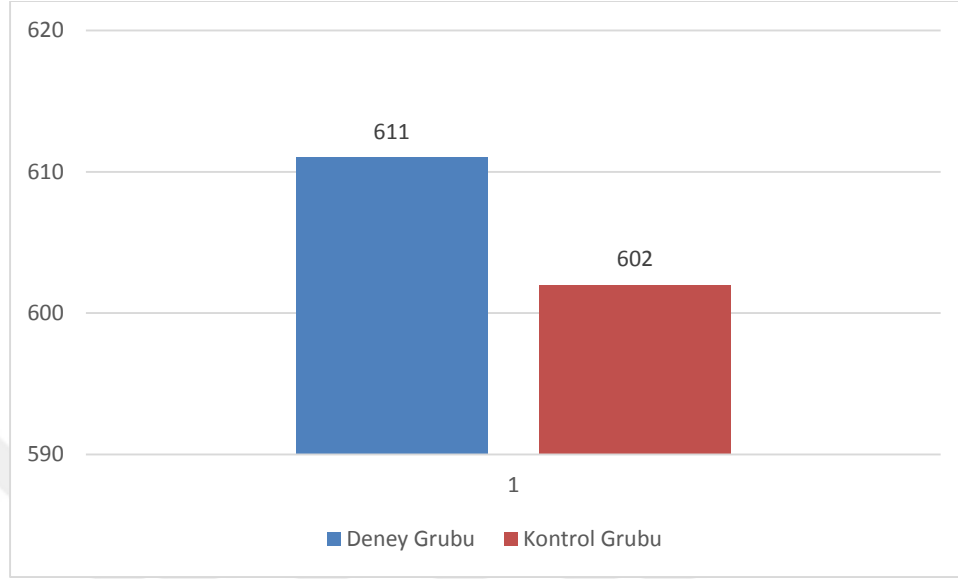
Tablo 2’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı yılın, %21’lik pay ile 2011 yılı olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın türüne göre frekans dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

*Tablo 3. Çalışmaların Yayın Türüne Göre Frekansları*

<b>Yayın Türü</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Yüksek Lisans Tezi	4	21%
Doktora Tezi	13	68%
Makale	2	11%
<b>TOPLAM</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Tablo 3’e göre, çalışmaların yayın türüne göre frekans dağılımları; yüksek lisans tezi 4, doktora tezi 13 ve makale 2 şeklindedir. Buna göre araştırmaya dâhil edilen çalışma türlerinden en fazla paya sahip olan çalışma %68’lik bir pay ile doktora tezleridir.

Şekil 2. Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği



Şekil 2'ye göre meta-analize dâhil edilen çalışmaların örneklemini 611'i deney ve 602'si kontrol grubu olmak üzere toplam 1213 kişi oluşturmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların, Örneklem Büyüklükleri

Katılımcı sayısı	Frekans	%
$n < 30$	16	42%
$30 \leq n < 40$	16	42%
$40 \leq n$	6	16%

Tablo 4'te araştırmaya dâhil edilen çalışmaların, örneklem büyüklükleri ve meta-analizdeki oranlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 4'e göre "n" çalışmaların deney ve kontrol gruplarındaki toplam katılımcı sayısını ifade etmektedir. Çalışmaların örneklem yoğunluğu 30 kişi altı 16 çalışma (%42), 30 ile 40 kişi arası 16 çalışma (42%) ve 40 kişi üzeri 6 çalışma (16%) şeklindedir.

## 4.2. Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Meta-analiz çalışmalarındaki en büyük endişelerden biri, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yanlı çıkma düşüncesidir. Meta-analize dâhil edilen çalışmalar büyük oranda yayımlanan çalışmalardan seçilmektedir. Yayımlanan çalışmaların ise genellikle anlamlı farklılık çıkan çalışmalar olması varsayımı, meta-analize dâhil edilecek çalışmalarda belli bir yöne yığılmaların görüleceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Long, 2001).

Örnekleme meylinin ortadan kalkması, yani dağılımın normale dönmesi, diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için konu hakkında etki büyüklüğü sıfırı veren kaç tane daha çalışmanın meta-analize katılması gerektiğini hesaplamak gerekmektedir. Hesaplanan bu sayıya hata koruma sayısı (Fail-Safe N) denir. Bu sayı meta-analizin güvenilirliğini göstermek amacıyla hesaplanan yayımlanma yanlılığıdır. Sonuçları tersine çevirecek, çalışma sayısıdır (Long, 2001). Yani, Classic Fail-Safe N istatistiğinde çalışmanın gücü ve p-değerinin alfa değerinden büyük olması için analize dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı öğrenilebilir. Bu meta-analiz çalışması için hesaplanan hata koruma sayısı (Fail-Safe N) 5538 çıkmıştır. Yani, alfa değerinin 0,05 çıkması için 5538 bireysel çalışmaya daha ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ise çalışmanın çok güvenilir olmadığını, çalışmada yayın yanlılığı bulunduğunu ifade etmektedir. Daha gerçekçi yorum için Tau kat sayısı hesaplanmıştır. Tau kare kat sayısı, gerçek etki büyüklüğünün varyansı olarak tanımlanmaktadır. Yayın yanlılığı durumunun olmaması için, bu istatistik sonucunda Tau değerinin 1'e yakın ve p değerinin 0,05'ten büyük olması beklenmektedir. Hesaplanan Tau: 0,53, p-değeri: 0,000 bu istatistiksel analiz de çalışmada yayın yanlılığı bulunduğunu göstermektedir.

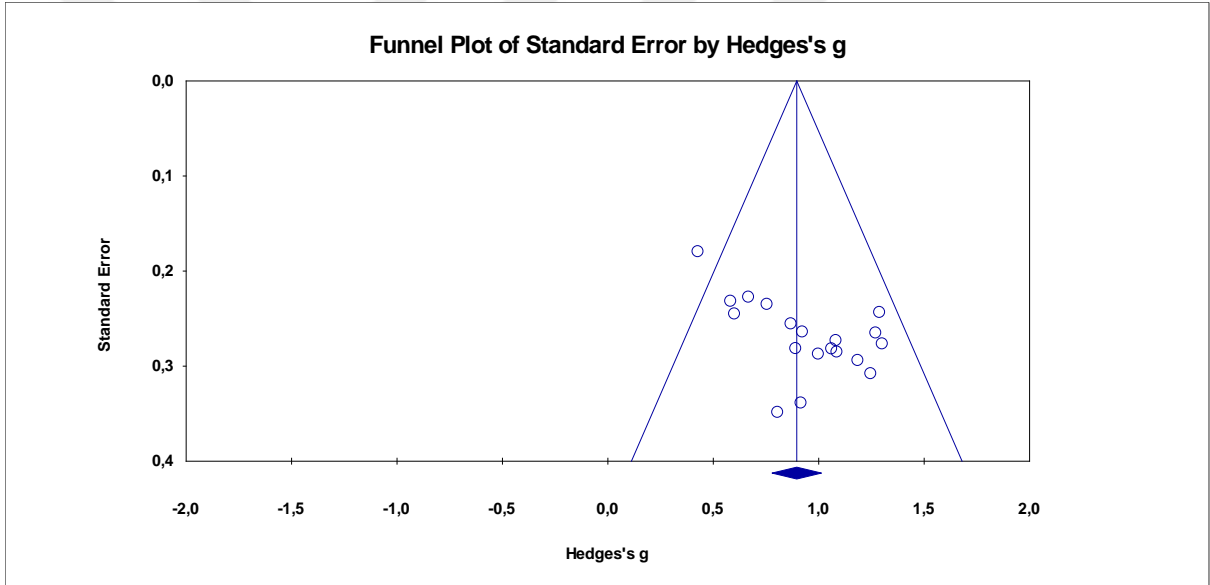
Rosenthal yöntemine göre hata koruma sayısı 902.2 çıkmıştır. Bu demek oluyor ki 37 çalışmadan oluşan bu meta-analiz çalışmasının bulgularının geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az 902.2 adet, eldeki bulgulara zıt verilere sahip çalışma olması gerekir.

Elde edilen bulgulara göre meta-analiz gerçekleştirilecek 37 çalışma için yayın yanlılığı bulunmaktadır. Bu durumda yayın yanlılığına neden olan çalışmalar veri setinden çıkarılarak meta-analiz gerçekleştirilmiştir.

Yayın yanlılığı oluşturan çalışmaların veri setinden çıkarılması sonucunda hesaplanan yayın yanlılığı analizine göre, 19 çalışma için hesaplanan Tau: 0,32, p-değeri: 0,054 olarak bulunmuştur. Bu istatistiksel analiz de çalışmada yayın yanlılığı bulunmadığını göstermektedir.

Bunun yanında yayın yanlılığının olup olmadığı Şekil 3'te verilen huni grafiği (funnel plot) yardımıyla da yorumlanabilir.

Şekil 3. Huni Grafiği



Çalışmada yayın yanlılığı olması durumunda huni grafiğindeki etki büyüklükleri (daireler ile gösterilen şekiller) asimetrik bir şekilde yer alacaklardır. Yayın yanlılığı olmaması durumunda ise etki büyüklükleri simetrik dağılım gösterirler. Şekil 3'te daireler bireysel çalışmalara ait etki büyüklüklerini, grafiğin alt bölümünde yer alan elmas şekli ise genel etkiyi temsil etmektedir. Şekil 3'ten de anlaşılacağı üzere 19 çalışma için yayın yanlılığı durumu güçlü gözükmemektedir.

Bu durumda araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, gerek çalışma dizaynı gerekse değişkenler bakımından benzerlik gösterdiğinden sabit etkiler modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde CMA istatistiksel analiz yazılımı kullanılmıştır. Meta-analiz için,



etki derecesi ve varyanslar hesaplandıktan sonra, homejenlik testi Q istatistikleri hesaplanmıştır. Etki derecelerinin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde heterojen ( $Q_B > \chi^2_{.95}$  ;  $p < .05$ ) olduğu görülen durumlarda heterojenlik derecesini belirlemek amacıyla  $I^2$  istatistik değeri göz önünde bulundurulmuştur.

### 4.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Bütün Çalışmaların Etki Büyüklüğü Analizinin Bulguları

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem sayıları verileri ile okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına etkililiği incelenmiştir. CMA yazılımı ile verilerin analizi gerçekleştirilerek, analiz sonucunda elde edilen; Hedges's etki büyüklüğü, standart hata, varyans ve %95 güven aralığı için minimum ve maksimum değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları (Yayın Yanlılığına Neden Olan Çalışmalar Çıkarılmadan Önce)

Çalışma	(Hedges'g)				%95 GA	
	Etki Büyüklüğü	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Standart Hata	Varyans	Min Değer	Max Değer
Şahin, 2012	1,000	Geniş	0,288	0,083	0,436	1,564
Belet, 2005	1,460	Mükemmel	0,338	0,114	0,797	2,123
Kırkılıç vd, 2011	1,187	Çok geniş	0,294	0,087	0,610	1,764
Arı, 2014	-0,042	Önemsiz	0,249	0,062	-0,530	0,446
Kocaelan, 2015	0,892	Geniş	0,282	0,079	0,340	1,445
Koç, 2007	0,917	Geniş	0,339	0,115	0,253	1,582
Kuşdemir, 2014	1,248	Çok geniş	0,308	0,095	0,644	1,852
Hamzadayı, 2010	1,063	Geniş	0,282	0,080	0,510	1,615

Kuşdemir, 2007	0,351	Küçük	0,229	0,052	-0,097	0,800
Epçaçan1, 2008*	0,584	Orta	0,232	0,054	0,129	1,038
Epçaçan2, 2008*	0,756	Geniş	0,235	0,055	0,295	1,217
Bozpolat, 2012	0,870	Geniş	0,256	0,065	0,369	1,371
Aslan, 2006	0,669	Orta	0,228	0,052	0,223	1,115
Bozkurt, 2005	1,498	Mükemmel	0,381	0,145	0,751	2,244
Özaslan, 2006	1,630	Mükemmel	0,459	0,211	0,730	2,530
Kaya, 2006	1,563	Mükemmel	0,356	0,127	0,866	2,261
Pilten, 2007	1,272	Çok Geniş	0,265	0,070	0,752	1,792
Çakıroğlu, 2007	1,974	Mükemmel	0,418	0,175	1,155	2,793
Temizkan, 2007	1,459	Mükemmel	0,321	0,103	0,831	2,088
Ayçin, 2009	2,563	Mükemmel	0,379	0,143	1,821	3,305
Özyılmaz, 2010	0,228	Küçük	0,239	0,057	-0,240	0,697
Küçükavşar, 2010	0,602	Orta	0,245	0,060	0,121	1,083
Yıldırım, 2010	0,133	Önemsiz	0,298	0,089	-0,451	0,716
Balta, 2011	1,083	Geniş	0,273	0,075	0,548	1,619
Çayır, 2011	0,807	Geniş	0,349	0,122	0,123	1,491
Hacıoğlu, 2011	0,445	Orta	0,200	0,040	0,053	0,837
Coşkun, 2011	292,916	Mükemmel	20,214	408,610	253,297	332,535
Kanmaz, 2012	1,088	Geniş	0,285	0,081	0,528	1,647
Bulut, 2013	0,429	Orta	0,180	0,032	0,076	0,781
Karasu, 2013	1,290	Çok Geniş	0,244	0,059	0,812	1,768
Sulak, 2014	1,303	Çok Geniş	0,277	0,077	0,760	1,845
Epçaçan, 2010	1,770	Mükemmel	0,312	0,097	1,158	2,382
Tok, 2008	0,489	Orta	0,251	0,063	-0,003	0,980
Baştuğ ve Kağan, 2011	0,924	Geniş	0,264	0,070	0,406	1,442

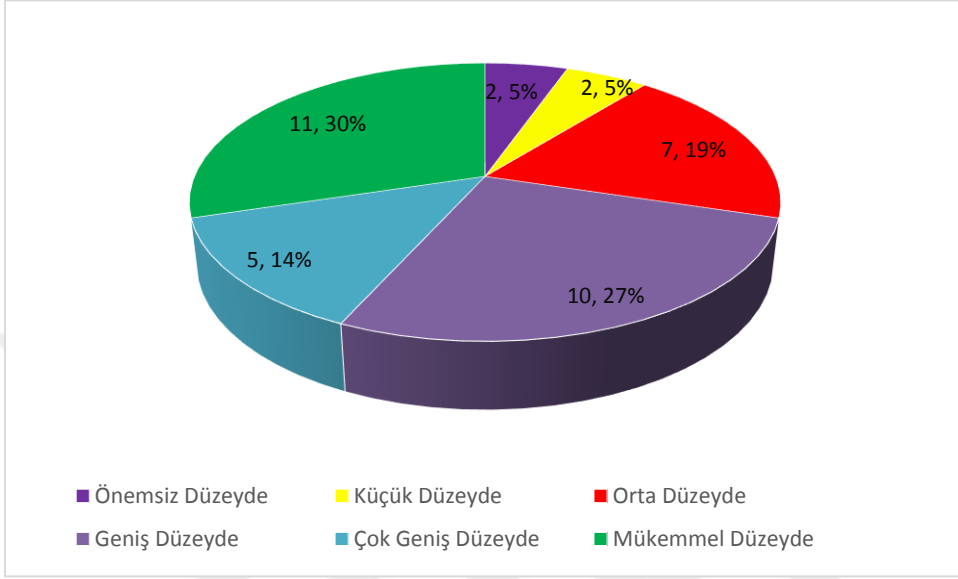
Top, 2014	0,516	Orta	0,252	0,063	0,022	1,009
Çelikçi, 2000	1,807	Mükemmel	0,236	0,056	1,344	2,270
Tuna, 2016	11,273	Mükemmel	1,043	1,088	9,229	13,317
Toplam Etki Büyükülüğü	1,169	Çok Geniş	0,164	0,027	0,849	1,490
<b>Z<sub>Toplam</sub>= 7,151, Q= 436,946, sd=36, p=0,0000</b>						

\* Bu çalışmalarda yöntem etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretilmiştir. O yüzden her biri ayrı bir yöntem olarak ayrı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarılmadan önce yapılan homojenlik testi sonucunda QB değeri 436,946, serbestlik derecesi 36 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Tablo 5'teki sonuçlara göre yapılan analizler sonucunda çalışmaların heterojen yapıda olduğu (df=36, Q-değeri= 436,946, p= 0,000), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için rastgele etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,164, varyans 0,027 ve % 95'lik güven aralığında 0,849 alt sınırı ve 1,490 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 1,169 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 1,169 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde ve çok geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Z değeri 7,151, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır (p= 0,000).

Tablo 5'e göre bir çalışmanın etki büyüklüğü negatifken (Arı, 2014), diğerleri pozitifdir. Ayrıca çalışmaların bireysel bazda etki sınıflandırmaları Şekil 4 'te verilmiştir.

Şekil 4. Çalışmaların Bireysel Bazda Etki Sınıflandırmaları Pasta Grafiği (Yayın Yanlılığına Neden Olan Çalışmalar Çıkarılmadan Önce)



Şekil 4'te yer alan grafiğe göre, yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarılmadan önce araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki düzeyleri; 2 çalışmanın önemsiz, 2 çalışmanın küçük, 7 çalışmanın orta, 10 çalışmanın geniş, 5 çalışmanın çok geniş ve 11 çalışmanın ise mükemmel düzeydedir.

Tablo 6. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları (Yayın Yanlılığına Neden Olan Çalışmalar Çıkarıldıktan Sonra)

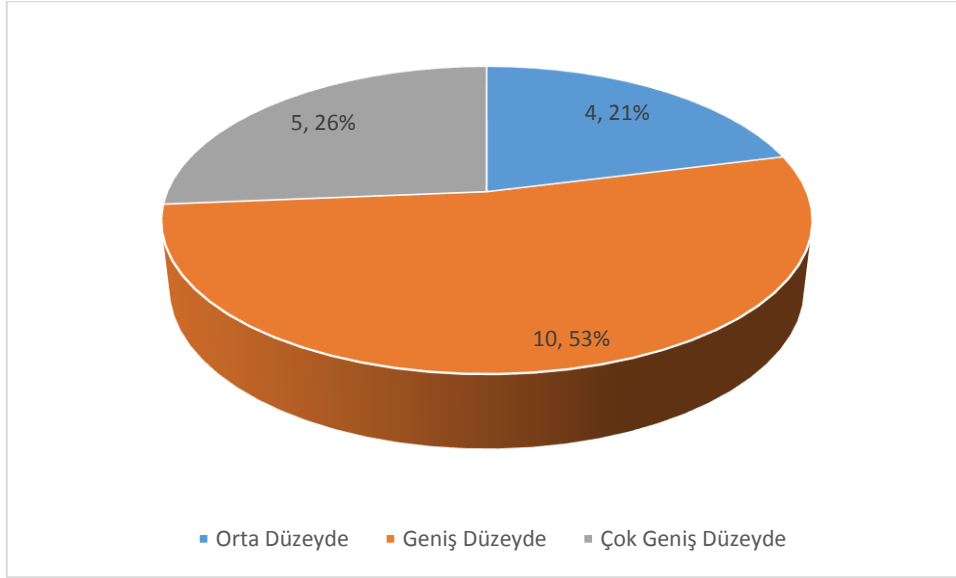
Çalışma	(Hedges'g)		%95 GA					
	Etki Büyüklüğü	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Standart Hata	Varyans	Min Değer	Max Değer	Ağırlık (%)	Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler
<b>Aslan, 2006</b>	0,669	Orta	0,228	0,052	0,223	1,115	6,95	Zihin Haritası
<b>Balta, 2011</b>	1,083	Geniş	0,273	0,075	0,548	1,619	4,79	Waldmann Modeli
<b>Baştuğ ve Keskin, 2011</b>	0,924	Geniş	0,264	0,07	0,406	1,442	5,13	Bilgi Verici Metin Yapısı Öğretimi
<b>Bozpolat, 2012</b>	0,87	Geniş	0,256	0,065	0,369	1,371	5,48	BİOK ile Kullanılan Hikâye Haritası
<b>Bulut, 2013</b>	0,429	Orta	0,18	0,032	0,076	0,781	11,21	Etkin Dinleme
<b>Çayır, 2011</b>	0,807	Geniş	0,349	0,122	0,123	1,491	2,88	Çoklu Zekâ Kuramı
<b>Epçaçan1, 2008*</b>	0,584	Orta	0,232	0,054	0,129	1,038	6,69	İTS (İşbirlikli Öğrenme – Tartışma – Sorgulama)
<b>Epçaçan2, 2008*</b>	0,756	Geniş	0,235	0,055	0,295	1,217	6,50	TİÖD ( Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütlenme – Değerlendirme)

<b>Hamzadayı, 2010</b>	1,063	Geniş	0,282	0,08	0,51	1,615	4,49	Bütünleştirilmiş Öğrenme – Öğretme Yaklaşımı
<b>Kanmaz, 2012</b>	1,088	Geniş	0,285	0,081	0,528	1,647	4,38	İSOAT (İncele – Sorgula – Oku – Anlat – Tekrarla )
<b>Karasu, 2013</b>	1,29	Çok Geniş	0,244	0,059	0,812	1,768	6,06	Diyaloğa Dayalı Öğretim
<b>Kırkkılıç vd. 2011</b>	1,187	Çok geniş	0,294	0,087	0,61	1,764	4,12	Kavram Haritası
<b>Kocaarslan, 2015</b>	0,892	Geniş	0,282	0,079	0,34	1,445	3,06	Zihinsel İmaj Oluşturma
<b>Koç, 2007</b>	0,917	Geniş	0,339	0,115	0,253	1,582	4,49	Aktif Öğrenme
<b>Kuşdemir, 2014</b>	1,248	Çok geniş	0,308	0,095	0,644	1,852	5,96	Doğrudan Öğretim Modeli
<b>Küçükavşar, 2010</b>	0,602	Orta	0,245	0,06	0,121	1,083	3,74	Yapılandırmacı Model
<b>Pilten, 2007</b>	1,272	Çok Geniş	0,265	0,07	0,752	1,792	5,10	Ana Fikir Bulma Stratejisi
<b>Sulak, 2014</b>	1,303	Çok Geniş	0,277	0,077	0,76	1,845	4,31	Süreçsel Model
<b>Şahin, 2012</b>	1	Geniş	0,288	0,083	0,436	1,564	4,67	Hikâye Haritası
<b>Toplam Etki Büyüklüğü</b>	<b>0,896</b>	<b>Geniş</b>	<b>0,060</b>	<b>0,004</b>	<b>0,778</b>	<b>1,013</b>		
<b>Z<sub>Toplam</sub>= 14,956, Q= 22,139, sd=18, p=0,2259</b>								

\*Bu çalışmalarda yöntem etkililiğine ilişkin farklı sonuçlar üretilmiştir. O yüzden her biri ayrı bir yöntem olarak ayrı çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Homojenlik testi sonucunda QB değeri 22,139, serbestlik derecesi 18 ve p değeri 0,226 olarak bulunmuştur. Tablo 6'daki sonuçlara göre yapılan analizler sonucunda çalışmaların homojen yapıda olduğu (df=18, Q-değeri= 22,139, p= 0,226), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için sabit etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,060, varyans 0,004 ve % 95'lik güven aralığında 0,778 alt sınırı ve 1,013 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,896 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 0,896 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Ayrıca bireysel çalışmalar için bütün etki değerleri pozitif çıkmıştır. Bu durum 19 çalışmanın hepsinin de deney grubu lehine etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Z değeri 14,956, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır (p= 0,000). Çalışmaların bireysel bazda etki sınıflandırmaları şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Çalışmaların Etki Büyüklük Düzeylerine Göre Dağılımı Pasta Grafiği



Şekil 5'te yer alan pasta grafiğine göre, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki düzeyleri; 4 çalışmanın orta, 10 çalışmanın geniş, 5 çalışmanın çok geniş düzeyde olduğu şeklindedir.

#### 4.4. Çalışmaların Sınıf Düzeyine Göre Etki Büyüklüğüne Ait Bulgular

Tablo 7. Yayın Yanlılığı Testi Yapılmadan Önce ve Yayın Yanlılığı Testi Yapıldıktan Sonra Sınıf Düzeyine Göre Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Frekansları.

Sınıf Düzeyi	Yayın Yanlılığı Testi Yapılmadan Önceki Frekans	Yayın Yanlılığı Testi Yapıldıktan Sonraki Frekans
1. Sınıf	0	0
2. Sınıf	0	0
3. Sınıf	2	0
4. Sınıf	9	7
5. Sınıf	13	7
6. Sınıf	2	1
7. Sınıf	4	0
8. Sınıf	7	4

Tablo 7'ye göre yayın yanlılığına neden olan çalışmalar meta-analizden çıkarılmadan önce 2. Sınıf düzeyinde 0 adet, 3. sınıf düzeyinde 2 adet, 4. sınıf düzeyinde 9 adet, 5. sınıf düzeyinde 13 adet, 6. sınıf düzeyinde 2 adet, 7. sınıf düzeyinde 4 adet, 8. sınıf düzeyinde 7 adet çalışmaya rastlanmıştır. Yayın yanlılığı olduğu anlaşılan çalışmaların meta-analizden çıkarılmasından sonra 4. sınıf düzeyinde 7 adet, 5. sınıf düzeyinde 7 adet, 6. sınıf düzeyinde 1 adet, 8. sınıf düzeyinde 4 adet çalışma dâhil edilmiştir. 2. Sınıf düzeyinde yayın yanlılığı testi öncesinde ve sonrasında dâhil edilme kriterlerini sağlayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. 3. ve 7. sınıf düzeyindeki çalışmaların ise tamamı çıkartılmıştır. 6. Sınıf düzeyinde 1 adet çalışma kalması bu sınıf düzeyinde karşılaştırma yapmaya olanak olmadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca 2., 3. ve 7. Sınıf düzeyinde araştırmaya dâhil edilme kriterlerini sağlayan bir çalışma olmaması bu sınıf düzeylerinde de karşılaştırma yapılmasına imkan vermemektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiği sınıf düzeyine göre karşılaştırılmamıştır.



#### 4.5. Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğüne Ait Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem sayıları verileri ile okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi, yayın türüne göre incelenmiştir. CMA yazılımı ile verilerin analizi gerçekleştirilerek, analiz sonucunda elde edilen; Hedges's etki büyüklüğü, standart hata, varyans ve %95 güven aralığı için minimum ve maksimum değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okuduğunu Anlamada Kullanılan Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Okuduğunu Anlama Başarısına, Etkililiğinin Yayın Türüne Göre İncelenmesi

Yayın Türü	N	(Hedges'g)		Standart Hata	Varyans	%95 GA	
		Etki Büyüklüğü	Etki Büyüklüğü Düzeyi			Min Değer	Max Değer
<b>Yüksek Lisans</b>							
Tezi	4	0,636	Orta	0,119	0,014	0,403	0,870
Doktora Tezi	13	0,975	Geniş	0,074	0,005	0,830	1,120
Makale	2	1,042	Geniş	0,197	0,039	0,656	1,427
<b>Toplam Etki</b>							
Büyüklüğü	19	0,896	Geniş	0,060	0,004	0,778	1,013
<b><math>Z_{\text{Toplam}}= 14,964</math>, <math>Q_B= 5,866</math>, <math>sd=2</math>, <math>p=0,053</math></b>							

Tablo 8'e göre, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etki büyüklük değerleri, yayın türüne göre pozitif yöndedir.

Gerçekleştirilen homojenlik testi sonucunda QB değeri 5,866, serbestlik derecesi 2 ve p değeri 0,053 olarak bulunmuştur. Tablo 8'deki sonuçlara göre çalışmaların homojen yapıda olduğu ( $df=2$ , Q-değeri=5,866,  $p= 0,053$ ), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için sabit etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,060, varyans 0,004 ve % 95'lik güven aralığında 0,778 alt sınırı ve 1,013 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,896 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 0,896 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerine (çalışmanın yayın türüne göre) pozitif yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Z değeri 14,964, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p= 0,000$ ).

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, genel çalışma karakteristikleri sunulmuş ve her değişken için araştırma sonuçları tartışılmıştır. Daha sonra da gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. SONUÇLAR

##### 5.1.1. Çalışma Karakteristiklerine Ait Sonuçlar

Bu çalışmada, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisini incelemek amacıyla, 2000-2016 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olan nicel çalışmalar incelenmiştir. Konu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucu ulaşılabilen deneysel çalışmalar meta-analize dâhil edilmek için seçilmiştir. Seçilen çalışmalardan meta-analize dâhil edilme kriterlerine uygun 19 adet çalışma (4 yüksek lisans tezi, 13 doktora tezi ve 2 makale) meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. Çalışmaların yayın türüne göre frekanslarına bakıldığında yüksek lisans tezlerinin %21, doktora tezlerinin % 68 ve makalelerin % 11’lik bir paya sahip olduğu görülmektedir. Meta-analize dâhil edilen çalışmalar incelendiğinde en çok çalışmanın yapıldığı yılın ise 2011 yılı (% 21) olduğu görülmektedir.

19 adet çalışmanın toplam örnekleme düşünüldüğünde deney grubu 611 (%50,37), kontrol grubu 602 (%49,63) olmak üzere çalışma toplam 1213 kişiyi kapsamaktadır.

Çalışma başına katılım ortalaması 31,92'dir. Çalışmaların örneklem yoğunluğu 30 kişiden az (42%) ve 30 ile 40 kişi arası (42%)'dir.

### **5.1.2. Yayın Yanlılığına Ait Sonuçlar**

Bu meta-analiz çalışmasında, kriterleri sağlayan 15 yüksek lisans tezi, 18 doktora tezi ve 4 makale analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde hesaplanan Tau değerinin 0,53 ve p-değerinin 0,000 çıkması çalışmada yayın yanlılığı bulunduğunu göstermiştir. Yayın yanlılığı durumunun olmaması için, Tau değerinin 1'e yakın ve p değerinin 0,05'ten büyük olması beklenmektedir.

Rosenthal yöntemine göre meta-analize dâhil edilen çalışmaların hata koruma sayısı 902.2 çıkmıştır. Bu demek oluyor ki 37 çalışmadan oluşan bu meta-analiz çalışmasının bulgularının geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az 902.2 adet, eldeki bulgulara zıt çalışma olması gerekir.

Elde edilen bu bulgulara göre yayın yanlılığına neden olan 18 çalışma meta-analizden çıkartılmıştır. Yayın yanlılığına neden olan çalışmalar veri setinden çıkartıldıktan sonra kalan 19 çalışma için hesaplanan Tau değeri 0,32 ve p değeri 0,054 olarak bulunmuştur. Bu sonuç meta-analize dâhil edilen 19 çalışma için yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

### **5.1.3. Okuduğunu Anlamada Kullanılan Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Genel Etki Büyüklüğüne Ait Sonuçlar**

*Yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarılmadan önce hesaplanan genel etki büyüklüğü:*

Okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi konusunda yapılan 37 adet çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında; 36 çalışmanın pozitif etki büyüklüğüne, 1 çalışmanın ise negatif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen meta-analiz sonucunda elde

edilen etki büyüklüklerinin; 2 çalışmanın önemsiz (%5), 2 çalışmanın küçük (%5), 7 çalışmanın orta (%19), 10 çalışmanın geniş (%27), 5 çalışmanın çok geniş (%14) ve 11 çalışmanın ise mükemmel düzeyde (%30) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen 37 çalışmaya ait etki büyüklükleri Hedges' g değeri olarak CMA paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Bütün çalışmaların birleştirilmesi ile yapılan homojenlik testi sonucunda QB değeri 436,946, serbestlik derecesi 36 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yapılan analizler sonucunda çalışmaların heterojen yapıda olduğu (df=36, Q-değeri= 436,946, p= 0,000), bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için rastgele etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Sonraki aşamada rastgele etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,164, varyans 0,027 ve % 95'lik güven aralığında 0,849 alt sınırı ve 1,490 üst sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 1,169 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 1,169 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde ve çok geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Meta-analiz sonucunda, Z değeri 7,151, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır (p= 0,000).

*Yayın yanlılığına neden olan çalışmalar çıkarıldıktan sonra hesaplanan genel etki büyüklüğü:*

Okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin, okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi konusunda yapılan 19 adet çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında; araştırmaya dâhil edilen 19 çalışmanın tamamının pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen meta-analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüklerinin, etki büyüklük düzeyleri ise; 4 çalışmanın orta (%21), 10 çalışmanın geniş (%53), 5 çalışmanın çok geniş (%26) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen 19 çalışmaya ait etki büyüklükleri Hedges' g değeri olarak CMA paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. QB değeri 22,139, serbestlik derecesi 18 ve p değeri 0,226 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yapılan analizler sonucunda çalışmaların homojen yapıda olduğu (df=18, Q-değeri= 22,139, p= 0,226), bu

nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için sabit etkiler modeline göre hesaplamaların yapılması gerektiği anlaşılmıştır.

Sonraki aşamada sabit etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama standart hata 0,060, varyans 0,004 ve % 95’lik güven aralığında 0,778 alt sınırı ve 1,013 st sınırında hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,896 olarak bulunmuştur. Hesaplanan 0,896 etki büyüklüğü değeri, okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bireysel alışmalar için bütün etki değerlerinin pozitif çıkması da 19 çalışmanın hepsinin deney grubu lehine etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Z değeri 14,956, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır (p= 0,000).

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların bireysel etki byklğlerine kullanılan stratejiler açısından bakıldığında; en yüksek etki düzeyine (ok geniş düzeyde ve pozitif) sahip stratejilerin sırasıyla Süreçsel Model (Sulak, 2014), Diyaloga Dayalı ğretim (Karasu, 2013), Ana Fikir Bulma Stratejisi (Pilten, 2007), Doğrudan ğretim Modeli (Ana Fikir Bulma Stratejisi’nin Doğrudan ğretim Modeli ile ğretimi) (Kuşdemir, 2014) ve Kavram Haritası (Kırkklı vd.) olduğu tespit edilmiştir. En düşük etki düzeyine (orta düzeyde ve pozitif) sahip stratejinin ise Etkin Dinleme Stratejisi (Bulut, 2013) olduğu tespit edilmiştir.

#### **5.1.4. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Dayalı Sonuçlar**

Okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkililiğinin, sınıf düzeyine göre karşılaştırılması bulgularından elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Başlangıçta dâhil edilme kriterlerini sağlayan 3. sınıf düzeyinde 2 adet, 4. sınıf düzeyinde 9 adet, 5. sınıf düzeyinde 13 adet, 6. sınıf düzeyinde 2 adet, 7. sınıf düzeyinde 4 adet, 8. sınıf düzeyinde 7 adet çalışma dâhil edilmiştir. Yayın yanlılığı olduğu anlaşılan çalışmaların meta-analizden karılmasından sonra 4. sınıf düzeyinde 7 adet, 5. sınıf

düzeyinde 7 adet, 6. sınıf düzeyinde 1 adet, 8. sınıf düzeyinde 4 adet çalışma meta-analize dâhil edilmiştir. 3. ve 7. sınıf düzeyindeki çalışmaların ise tamamı çıkartılmıştır.

6. sınıf düzeyinde bir karşılaştırma yapılabilmesi için bu sınıf düzeyinde 1'den daha fazla çalışma olması gerektiği anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra meta analize dâhil edilen çalışmalar arasında 3. ve 7. sınıf düzeyinde bir çalışma kalmamıştır. Bu durum okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin etkililiğinin sınıf düzeyine göre bir karşılaştırma yapmaya elverişli olmadığını göstermiştir. Sınıf düzeyine göre bir karşılaştırma yapılabilmesi için farklı sınıf düzeylerinde daha fazla deneysel çalışma sonuçlarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

#### **5.1.5. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Dayalı Sonuçlar**

Okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin, okuduğunu anlama başarısı üzerine etkililiğinin, çalışmaların yayın türüne göre karşılaştırılması bulgularından elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Yayın türleri için gerçekleştirilen meta-analiz işlemi sonucunda, tüm yayın türlerindeki çalışmaların pozitif yönde etki büyüklüğüne sahip olduğu ve çalışmaların yayın türlerine göre Hedges' g etki büyüklüklerinin homojen yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın türüne göre etkililiğine bakıldığında, okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin tüm yayın türlerinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerine olumlu etkide bulunduğu söylenebilir. Oluşturulan gruplarda makale ve doktora tezi türündeki grupların geniş etki düzeyine sahip olduğu, yüksek lisans tezi grubundaki çalışmaların ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yayın türlerine göre en yüksek etki büyüklüğü 1,042 ile makale grubunda (Baştuğ ve Keskin, 2011; Kırkılıç vd. 2011) olduğu tespit edilmiştir. En düşük etki düzeyinin ise 0,636 ile yüksek lisans tez grubunda (Aslan, 2006; Bulut, 2013; Çayır, 2011; Şahin, 2012) olduğu tespit edilmiştir. Z değeri 14,964, olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=0,000$ ).

## 5.2. TARTIŞMA

Bu araştırmada okuduğunu anlamayı geliştirmede strateji, yöntem ve teknik kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemek amacıyla, bu konuda yapılmış deneysel çalışmalar incelenmiş ve bulguları sayısal olarak bir araya getirilmiştir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başarısına olan genel etkisinin pozitif yönde ve geniş düzeyde olduğu bulunmuştur. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların toplam deney grubu (611 kişi) ve toplam kontrol grubu (602 kişi) karşılaştırıldığında ortaya okuduğunu anlamada strateji kullanan deney grubu lehine anlamlı farklılık çıktığı tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde ülkemizde okuduğunu anlamada strateji kullanımının anlama başarısına etkisini inceleyen bir meta-analiz çalışmasının var olmadığı görülmektedir. Ancak konuyla ilgili ulaşılan bireysel çalışmalar (Baştuğ ve Kağan, 2011; Balta, 2011; Bozpolat, 2012; Çayır, 2011; Hamzadayı, 2010; Kanmaz, 2012; Kocaarslan, 2015; Koç, 2007; Şahin, 2012) strateji, yöntem ve teknik kullanımının okuduğunu anlama başarısına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu meta-analiz çalışmasının sonucunun ilgili literatürle oldukça tutarlı olduğu söylenebilir. Bu durum okuduğunu anlamayı geliştirmede farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanmanın okuduğunu anlama başarısını artıracaklarını göstermektedir.

Meta-analize dâhil edilen bireysel çalışmaların etki büyüklüklerine, kullanılan stratejiler açısından bakıldığında; en yüksek pozitif etki düzeyine (çok geniş düzey) sahip ilk dört stratejinin sırasıyla süreçsel model, diyaloga dayalı öğretim (karşılıklı öğretim) modeli, ana fikir bulma stratejisi ve doğrudan öğretim modeli (ana fikir bulma stratejisinin doğrudan öğretim modeli ile uygulanması) olduğu görülmektedir. Dört stratejinin hepsinde metnin ön bilgiler ışığında incelenmesi, metne yönelik tahminlerde bulunulması, metnin bölüm bölüm incelenerek yardımcı fikirlerin analiz edilmesi, yardımcı fikirlerin birbiriyle ilişkilendirilmesi, ana fikre ulaşılması ve ana fikrin okuyucunun bakış açısıyla ele alınması (çıkarım yapma) ortak noktalarıdır. Meta-analiz



sonucuna göre etki düzeyi en yüksek çıkan bu dört stratejinin temel prensiplerinin ortak olduğu ve aynı çerçeveye sahip oldukları söylenebilir.

Okuduğunu anlamada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi, çalışmaların yayın türlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Oluşturulan gruplarda makale ve doktora tezi türündeki gruplar geniş etki düzeyine, yüksek lisans tezi grubundaki çalışmalar ise orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Makale ve doktora tezlerinin etki büyüklüklerinin yüksek lisans tezlerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak meta-analize dâhil edilme kriterlerini taşıyan makale türünde ve yüksek lisans tez türünde bireysel çalışma sayısının az olması da göz ardı edilemez. Diğer bir ifadeyle meta-analize dâhil edilen makale (2 adet) ve yüksek lisans tez (4 adet) sayısının az olması nedeniyle bu sonucun kesin yargıya ulaşmak yerine, mevcut durum hakkında bilgi verdiğini söylemek daha uygun olacaktır.

### **5.3. ÖNERİLER**

Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelendiği bu araştırma sonucuna göre şu önerilerde bulunulabilir:

#### **5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler**

- Betimsel analiz sonuçlarına göre, okuduğunu anlamayı geliştirmede strateji kullanımına yönelik daha fazla deneysel çalışma yapılmalıdır.
- Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiğini test eden deneysel çalışmaların büyük çoğunluğunun lisansüstü tez çalışması olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, bu konuda deneysel yöntem ile yapılacak daha çok makale hazırlanmalıdır.
- Meta-analize dâhil edilecek çalışmaların tarama aşamasında bazı araştırmalarda deneysel işlemin uygulanma süresine yer verilmemiş, bazıları ise çok kısa süren zaman aralığında uygulamayı gerçekleştirmiştir. Bu anlamda araştırmacıların

daha uzun süreli uygulamalar yapmaları ve çalışmalarında bu süreyi açıkça belirtmeleri gereklidir.

- Bu meta-analiz çalışmasında okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi incelenmiş ve bunun dışında kalan başka değişkenler üzerindeki etkileri çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu konuda yapılacak başka araştırmalarda okuduğunu anlamada strateji kullanımının farklı değişkenler (motivasyon, okumaya yönelik tutum, güdülenme, cinsiyet, vb.) üzerindeki etkilerine yönelik meta-analiz çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada, yalnızca Türkiye’de yapılmış olan ve Türkçe yazılmış olan makale ve lisansüstü tez çalışmaları meta-analiz ile birleştirilmiştir. Bu konuda ileride yapılacak araştırmalarda hem ülkemizde hem de yabancı ülkelerde yapılmış olan çalışmalar meta-analiz yöntemiyle birleştirilerek karşılaştırma yapılabilir.
- Farklı etki büyüklüğü düzeylerinde çıkan çalışmalar ayrı ayrı incelenerek, bu farklılıkların ne gibi faktörlerden etkilendiği tespit edilmeye çalışılabilir.

### **5.3.2. Program geliştiricilere yönelik öneriler**

- Okuduğunu anlama stratejilerinin etkili bir şekilde kullanımını sağlamak üzere, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ve ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak bu konuda uzman kişilerce eğitimler düzenlenebilir.

### **5.3.3. Uygulayıcılara yönelik öneriler**

- Okuduğunu anlamayı geliştirmede farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 168-193.
- Akçil, M. (1995). *Ortalamalar arası etki genişliklerinin meta analizi*. Biyoistatistik Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akıncı, B. (2015). *Zihin haritası kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Akyol, H. (2009). İlköğretimde Türkçe öğretimi., A. Kırkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *Okuma*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 15-48.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Ateş, S. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe eğitiminde fonetik-semantik ilişkili şiir öğretimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 80-97.
- Altın, E. (2010). *Işık ünitesinin ilköğretim öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı asoat ve yo-de okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Ayçin, A. A. (2009). *İsoteg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yibo örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydemir, Z., Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2263-2276.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919.
- 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.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 284-290.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim*, 185, 8-21.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. P. T. and Rothstein, H.R. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev. Serkan Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozdoğan, A., Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2006). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 23-36.
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Büyükalın Filiz, S. (2002). *Soru cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Tübar*, 11, 231-244.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zeka uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: ana fikri bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Demir, M. ve Duman B. (2004). Şiir okumaya dayalı Türkçe öğretimi. *İlmi Araştırmalar*, 17, 89-98.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Deniz, O., Fal, M., ve Acartürk, C. (2015, 16-19 Mayıs ). *Saçılım analizi temelli bir göz hareketi olay belirleme algoritması*. 23. Sinyal İşleme ve İletişim Uygulamaları Kurultayı, Malatya.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmen adaylarının okuma etkinlikleri geliştirme yetilerine etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(1), 239-1258.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim Ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2010). *Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Göçmen, G. B. (2004). Meta-analizin genel bir değerlendirmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 186-192.
- Güldenoğlu, B.ve Kargin, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-22.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.
- Güneş, F. (2014a). Eğitimde yöntem ve teknik tartışmaları. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 23-35.
- Güneş, F. (2014b). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 9, 59-74.
- Güngör, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.



- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 31-41.
- Hacıoğlu, Y. (2011). *Bilimsel tartışma destekli örnek olayların 8. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi: genetik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İflazoğlu Saban, A. ve Ayçin, A. A. (2011). İncele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: yibo örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 197-228.
- İlhan, C. ve Şahin, A. (2014). Sq3r akıcı okuma stratejisinin fen ve teknoloji dersinde 4. sınıf öğrencilerinin fen tutumları üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 56-69.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 9-19.
- İrevul Hamlı, D. (2011). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan ikili denetim tekniğinin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaşarcı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim*, 10(56), 32-41.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2012, 24-26 Mayıs). *Geçmişten günümüze akıcı okuma*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri, Rize.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, H. (2012). *İlköğretimde bilimsel tartışma destekli sınıf içi etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına ve fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükönder, H. (2007). *Meta analiz ve tarımsal uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Long, J. (2001). An Introduction to and generalization of the fail-safe n. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. TM 032 355)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2009). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2003). PIRLS 2001 Ulusal Rapor [http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls\\_2001\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf) adresinden ( 4 Eylül 2015'te erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor <https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view> adresinden (4 Eylül 2015'te erişilmiştir.)
- Okursoy Günhan, F. (2009). *Kavram haritaları öğretim stratejisinin öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öner Armağan, F. (2011). *Kavramsal değişim metinlerinin etkililiği: Meta analiz çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özbay, M. ve Bahar, M.A. (2012). İleri okur ve üstbilis eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özbay, M. ve Benzer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 29-40.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özmen, R. (2011). Bir metin yapısı örneği: evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sarar Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modellerle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 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.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., ve Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma. *Yıl, Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 13-34.
- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 129-154.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Tarım, K. (2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Taşpınar, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Elhan Kitabevi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (TDK). (2015). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts) adresinden (4 Eylül 2015 tarihinde) erişilmiştir.
- Taşdemir, A. ve Tay B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Tübar*, 13, 169-180.
- Tepebaşı, F. (2006, 1-2 Haziran). *Edebiyat öğretiminde waldmann modeli*. 6. Dil, Yazın, Değişbilim Sempozyumu, Isparta.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.

- Tok, Ş. (2008a). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 243-254.
- Tok, Ş. (2008b). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Top, M. B. (2014). *İşbirlikli tartışma sorgulama (its) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uluçınar Sağır, Ş. (2008). *Fen bilgisi dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 373-378.
- Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59-71.
- Yazıcı, K. (2006). Hikaye edici metinlerin çözümlenmesinde hikayenin yüzü stratejisinin kullanımı. *Tübar*, 20, 229-241.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, N. Ç. (2002). *Verilerin değerlendirilmesinde meta analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yönez, H. (2012). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına ve temel dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yurd, M. ve Olgun, Ö. S. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 386-396.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.



## EKLER

### EK 1. META ANALİZ KODLAMA FORMU

#### A. ÇALIŞMANIN KİMLİĞİ

1. Çalışmanın Adı: .....
2. Çalışma No : .....
3. Yazar / Yazarlar: .....
4. Yayın Yılı : .....
5. Yayın Türü : ( ) yüksek lisans tezi ( ) doktora tezi ( ) makale

#### B. ÇALIŞMANIN İÇERİĞİ

1. Çalışmanın uygulandığı öğrencilerin sınıf düzeyi:  
( ) 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf  
( ) 5. Sınıf ( ) 6. Sınıf ( ) 7. sınıf ( ) 8. Sınıf
2. Deneyde Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejisi:  
Deney1: .....  
Deney2: .....
3. Deney ve Kontrol Grupları Ön Test puanları açısından eşitlenmiş mi?  
( )EVET ( )HAYIR

#### C. ÇALIŞMA VERİLERİ

	Deney 1			Deney 2			Kontrol		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
Ön test									
Son test									

N: Örneklem sayısı X: Ortalama S: Standart Sapma

## EK 2. META-ANALİZE DÂHİL EDİLEN ÇALIŞMALAR

No	Yazar/Yazarlar	Yılı	Çalışmanın Başlığı	Kullanılan Yöntemin Adı/Adları	Yayın Türü	Sınıf Düzeyi	Deney Grubu Son Test Verileri			Kontrol Grubu Son Test Verileri		
							X	SS	N	X	SS	N
1	İlhami Şahin	2012	Hikaye haritalarının hikaye edici metinlerde öğrencilerin anafikir bulma becerileri üzerine etkisi.	Hikaye haritası	YL	5	6,41	4,44	27	2,12	4,04	26
2	H. Ahmet Kırkkılıç, Sedat Maden, Abdullah Şahin, Yüksel Girgin	2011	Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi	kavram haritası	MK	8	77,76	9,64	26	67,63	7,02	27
3	Canan Koç	2007	Aktif öğrenmenini okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkinlikler üzerindeki etkileri.	Aktif Öğrenme	DR	8	19,37	4,39	19	15,83	2,99	18
4	Mustafa Kocaarslan	2015	Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi	Zihinsel İmaj Oluşturma	DR	4	74,01	1,61	28	63,75	1,67	26
5	Yasemin Kuşdemir	2014	Doğrudan Öğretim Modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi	Doğrudan Öğretim Modeli	DR	4	74,64	12,53	25	57,25	14,84	24
6	Ergün Hamzadayı	2010	Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi	Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı	DR	8	7,11	4,01	28	3,43	2,69	28
7	Cevdet Epçaçan1	2008	Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi	İTS (iş birlikli öğrenme-tartışma-sorgulama)	DR	5	6,50	2,60	38	4,15	5,00	38
8	Cevdet Epçaçan	2008	Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi	TİÖD (Tahmin-inceleme-özetleme-örgütleme-değerlendirme)	DR	5	7,55	3,82	38	4,15	5,00	38

## EK 2. META-ANALİZE DÂHİL EDİLEN ÇALIŞMALAR (DEVAMI)

9	Ebru Bozpolat	2012	Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikaye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi.	BIOK ile kullanılan Hikaye haritası	DR	5	48,97	5,30	36	43,47	7,23	30
10	Ali Aslan	2006	İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi.	zihin haritası	YL	4	64,75	19,87	40	51,10	20,55	40
11	Pilten Gülhiz	2007	Anafikir Bulma Stratejisi öğretiminin anafikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi.	Anafikir bulma stratejisi	DR	5	25,30	23,58	33	-4,12	22,14	34
12	Aslıhan Küçükavşar	2010	Yapılandırıcı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri üzerine Etkisi	Yapılandırıcı Model	DR	6	9	16,88	35	-1,42	17,34	33
13	Elif Emine Balta	2011	Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi.	Waldmann Modeli	DR	8	78,63	4,38	30	69,80	10,50	30
14	Necla Belkis Çayır	2011	İlköğretim 4. sınıf türkçe dersi öğretiminde çoklu zeka uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma.	çoklu zeka kuramı	YL	4	68,18	14,88	17	53,53	20,18	17

## EK 2. META-ANALİZE DÂHİL EDİLEN ÇALIŞMALAR (DEVAMI)

15	Ahmet Kanmaz	2012	Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi.	İSOAT	DR	5	25,52	5,04	27	19,93	5,09	28
16	Berker Bulut	2013	Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi.	etkin dinleme	YL	4	77,29	15,43	62	69,44	20,55	63
17	Mehmet Karasu	2013	Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi.	diyaloga dayalı öğretim	DR	4	19,20	4,21	40	13,55	4,46	40
18	Süleyman Erkam Sulak	2014	Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi.	süreçsel model	DR	4	67,33	14,26	30	47,04	16,36	32
19	Muhammet Baştuğ, H. Kağan Keskin	2011	Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi.	Bilgi verici metin yapısı öğretimi	MK	5	72,20	22,83	32	51,00	22,46	30

## EK 3. ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Yunus DOĞAN  
Doğum Yeri ve Tarihi : Mamak 1987  
Medeni Hali : Bekar  
İletişim Bilgileri : yunus\_dogan06@hotmail.com  
0537 651 7412 (GSM)



### EĞİTİM

2001-2004 : Ankara Başkent Lisesi  
2004-2008 : Niğde Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü  
2013-2017 : Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği  
Eğitimi

### İŞ DENEYİMİ

2008-2015 : Aksaray Eski Başaran İlköğretim Okulu- Sınıf Öğretmeni  
2015-2016 : Aksaray Eski Başaran İlkokulu- Müdür Yardımcısı  
2016- : Aksaray Merkez Meliha Zekai Dalkılıç İlkokulu-  
Müdür Yardımcısı

### YAYINLARI

Bildiri

1. DOĞAN Yunus ve KIZGIN Ali (2014) “*Tablet Ekranı ve Kâğıt Üzerinden Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*”. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 29-31 Mayıs 2014. Sözlü Bildiri. Kütahya.