



Okuma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine Bir İçerik Analizi

Şenol Akaydın ¹, Mehmet Akif Çeçen ²

Öz

Bu araştırmada, 1990-2013 yılları arasında okuma becerisi ile ilgili yazılan makalelerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda Türkiye’de SSCI (f=5), ULAKBİM (f=13) ve diğer (f=11) veri tabanları tarafından indekslenen ve eğitim bilimleri alanında yayın yapan yirmi dokuz ulusal dergideki okuma becerisi ile ilgili makaleler taranmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan 232 makale; konularına, yıllarına, yazar sayılarına, üniversitelerine, araştırma sorusu/hipotez sayılarına, araştırma yöntem ve desenlerine, veri toplama araçlarına, örneklemelerine, veri analiz yöntemlerine göre “Okuma Becerisi Yayın Sınıflama Formu” kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizinin kullanıldığı araştırmada, elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak kodlanmıştır. Verilerin analizinde nicel betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında en çok “okuduğunu anlama” konusunda (%20.6) makale yazıldığı; makalelerin genellikle tek yazarlı (%59.9) olduğu ve 1 araştırma sorusu/hipotez sayısı (%39.2) kullanıldığı; en çok deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin (%43.5) kullanıldığı; tutum, algı vb. testlerin (%28.1) en çok kullanılan veri toplama araçları olduğu; örneklem olarak çoğunlukla ortaokul (%28) öğrencilerinin seçildiği; en çok 101-300 aralığında (%27.2) olan örneklem sayısının ve rastgele/seçkisiz (%44.4) örnekleme yönteminin kullanıldığı; veri analiz yöntemi olarak en fazla nicel betimsel analiz yöntemlerinden frekans/yüzde (%18.3) yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okuma becerisi
Makale
İçerik analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.10.2014
Kabul Tarihi: 21.02.2015
Elektronik Yayın Tarihi: 04.05.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.4139

Giriş

Ana dili öğretiminin dört temel beceri alanı vardır: okuma, yazma, dinleme, konuşma. Bu becerilerden ikisi (okuma, dinleme) “algılayıcı beceriler”, diğer ikisi de (konuşma, yazma) “üretken beceriler” olarak kabul edilmektedir (Razı, 2008). Eskiden beri temel dil beceri alanlarının bir bütün teşkil ettiği, birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Buna rağmen okuma ve yazma becerisi ana dili öğretiminde daima ön planda ele alınmıştır. Dinleme becerisinin ortaokul Türkçe öğretim programına girişi 1981’de olmuştur. Konuşma becerisine ise 1949’da “Sözle İfade” başlığı altında değinilmiştir. Oysa okuma alanı 1340 (1924) tarihli ilköğretim programında yer almıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006). Ayrıca değişen dünya şartları, insanların iletişimlerinin büyük bir

¹ İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, senol.akaydin@inonu.edu.tr

² İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, mehmet.cecen@inonu.edu.tr

kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmelerini sağlamıştır. Bunun farkına varan gelişmiş ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisinin çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir (Coşkun, 2002).

“Ana dili öğretiminde önemli bir yeri olan okuma eğitim ve öğretiminin amacı okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp eleştirebilen öğrenciler yetiştirmektir. Gelecekte iyi konuşan, düşünerek dinleyen, yaratıcı bir zekâyla yazı yazabilen kişilerin yetişmesi bu becerilerin geliştirilmesine bağlıdır.” (Gökçe, 2012, s. 826).

Yazılı sembollerin sesletilmesinden anlam kurma ve yorumlamaya kadar geniş bir anlam boyutu olan okuma kavramına ilişkin çok farklı tanımlar yapılmıştır. Akyol (2012, s. 1) tarafından okuma; “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanmıştır. Harris ve Sipay’e (1990, s. 10) göre okuma; “yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması”dır. Yalçın’a (2006, s. 47) göre ise okuma; “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.” Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, “bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir” (Güneş, 2009, s. 3). Karatay (2010: s. 459) okumayı “yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözümlenmiş metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavrama” şeklinde tanımlamıştır.

Öğrenmenin temeli olan okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olup birçok unsur tarafından etkilenir (Güneş, 2009). Bu unsurlar okuyucuya bağlı faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere ikiye ayrılır. Okuyucuya bağlı faktörler; görme, işitme, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği ve cinsiyettir (Özbay, 2011). Çevresel faktörler; aile, okul, arkadaş çevresi ve kütüphanelerdir. Ailenin sosyoekonomik durumu okuma üzerinde etkilidir. Ailelerin çocuklarına okumayı bir ihtiyaç olarak hissettirmeleri, çocukların ilgi ve yaş seviyelerine uygun olarak kitap temin etmeleri ve özellikle evde bir kitaplık oluşturmaları gerekir. Bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının, özellikle kültür ve arkadaş çevresinin onun zihinsel gelişimini, tutum ve davranışlarını etkilediği de bir gerçektir. Bireyin mensup olduğu arkadaş çevresinde kitap ve kitap okumaya karşı bir ilgi varsa bu bireye de olumlu olarak yansır, eğer durum aksi yönde ise bu durum okuma becerisini olumsuz yönde etkiler (Temizkan, 2009). Bireyin evinde, sınıfında, okulunda veya kolayca ulaşabileceği bir yerde kütüphanenin bulunması, okuma becerisinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlayabilir. Kütüphaneler, öğrenciler için cazip hâle getirilmeli, kitaplar ilgi çekecek şekilde yenilenmelidir. Okuma eğitiminin en önemli unsurlarından biri de öğretmendir. İlk okuma çalışmalarından okumanın alışkanlık hâline gelmesine kadar öğretmene büyük görevler düşmektedir. Ayrıca öğretmen rol model olduğu için sergileyeceği tavırlar oldukça önemlidir (Özbay, 2011).

Ülkemizde okuma eğitimi genel olarak bir ders kitabı metninin ilgili yönergeler doğrultusunda bölümler hâlinde sesletilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Oysa okuma eğitimi; öğrencinin bir metni okurken nelere dikkat edeceği, metinden nasıl çıkarımlarda bulunacağı ve farklı metin türleri karşısında nasıl davranması gerektiğini kapsayan geniş bir süreçtir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010).

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda okuma becerisi, “öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar” şeklinde tanımlanmış ve bu becerinin öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine aldığı belirtilmiştir (MEB, 2006).

Okuma gelişebilen ve geliştirilebilen bir beceridir (Akçamete ve Güneş, 1992). Türkçe öğretiminin en önemli amaçlarının başında öğrencilere okuma alışkanlık ve zevkinin kazandırılması gelir. Bunun için çocukluk döneminden başlanarak okumanın bir alışkanlık hâline getirilmesi gerekir. Özbay (2007) okuma becerisinin gelişerek devam edebilmesini, zorunlu eğitim içinde atılan temellere dayandırır. Dolayısıyla burada ailelere ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir.

Okuma becerisi ile başka beceriler arasında anlamlı bir ilişki vardır (Çeçen, 2012). Bu ilişki, becerilerin birbirini tamamlaması ya da desteklemesi şeklinde ortaya çıkabileceği gibi aynı hedefi gerçekleştirme şeklinde de olabilir (Arıcı, 2012). Okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin başarıya ulaşması zordur. Dolayısıyla büyük bir hızla gelişen dünyamızda geleceğe yön verecek toplumların okumayı önemseyen toplumlar olacağı unutulmamalıdır.

Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2011) Türkçe eğitimi alanında 1981-2010 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri; türlerine, yapıldıkları yıllara, üniversitelere, hedef kitleye ve konularına göre sınıflandırmışlardır. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) 2000-2011 yılları arasında Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin konu alanlarının, yöntemlerinin, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının, veri analiz yöntemlerinin ve örneklem özelliklerinin eğilimlerini tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Doğan ve Özçakmak (2014) tarafından temel dil becerilerinden olan dinleme üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) Türkiye’de SSCI ve ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanları tarafından dizinlenen dergilerdeki 2000-2011 yılları arasında yayımlanan Türkçe eğitimi araştırmalarının, konu alanlarının, yöntemlerinin, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının, veri analiz yöntemlerinin ve örneklem özelliklerinin eğilimlerini tespit etmişlerdir.

Okuma becerisi ile ilgili yazılan makaleler hakkında bir değerlendirme çalışmasının olmayışı bu çalışmanın ortaya çıkmasında önemli bir etken olmuştur. Okuma becerisi ile ilgili olarak hangi konularda çalışmalara gereksinim duyulduğunun belirlenmesi ve çalışmaların bu alanlara yönlendirilmesi için bir içerik analizinin yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Daha sonra yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından okuma becerisi ile ilgili olarak çalışmalarda çoğunlukla hangi yöntem, veri toplama araçları ve örneklem grupları vb. özelliklerin kullanıldığına belirlenmesi bu çalışmayı önemli kılan hususlardandır.

Bu araştırmada okuma becerisi ile ilgili makalelerin kimliği hakkında tanımlayıcı bilgi, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme ve veri analiz yöntemleri açısından bilgi verilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 1990-2013 yıllarında yazılan makalelerin konularına göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 1990-2013 yıllarında yazılan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 1990-2013 yıllarında yazılan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı nasıldır?
4. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 1990-2013 yıllarında yazılan makalelerin yazarların kurumlarına/üniversitelerine göre dağılımı nasıldır?
5. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 1990-2013 yıllarında yazılan makalelerin araştırma sorusu/hipotez sayılarına göre dağılımı nasıldır?
6. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 1990-2013 yıllarında yazılan makalelerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 1990-2013 yıllarında yazılan makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 1990-2013 yıllarında yazılan makalelerin örneklemlerine göre dağılımı nasıldır?
9. Türkiye’de okuma becerisi ile ilgili 1990-2013 yıllarında yazılan makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında kullanılan ve nitel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2013). “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). İçerik analizi bir alanda var olan literatürü değerlendirmeye yardımcı olan bir yöntemdir (Falkingham and Reeves, 1998). Çalık ve Sözbilir (2014) içerik analizlerini meta-analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç başlık altında ele alır. Bu araştırma, Türkçe Eğitimi alanında okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalar ile ilgili eğilimler hakkında bilgi verdiği için betimsel içerik analizi başlığı altında değerlendirilebilir. “Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır.” (Çalık ve Sözbilir, 2014, s. 34).

Evren-Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de SSCI (f=5), ULAKBİM (f=13) ve diğer (f=11) veri tabanları tarafından indekslenen ve eğitim bilimleri alanında yayın yapan yirmi dokuz (f=29) derginin 1990-2013 yıllarında yayımlanan sayıları oluşturmaktadır. Okuma becerisiyle ilgili makale yayımladıkları tespit edildiği için bu dergiler üzerine çalışılmıştır. Türkiye’de Türkçe Eğitimi bölümü ilk olarak 1989-1990 döneminde açılan yüksek lisans ve doktora programları ile eğitim-öğretime başladığı için (Güzel, 2003) Türkçe eğitimi ile ilgili araştırmalar bu dönemden sonra yoğunlaşmıştır. Bu yüzden araştırmada 1990-2013 aralığı seçilmiştir. Bu araştırmada “Türkçe Eğitimi” sınırlandırılarak alanda en önemli görülen “okuma becerisi”ne (Aytaş, 2005; Güneş, 2009; Okur, 2013; Razi, 2008; Sallabaş, 2008) yönelik makaleler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada bu dergilerin 1990-2013 yıllarında yayımlanan sayılarından İnternet (çevrimiçi) ortamında erişilebilenleri taranmıştır. Araştırma bu yönüyle sınırlıdır. Seçkisiz yöntemle belirlenen dergiler tarandıktan sonra bu dergilerde yer alan okuma becerisi konulu makaleler toplanıp bir makale havuzu oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemini amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen okuma becerisine yönelik 232 makale oluşturmaktadır. Taranan dergilerin isimleri, yayın indeksi, makalelerin hangi yıllar aralığında yayımlandığı ve okuma becerisi ile ilgili makale sayıları Ek 1’de verilmiştir.

Buna göre Türkçe eğitimi araştırmalarını yayımlayan Turkish Studies (f=35), Millî Eğitim Dergisi (f=21), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (f=18), Eurasian Journal of Educational Research (f=15) ve E-Journal of New World Sciences Academy (f=15) okuma becerisi ile ilgili en çok yayın yapan dergilerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada “Okuma Becerisi Yayın Sınıflama Formu” (OBYSF) kullanılmıştır. OBYSF Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen formun araştırmacılar tarafından çalışmanın amaç ve içeriğine uygun olarak yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Formun geçerliliği için Türkçe eğitimi, eğitim bilimleri ve dil bilimi alanlarından uzmanların görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda taslak bir form oluşturulmuştur. Seçkisiz olarak seçilen on makale üzerinde taslak formun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası formun güvenilirliğini artırmak için değerlendirmeciler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Değerlendirmeciler arasındaki ihtilafların olası nedenleri belirlenerek örnek değerlendirme formları karşılaştırılmış; sınıflandırmalardaki eksik ve zayıf noktalar tespit edilmiştir. Bölümlerin oluşturulması ve verilerin sınıflandırılması aşamasında ortaya çıkan sorunlar, uzmanların ortak görüşü doğrultusunda düzeltilerek forma son biçimi verilmiştir. OBYSF makalenin kimliği hakkında tanımlayıcı bilgi, konusu, yöntem ve deseni, veri toplama araçları, örnekleme ve veri analiz yöntemleri olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada 1990-2013 yılları arasında Türkiye’de SSCI (f=5), ULAKBİM (f=13) ve diğer (f=11) veri tabanları tarafından indekslenen ve eğitim bilimleri alanında yayın yapan yirmi dokuz ulusal dergide okuma becerisi ile ilgili makaleler sınıflandırılarak dokuz başlık altında analiz edilmiştir. Analiz yapılırken her makale dikkatlice incelenmiş ve konularına, yıllarına, yazar sayılarına, üniversitelerine, araştırma sorusu/hipotez sayılarına, araştırma yöntem ve desenlerine, veri toplama araçlarına, örneklemine, veri analiz yöntemlerine göre sınıflandırılmıştır. Veriler SPSS 17.0 kullanılarak kodlanmıştır. Önce makalenin künyesine (adı, yazarı/yazarları, yayımlandığı yıl, yayımlandığı dergi, cilt, sayı, yazar/yazarlarının çalıştığı kurum, araştırma sorusu/hipotez sayısı vb.) ilişkin veri girişi yapılmış daha sonra konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri tespit edilmiştir. Bu aşamalar uygulanırken özellikle bazı makalelerde konu, yöntem, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri ile ilgili yeterince tanımlayıcı bir bilgi olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmacılar arasında tartışılarak ortak bir fikir birliğine varılıp veriler kodlanmıştır. SPSS’e kodlanan veriler betimsel analiz yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Türkiye’de SSCI (f=5), ULAKBİM (f=13) ve diğer (f=11) veri tabanları tarafından indekslenen ve eğitim bilimleri alanında yayın yapan yirmi dokuz (f=29) derginin 1990-2013 yıllarında yayımlanan sayılarının taranmasıyla ulaşılan okuma becerisi hakkındaki makalelerin analizi ile ilgili sayısal sonuçlar dokuz başlık altında incelenmiştir. Bunlar şu şekildedir:

Konu Alanları

Makaleler konu alanlarına göre sınıflandırıldığında en çok “okuduğunu anlama” [48 (%20.6)], “okuma alışkanlığı” [36 (%15.5)], “okumaya yönelik tutum” [25 (%10.7)], “okuma stratejileri” [22 (%9.4)] ve “okumanın değerlendirilmesi” [18 (%7.4)] konularında makale yayımlandığı görülmektedir. Yayımlanan makalelerin konularına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

Konu	f	%
Okuduğunu anlama	48	20.6
Okuma alışkanlığı	36	15.5
Okumaya yönelik tutum	25	10.7
Okuma stratejileri	22	9.4
Okumanın değerlendirilmesi	18	7.4
Okuma beceri düzeyi	12	5.1
Okumada yeni yaklaşımlar	11	4.7
Okumaya etki eden faktörler	10	4.3
Okuma teknikleri	9	3.8
Okumada karşılaşılan sorunlar	9	3.8
Okuma güçlüğü ve giderilmesi	9	3.8
Eleştirel okuma	6	2.5
Okuma materyalleri	6	2.5
Diğer (okuma motivasyonu, metinler arası okuma, okuma hakkı vs.)	11	4.7
Toplam	232	100

Yıllara Göre Dağılım

Yıllara göre ayırım yapılırken, 1990-2000 yılları arasında yazılan makale sayısının az olması nedeniyle zaman dilimi geniş tutulmuştur. 1990-2000 yılları arasında toplam 11 makale yayımlanırken 2001-2005 yılları arasında 18 makale yayımlanmıştır. Yayımlanan makale sayısında 2006 yılından itibaren büyük bir artış olduğu görülmektedir. Bundan dolayı 2006 yılından başlanarak her yıl için ayrı ayrı sınıflandırma yapılmıştır. Okuma becerisi ile ilgili 232 makaleden 52’sinin SSCI

kapsamındaki dergilerde yayımlandığı görülmektedir. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin yazıldığı yıllara göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	SSCI Kapsamındaki Dergiler	Diğer Dergiler	f	%
1990-2000	3	8	11	4.7
2001-2005	4	14	18	7.7
2006	2	6	8	3.4
2007	7	5	12	5.1
2008	3	16	19	8.1
2009	3	29	32	13,7
2010	3	26	29	12,5
2011	12	16	29	12,5
2012	9	29	38	16.3
2013	5	31	36	15,5
Toplam	52	180	232	100

Yazar Sayısı

Analiz edilen makalelerde tek yazarlı (%59.9) ve iki yazarlı (%29.3) çalışmaların okuma becerisi ile ilgili yapılan yayınlarda sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Dört (%0.9) ve dörtten fazla yazarlı çalışmaların ise pek tercih edilmediği anlaşılmaktadır. Makalelerin yazar sayısına göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yazar sayısı	1 yazarlı	2 yazarlı	3 yazarlı	4 yazarlı	5 yazarlı	8 yazarlı	Toplam
f	139	68	21	2	1	1	232
%	59.9	29.3	9.1	0.9	0.4	0.4	100

Yazarların Kurumlarına/Üniversitelere Dağılımı

Makaleler, yazarlarının çalıştığı kurumlara/üniversitelere dağılımlarına göre sınıflandırılırken bazı makalelerin birden çok yazarlı olması dikkate alınmıştır. Beş ve üstü makale yayımlayan kurumların/üniversitelerin isimlerine tabloda yer verilirken beş makalenin altında makale yayımlayan kurumlar/üniversiteler diğer kategorisi altında değerlendirilmiştir. Makalelerin kurum/üniversite dağılımlarına bakıldığında okuma becerisiyle ilgili en çok çalışmanın Gazi Üniversitesi (%14.7), Millî Eğitim Bakanlığı (%9.7), Anadolu Üniversitesi (%6.4) ve Ankara Üniversitesi (%5.8) tarafından yapıldığı görülmektedir. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin kurumlara/üniversitelere göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Kurumlara/Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Abant İzzet Baysal Ü	10	2.7
Adnan Menderes Ü	15	4.1
Ahi Evran Ü	15	4.1
Anadolu Ü	23	6.4
Ankara Ü	21	5.8
Atatürk Ü	5	1.4
Çukurova Ü	9	2.5
Dokuz Eylül Ü	6	1.6
Dumlupınar Ü	7	1.9
Fırat Ü	10	2.7
Gazi Ü	53	14.7
Hacettepe Ü	12	3.3
İnönü Ü	8	2.2
Karadeniz Teknik Ü	5	1.4
Marmara Ü	5	1.4
Millî Eğitim Bakanlığı	35	9.7
Mehmet Akif Ersoy Ü	6	1.6
Muğla Sıtkı Koçman Ü	6	1.6
Mustafa Kemal Ü	10	2.7
Pamukkale Ü	5	1.4
Sakarya Ü	9	2.5
Sıirt Ü	5	1.4
Uşak Ü	5	1.4
Yüzüncü Yıl Ü	5	1.4
Diğer	69	19.2
Toplam	359	100

Araştırma Sorusu/Hipotez Sayısı

Analiz sonucunda araştırmacıların makalelerde genellikle 1 araştırma sorusu/hipotez (f=91) kullandıkları tespit edilmiştir. Hiç araştırma sorusu/hipotez (f=21) olmayan makalelerin azımsanmayacak sayıda olduğu görülmektedir. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin araştırma sorusu/hipotez sayısı dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Araştırma Sorusu/Hipotez Sayısı Dağılımı

Soru sayısı	Yok	1	2	3	4	5	6	7	9	11	Toplam
f	21	91	49	24	20	11	9	3	1	3	232
%	9.1	39.2	21.1	10.3	8.6	4.7	3.9	1.3	0.4	1.3	100

Araştırma Yöntemleri ve Desenleri

Analiz sonucunda araştırmacıların okuma becerisi ile ilgili çalışmalarında en çok deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemini (%43.5) kullandığı tespit edilmiştir. Bunu deneysel yöntem (%17.2), betimsel yöntem (%4.7) ve örnek olay yöntemi (%4.3) takip etmektedir. Nicel araştırmaların (%71.5), nitel araştırmalara (%12) oranla araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilen araştırma yöntemleri olduğu görülmektedir. Nicel araştırmalar içinde en fazla tercih edilen tarama yöntemi (%43.5) iken nitel araştırmalar içinde en fazla tercih edilen yöntem örnek olay yöntemidir (%4.3). Dikkati çeken bir başka nokta ise alan yazın derlemesi çalışmalarının oldukça fazla olmasıdır. Yazılan makalelerin %13.4'ü (f=31) alan yazın derlemesidir. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin araştırma yöntemleri ve desenleri dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Araştırma Yöntemleri ve Desenleri Dağılımı

Araştırma Yöntemleri	Araştırma Desenleri	Toplam		Toplam		
		f	%	f	%	
Nicel	Deneysel olmayan	Tarama	101	43.5	126	54.3
		Betimsel	11	4.7		
		Ölçek Geliştirme	9	3.9		
		Korelasyonel	4	1.7		
		Ex-Post Facto	1	0.4		
	Deneysel	Deneysel	40	17.2	40	17.2
Nitel	Nitel	Örnek Olay İncelemesi	10	4.3	28	12
		Tarihsel Analiz	9	3.9		
		Etnografik Araştırma	5	2.2		
		Eylem Araştırması	4	1.7		
Nicel + Nitel	Karma	7	3	7	3	
Alan Yazın Derleme	Alan Yazın	31	13.4	31	13.4	
Toplam		232	100	232	100	

Veri Toplama Araçları

Okuma becerisi ile ilgili makalelerde tutum, algı vb. testlerin (%28.1) en çok kullanılan veri toplama araçları olduğu görülmektedir. Gözlem, araştırmacılar tarafından en az tercih edilen veri toplama aracıdır. Diğer veri toplama araçlarının kullanım oranları birbirine yakındır. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.*Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Veri Toplama Araçlarının Dağılımı*

	Tutum-Algı vb. testler	Başarı testleri	Anket	Görüşme	Alternatif araçlar	Doküman	Gözlem	Diğ.	Toplam
f	86	38	35	31	30	30	12	44	306
%	28.1	12.4	11.4	10.1	9.8	9.8	3.9	14.4	100

Örneklem

Bu bölümde makalelerin örnekleme; örneklem düzeyi, örneklem sayısı ve örneklem seçim şekli açısından bir analize tabi tutulmuştur. Örneklem düzeyine bakıldığında %28'lik (f=65) oranla ortaokul öğrencilerinin en büyük örnekleme oluşturduğu görülmektedir. Bundan sonra %22'lik (f=51) oranla üniversite öğrencileri ve %14,2'lik (f=33) oranla ilkököl öğrencileri örnekleme oluşturmaktadır. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem düzeyine göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Örneklem Düzeyi	Ortaokul (5-8)	Lisans	İlkokul (1-4)	Ortaöğretim (9-12)	Öğretmenler	Karma Örneklem	Veliler	Öğretim Elemanları	Lisansüstü	Okul Öncesi	Örneklemi Olmayan/Belirtilmeyen	Toplam
f	65	51	33	13	11	6	5	3	1	1	43	232
%	28	22	14.2	5.6	4.7	2.6	2.2	1.3	0.4	1.4	18.5	100

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem sayısına bakıldığında en çok 101-300 aralığında (%27.2) olan örneklem sayısının kullanıldığı görülmektedir. Bunu 31-100 arası (%20.7) ve 301-1000 arası (%15.9) örneklem sayısı takip etmektedir. 1000'den fazla (%2.2) örneklem sayısının en az tercih edilen örneklem sayısı olduğu görülmektedir. Diğer dikkat çeken bir sonuç da örneklem sayısı belirtilmemiş makalelerin [f=55(%23.7)] çokluğudur. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem sayısına göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Örneklem Sayısına Göre Dağılımı

Örneklem sayısı	1-10 arası	11-30 arası	31-100 arası	101-300 arası	301-1000 arası	1000'den fazla	Belirtilmemiş	Toplam
f	13	11	48	63	37	5	55	232
%	5.6	4.7	20.7	27.2	15.9	2.2	23.7	100

Analiz edilen makalelerde en çok rastgele/seçkisiz (%44.4) örnekleme yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bunu kolay ulaşılabilir (%18.1) ve amaca uygun (%15.9) örnekleme yöntemi takip etmektedir. Örnekleme yönteminin seçiminde evrenin tamamının alındığı çalışmaların (%1.3) çok az olduğu görülmektedir. Bunların dışında kalan örnekleme yöntemlerinin (%20.3) yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örnekleme yöntemine göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Örnekleme Yöntemine Göre Dağılımı

Örneklem seçim şekli	Rastgele/Seçkisiz	Kolay ulaşılabilir	Amaca uygun	Evrenin tamamı	Diğer	Toplam
f	103	42	37	3	47	232
%	44.4	18.1	15.9	1.3	20.3	100

Veri Analiz Yöntemleri

Analiz sonuçlarına bakıldığında en çok nicel betimsel analiz yöntemlerinden frekans/yüzde (%18.3) yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bunu t-testi (%17.6), betimsel analiz (%13.8), ortalama/standart sapma (%11.2) ve ANOVA/ANCOVA (%10.2) yöntemleri takip etmektedir. MANOVA/MANCOVA (%0.2) ve grafikte gösterim (%1.4) yöntemlerinin en az tercih edilen veri analiz yöntemleri olduğu görülmektedir. Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin veri analiz yöntemlerinin dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okuma Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Veri Analiz Yöntemleri Dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri			Toplam		Toplam		
			f	%	f	%	
Betimsel	Frekans/Yüzde		77	18.3	131	31.1	
	Ortalama/Standart sapma		47	11.2			
	Grafikle gösterim		6	1.4			
	Diğer		1	0.2			
Nicel	t-testi		74	17.6	216	51.4	
	ANOVA/ANCOVA		43	10.2			
	Non-parametrik testler		36	8.5			
	Kestirimsel	Korelasyon		28			6.6
		Regresyon		10			2.3
		Faktör analizi		9			2.1
		MANOVA/MANCOVA		1			0.2
	Diğer		15	3.5			
Nitel	Nitel	Betimsel analiz	58	13.8	73	17.3	
		İçerik analizi	15	3.5			
Toplam			420	100	420	100	

Tablo 11 incelendiğinde nicel veri analiz yöntemlerinin (f=347), nitel veri analiz yöntemlerine (f=73) oranla araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilen veri analiz yöntemleri olduğu görülmektedir. Nicel veri analiz yöntemleri içinde en çok kullanılan yöntem frekans/yüzde (%18.3) iken nitel veri analiz yöntemlerinde en çok kullanılan veri analiz yöntemi betimsel analiz (%13.8) yöntemidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma becerisi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların giderek artış gösterdiği görülmektedir. Bu artışın, makale konularının farklılığına da yansımaları beklenen bir durumdur. Ancak çalışmaların daha çok belirli konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Okuma becerisi üzerine yazılan makaleler, konularına göre sınıflandırıldığında “okuduğunu anlama” konulu (%20.6) makalelerin en yüksek oranı oluşturduğu görülmektedir. Bu oran, okuma becerisine bakış açımızı yansıttığından dolayı önemlidir. Çiftçi ve Çeçen (2009) okuma sonunda anlamamanın mutlaka gerçekleşmesi gerektiğini ifade eder. Anlamamanın gerçekleşmediği bir okuma başarıya ulaşmış değildir. Okumanın amacına ulaşması için “okuduğunu anlama” çalışmaları büyük önem taşımaktadır. En fazla tercih edilen ikinci konu (%15.5) “okuma alışkanlığı”dır. “Okuma eğitiminin ulaşmak istediği nihai bir hedef” (Özbay, 2011, s. 75) olması itibarıyla okuma alışkanlığının çok fazla tercih edilen konular arasında olması beklenen bir sonuçtur.

“Okumaya yönelik tutum” konusu (%10.7) okuma becerisi ile ilgili en fazla tercih edilen üçüncü konudur. Tutumların “diğer algısal değişkenler gibi okuma becerisinin edinilmesinde, geliştirilmesinde ve okuma başarısında önemli birer etken olduğu bilinmektedir” (Balci, 2013, s. 34). Okuma becerisi ile ilgili tutum çalışmalarının artırılarak devam etmesi gerekmektedir. “Okuma stratejileri” (%9.4) araştırmacılar tarafından en fazla tercih edilen konuların başında gelmektedir. “Okurun, okuma sürecinde bir metni anlamlandırabilmek için istemli olarak başvurduğu çözüm yolları” (Ülper, 2010, s. 80) olan okuma stratejileri; okumanın daha nitelikli ve verimli olabilmesi için gereklidir. Okur, okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında bu stratejileri uygularsa hedefe daha çabuk ulaşır. Okuma becerisi ile ilgili makalelerde en çok kullanılan bir başka konu (%7.4) “okumanın değerlendirilmesi”dir. “Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır.” (MEB, 2006, s. 214). Okuma sürecinde ve sonunda, okumanın hedefe ulaşmasında değerlendirme çalışmalarının önemli bir yeri vardır. Bu konulardaki çalışmaların daha çok tercih edilmesi, verilerinin çoğunlukla bir başarı testi ya da ölçükle toplanması ile açıklanabilir.

Okuma becerisi ile ilgili bazı konularda yeterince çalışma yapılmadığı görülmektedir. Okuma kazanımları, okumanın diğer becerilerle ilişkisi, okumaya hazırlık, okumanın Türkçe programındaki yeri gibi konular az çalışılan konulardır. Türkçe eğitiminde bu konuların da önemli bir yeri vardır. Araştırmacıların bu konulara yönelmesi, alandaki eksiklerin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Verilerinin daha büyük emeklerle toplanması ve çözümlenmesinin daha uzun zaman ve çaba istemesi, bu konuların az çalışılma nedenleri arasında sayılabilir.

Okuma becerisinin diğer dil becerileri veya başka alanlarla ilişkisi gibi konuların çalışılması, alanın gelişmesi adına önemlidir. Okuma becerisi ile ilgili araştırmaların çoğunlukla belirli konularda yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Okuma becerisi üzerine çalışmak isteyenlerin eleştirel okuma, görsel okuma, medya okuryazarlığı, okuma motivasyonu, okuma kaygısı gibi alanlara yönelmesi önerilebilir.

Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin yazıldığı yıllara göre dağılımına bakıldığında makale sayısının özellikle 2006 yılından sonra artış gösterdiği görülmektedir. 1990-2000 yılları arasında neredeyse her yıla bir makale düşmektedir. 2001-2005 tarihleri arasındaki beş yıllık dönemde toplam 18 makale yayımlanmıştır. 2009 yılında büyük bir artış gösteren makale sayısı (f=32) sonraki iki yıl boyunca da bu ortalamaya yakın devam etmiştir. 2012 (f=38) yılında tekrar artış gösteren makale sayısı 2013 (f=36) yılında da bu ortalamaya yakın devam etmiştir. Makalelerin giderek artışında Türkçe Eğitimi veren bölümlerin ve bu bölümde çalışma yapan araştırmacıların artmasının büyük etkisi vardır. Özellikle 1998 yılından itibaren Eğitim Fakülteleri'nin yeniden yapılandırılmasıyla Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans ve doktora programlarının Türkiye geneline yayılması ve bu programların 2005'ten sonra mezun vermeye başlaması bu durumun en önemli nedenleri arasında sayılabilir.

Yayımlanan makaleler sınıflandırıldığında, bu makalelerin (f=232) yaklaşık dörtte birinin (f=52) SSCI kapsamındaki dergilerde yayımlandığı görülmektedir. SSCI kapsamındaki dergi sayısının azlığı dikkate alındığında bu, önemli bir rakam olarak görülse de bu oranın gerçeği yansıttığı söylenemez. Ülkemizde eğitim alanında yayın yapan pek çok dergi vardır. Bu çalışmada eğitim alanında SSCI kapsamında yayın yapan dergilerin neredeyse tamamı taranırken diğer dergilerden bazıları taranmıştır. Bu sonuç ülkemizde 1990-2013 yılları arasında SSCI kapsamındaki dergilerde yayımlanan okuma becerisine yönelik makalelerin sayısını vermesi açısından önemlidir.

Analiz sonucunda tek yazarlı (%59.9) ve iki yazarlı (%29.3) çalışmaların okuma becerisi ile ilgili yapılan yayınlarda sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Dört (%0.9) ve dörtten fazla yazarlı çalışmaların ise pek tercih edilmediği anlaşılmaktadır. Saban vd. (2010) nitel araştırmalar üzerinde yaptıkları içerik analizinde çalışmaların genelinin tek yazarlı (%56.6) ve iki yazarlı (%29.2) olduğunu; çok yazarlı çalışmaların ise oldukça az olduğunu tespit etmişlerdir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) araştırmalarında, tek yazarlı (%66.7) ve iki yazarlı (%25.6) çalışmaların çoğunlukta olduğunu; çok yazarlı çalışmalara ise daha az yer verildiğini tespit etmiştir. Eğitim Bilimleri ve Alan Eğitimi için doçentlik başvuru ölçütleri arasında SCI, SSCI gibi indekslerde tek yazarlı makale yayımlanmış olma şartı, makalelerdeki yazar sayısını etkileyen önemli bir neden olarak görülebilir. Doçent adaylarının lisansüstü öğrencileriyle birlikte yayımladıkları makaleler de tek yazarlı olarak kabul edildiğinden bu kapsamdaki iki yazarlı makaleler için de aynı durum söz konusu olabilir. Doçentlik başvurularında indeksli dergilerde yayımlanan tek yazarlı bir makale yerine yazar sayısına bakılmaksızın birden fazla makale şartı istenirse ortak yazarlı makalelerin hem sayısında hem niteliğinde artış olabilir.

Makaleler, yazarlarının çalıştığı kurum veya üniversitelere göre sınıflandırıldığında altmış dokuz (f=69) kurum ve üniversite içerisinden okuma becerisiyle ilgili en çok çalışmanın Gazi Üniversitesi (%14.7), Anadolu Üniversitesi (%6.4) ile Ankara Üniversitesinde (%5.8) ve Millî Eğitim Bakanlığında (%9.7) çalışanlar tarafından yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların geneli üniversitelerde çalışan araştırmacılar tarafından yapılırken Millî Eğitim Bakanlığında ve diğer kurumlarda çalışanların da önemli bir katkı sunduğu görülmektedir. Merkezî üniversitelerde öğretim elemanı sayısının fazlalığı ve son yıllara kadar doktora programlarının çoğunlukla bu üniversitelerde olmasından dolayı başka üniversitelerde çalışan araştırma görevlilerinin doktora yapmak üzere kadrolarıyla bu üniversitelere görevlendirilmeleri makale sayılarının fazlalığına neden olarak gösterilebilir. Son yıllarda farklı üniversitelerde de doktora programları açılmıştır. İleriki yıllarda yapılacak benzer araştırmalar bu bulgunun nedenleri hakkında daha geçerli bilgiler sunabilir.

Yapılan analiz sonucunda araştırmacıların makalelerde genellikle 1 araştırma sorusu/hipotez (%39.2) kullandıkları tespit edilmiştir. Göktaş ve arkadaşları (2012) makaleler üzerine yaptıkları çalışmada, 1 araştırma sorusu/hipotez içeren makale sayısının (%53.8) diğerlerinden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacıların, sadece bir noktaya odaklanmayı sağladığı ve konu bütünlüğünü dağıtmadığı için 1 araştırma sorusu/hipotez kullanmayı tercih ettiği söylenebilir. Hiç araştırma sorusu/hipotezi olmayan makalelerin (%9.1) azımsanmayacak sayıda olduğu görülmektedir. Bu duruma genellikle alan yazın derleme çalışmalarında rastlanmaktadır. Alan yazın çalışması bile olsa her çalışmada araştırma sorusu/hipotez kullanılması beklenen bir eğilimdir. Bu durum, bilimsel araştırma yöntemleri hakkındaki bilgi eksiklikleri ile açıklanabilir. Bilimsel araştırmaların raporlaştırılması konusunda derslere ve seminerlere daha fazla yer verilmesi bu sorunun çözümüne katkı sağlayabilir.

Makalelerin yöntemine bakıldığında araştırmacıların okuma becerisi ile ilgili çalışmalarında en çok deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemini (%43.5) kullandığı tespit edilmiştir. Bunu deneysel yöntem (%17.2), betimsel yöntem (%4.7) ve örnek olay yöntemi (%4.3) takip etmektedir. Nicel araştırmalar içinde en fazla tercih edilen tarama yöntemi (%43.5) iken nitel araştırmalar içinde en fazla tercih edilen yöntem örnek olay yöntemidir (%4.3). Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) makalelerin yöntem dağılımını inceledikleri çalışmalarında; en fazla nicel araştırmaların (%49.6), nicel araştırmalar içerisinde de tarama modelinin diğer yöntemlere göre daha çok tercih edildiğini tespit etmiştir. Karadağ (2010) eğitim bilimleri ile ilgili tezler üzerinde yaptığı araştırmada

tarama yönteminin en çok kullanılan yöntemlerden biri olduğunu belirlemiştir. Burada diğer nicel araştırma yöntemlerinin de pek tercih edilmediği görülmektedir. Tarama yöntemiyle hazırlanan çalışmaların daha az emekle ve daha kısa sürede uygulanması, bu durumun nedeni olarak sayılabilir.

Nicel çalışmaların (%71.5), nitel çalışmalara (%12) oranla araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilen araştırma yöntemleri olduğu görülmektedir. Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dünder (2014) çalışmalarında nicel yöntemlerin (%76.6) nitel yöntemlere (%14.8) oranla daha çok kullanıldığını tespit etmişlerdir. Arık ve Türkmen de (2009) nicel araştırma türlerinin (%68) nitel araştırmalara (%19) oranla daha fazla kullanıldığını belirlemiştir. Nitel araştırmalar son yıllarda pek çok alanda olduğu gibi eğitim bilimleri ve dil bilimi alanlarında da oldukça yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Balcı, 2011). Buna rağmen 1990-2013 yılları arasında ülkemizde Türkçe eğitimi açısından okuma becerisi ile ilgili yazılan makalelere bakıldığında bu durumun tam tersi olduğu görülmektedir. Uluslararası eğilimler dikkate alındığında alandaki ilerlemeye ayak uydurulamadığının bir göstergesi kabul edilebilir. "Nitel araştırmalar nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlarlar. Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gereklidir." (Büyüköztürk vd., 2013, s. 234). Nitel araştırmaların oldukça zaman alması ve derinlemesine bir araştırma gerektirmesi, verilerinin toplanması ve çözümlenmesinin daha büyük çaba gerektirmesi, araştırmacıların nicel çalışmaları tercih nedeni olarak sayılabilir. Ancak okumanın niteliğinin, okuma ile ilgili sorunların daha sağlıklı bir biçimde ortaya konulabilmesi için nitel araştırmalara yer verilmesi yararlı olacaktır. Bununla birlikte nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem çalışmalarına da gereksinim duyulmaktadır.

Analiz sonucunda yayımlanan makalelerin %13.4'ünün alan yazın derlemesi olduğu görülmüştür. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) çalışmalarında analiz ettikleri 558 makalenin 63'ünün alan yazın derlemesi olduğunu belirlemiştir. Sözel beceri alanına girdiği için okuma becerisi ile ilgili çalışmalarda böyle bir oranın çıkması beklenen bir durumdur.

Okuma becerisi konulu makalelerde tutum, algı vb. testlerin (%28.1) en çok kullanılan veri toplama araçları olduğu görülmektedir. Görüşme, başarı testleri, anket, doküman, alternatif araçlar vb. veri toplama araçlarının oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda tutum, algı vb. testlerin en çok kullanılan veri toplama araçları olduğu tespit edilmiştir (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dünder, 2014; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Araştırmacıların; tutum, algı vb. testler gibi sık kullanılan veri toplama araçları yerine, gözlem formu, performans testleri, kontrol listeleri, portfolyo gibi daha az kullanılan veri toplama araçlarının kullanımına ağırlık vermesi, daha nitelikli araştırmaların ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir.

Makalelerin örneklem düzeyine bakıldığında %28'lik oranla ortaokul öğrencilerinin en büyük örneklem grubu olarak seçildiği görülmektedir. Bundan sonra %22'lik oranla üniversite öğrencileri ve %14.2'lik oranla ilkokul öğrencileri gelmektedir. Bu sonuçlardan Türkçe eğitimi araştırmalarının hedefi olan ilkokul ve ortaokul öğrencilerine ulaşıldığı görülmektedir. Örneklem seçiminde üniversite öğrencilerinin fazlalığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle araştırmacıların ulaşılması daha kolay olan üniversite öğrencilerini tercih ettikleri söylenebilir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) eğitim bilimi araştırmalarında kullanılan örneklem düzeyinin dağılımını inceledikleri araştırmalarında, en fazla ilkokul (%23.2), ortaokul (%20.7) ve lisans (%22.3) düzeyindeki öğrencilerden yararlandığını; öğretim elemanları, veliler ve lisansüstü öğrencilerden daha az veri toplandığını tespit etmiştir. Gökçek ve arkadaşları (2013) da araştırmalarında, öğretmen adayları (%27.5), ortaokul öğrencileri (%18.1) ve ilkokul öğrencilerinin (%15.5) en çok çalışılan örneklem grubu olduğunu belirlemiştir.

Örnekleme en az oluşturan gruplar; %0.4 oranla lisans üstü öğrenciler, %0.4 oranla okul öncesi öğrencileri, %1.3 oranla öğretim elemanları, %2.2 oranla veliler, %4.7 oranla öğretmenler ve %5.6 oranla ortaöğretim öğrencileridir. Bu oranlar oldukça düşüktür. Okuma sadece okulda devam eden bir beceri değildir. Akyol (2012) okumanın yaşam boyu devam etmesi gerektiğini ifade eder. Okuma; veliler, öğretim elemanları, öğretmenler ve ortaöğretim öğrencileri için de önem arz eder. Ayrıca öğretim elemanlarının bilgilerinden ve tecrübelerinden daha fazla faydalanmak gerekir. Bu amaçla bu

örneklem gruplarına yönelik çalışmaların arttırılması gerekir. Bir başka sonuç örneklem düzeyi belirtilmemiş makalelerin (%18,5) çokluğudur. Bu oranın fazla çıkmasının nedeni yazılan bu makalelerin çoğunluğunun alan yazın taraması olmasından kaynaklanmaktadır.

Makalelerin örneklem sayısına göre analizine bakıldığında 101-300 aralığında (%27.2) olan örneklem sayısının en çok kullanıldığı görülmektedir. Bunu 31-100 arası (%20.7) ve 301-1000 arası (%15.9) örneklem sayısı takip etmektedir. 1000'den fazla (%2.2) örneklem sayısının en az tercih edilen örneklem sayısı olduğu görülmektedir. Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar (2014) yaptıkları araştırmada en fazla 301-1000 aralığındaki örneklem sayılarıyla (%24.1) çalışıldığını belirtmişlerdir. Bu aralıktan sonra en fazla 31-100 aralığı (%20.8) ve 101-300 aralığının (%20.6) kullanıldığını tespit etmişlerdir. Araştırmaların genellikle bir ilde ya da belirli okullarda yapılması, dolayısıyla bu örneklemelerin evreni temsil etmede yeterli kalması, bu durumun nedenleri arasında sayılabilir. Ülke genelini temsil eden daha kapsamlı araştırmaların ya da nitel araştırmaların yapılması, farklı büyüklükteki örneklem grupları üzerinde uygulanan yayınların sayısını artırabilir.

Diğer dikkat çeken bir sonuç da örneklem sayısı belirtilmemiş makalelerin (%23.7) çokluğudur. Bu çalışmaların genelini alan yazın çalışması olması itibarıyla örneklem sayısına yer verilmediği söylenebilir.

Analiz sonucunda makalelerde en çok rastgele/seçkisiz (%44.4) örnekleme yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, okuma becerisi üzerinde yapılan çalışmalarda örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2013). Bunu kolay ulaşılabilir (%18.1) ve amaca uygun (%15.9) örneklem seçim şekli takip etmektedir. Örneklem seçiminde evrenin tamamının alındığı çalışmaların (%1.3) çok az olduğu görülmektedir. Evrenin tamamına ulaşmanın zorluğu, maddi sıkıntılar ve uzun zaman alması gibi sebeplerden dolayı araştırmacıların çalışmalarında evrenin tamamı üzerinde çalışmaktan kaçındığı söylenebilir. Ayrıca çıkacak sonucu yordaması açısından örneklem üzerinde çalışmanın yeterli olacağı düşüncesi buna neden olarak kabul edilebilir.

Makaleler, veri analiz yöntemleri açısından incelendiğinde en fazla frekans/yüzde (%18.3) yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bunu t-testi (%18.3), betimsel analiz (%13.8), ortalama/standart sapma (%11.2) ve ANOVA/ANCOVA (%10.2) yöntemleri takip etmektedir. MANOVA/MANCOVA (%0.2) ve grafikte gösterim (%1.4) yöntemlerinin en az tercih edilen veri analiz yöntemleri olduğu görülmektedir. Nicel veri analiz yöntemlerinin (%82.6), nitel veri analiz yöntemlerine (%17.3) oranla araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Nicel araştırmaların (%71.5), nitel araştırmalara (%12) oranla araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilen araştırma yöntemleri olduğunun tespit edildiği bu çalışmada böyle bir sonucun çıkması doğaldır. Küçüköğlü ve Ozan (2013) araştırmalarında nicel veri analiz yöntemlerinin (%81.6), nitel veri analiz yöntemlerine (%18.3) oranla daha çok kullanıldığını tespit etmişlerdir. Nitel veri analiz yöntemlerinin artması için alan araştırmacıların nitel araştırmalara yönelmesi gerekir. Bunun için de kurumların nitel araştırmaları desteklemesi ve bunlara ilişkin uygulamaları kolaylaştırması yararlı olabilir.

Alanla ilgili literatürün daha sağlam temellere oturması için az çalışılan konuların ele alınması, nitel veri toplama tekniklerinin kullanılması, başka alanlarla ilişkilendirilen araştırmalara yer verilmesi yararlı olacaktır.

Türkçe eğitiminin temel dil becerilerinden olan yazma, dinleme/izleme ve konuşma gibi beceri alanlarında da bu tür çalışmaların yapılması daha çok ihtiyaç duyulan araştırmaların ortaya çıkmasına katkıda bulunacaktır. Türkçenin ana dili olarak öğretiminin yanı sıra yabancılara ve iki dillilere öğretimi alanlarında okuma becerisiyle ilgili çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Akçamete, G. ve Güneş, G. (1992). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 463-471.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (yeni programa uygun)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf> adresinden 3 Nisan 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (11), 231-244.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2011, 8-9 Eylül). *Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması*. Çalışma IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sunulmuş bildiri. Özü http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=125661 adresinden 1 Eylül 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çeçen, M. A. (2012). The relation between science process skills and reading comprehension levels of high school students. *Energy Education Scienceand Technology Part B: Socialand Educational Studies*, 4(1), 283-292.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2009). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kazanımlarıyla ilgili bilişsel becerilere ulaşma düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 637-648.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Falkingham, L. T. ve Reeves, R. (1998). Context analysis a technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R & D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97-120.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. S. Sever (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 823-833). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N. ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 435-456.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (13), 7-17.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. New York: Longman.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 457-475.

- Küçüköğlü, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi içinde* (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Saban, A., Koçbeker Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ. vd. (2010). Eğitimbilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 125-142.
- 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.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education, [Special Edition]*, 1-22.
- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 655-677.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Gökteş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1. Taranan Dergiler, Yayın İndeksi, Yıl Aralığı ve Makale Sayısı

Derginin Adı	Yayın İndeksi	Yıl Aralığı	Makale Sayısı
Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	DİĞER	2008-2013	4
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	DİĞER	2001-2013	2
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	ULAKBİM	2000-2013	7
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	ULAKBİM	1990-2013	10
Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi	SSCI	2006-2013	2
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	ULAKBİM	2005-2013	3
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	DİĞER	2005-2013	2
Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi	DİĞER	2012-2013	2
Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	ULAKBİM	1999-2013	1
Ege Eğitim Dergisi	DİĞER	2001-2013	1
Eğitim ve Bilim	SSCI	2007-2013	7
Eğitimde Kuram ve Uygulama	DİĞER	2005-2013	4
E-Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (ESOSDER)	ULAKBİM	2002-2013	6
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	DİĞER	1991-2013	1
Eurasian Journal of Educational Research (EJER)	SSCI	2000-2013	15
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	ULAKBİM	2001-2013	13
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	ULAKBİM	2007-2013	1
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	SSCI	1990-2013	10
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	ULAKBİM	2007-2013	4
E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)	DİĞER	2007-2013	15
Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi	DİĞER	2009-2013	3
Kastamonu Eğitim Dergisi	ULAKBİM	2006-2013	4
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)	SSCI	2001-2013	18
Milli Eğitim Dergisi	ULAKBİM	1999-2013	21
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	ULAKBİM	2004-2013	14
Turkish Studies	ULAKBİM	2006-2013	35
Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)	ULAKBİM	2001-2013	15
Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	DİĞER	2007-2013	10
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	DİĞER	2004-2013	2
Toplam			232