

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIKLARINI ETKİLEYEN
FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Serap KAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR- 2021



©2021-Serap KAYA

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIKLARINI ETKİLEYEN
FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI**

**A META-ANALYSIS STUDY ABOUT THE FACTORS
INFLUENCING READING HABITS OF THE STUDENTS**

Hazırlayan

Serap KAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

KIRŞEHİR- 2021

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Serap KAYA tarafından hazırlanan “Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması” adlı tez çalışması 18/08/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Zeynel HAYRAN

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2021

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2021

Serap KAYA

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIKLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Serap KAYA

Danışman: Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

2021-(XIV+92)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Doç. Dr. Zeynel HAYRAN

Dr. Öğr. Üyesi Erol ATA

Bu araştırmanın amacı, meta analiz yöntemini kullanarak öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler hakkında genel bir fikir elde etmektir. Bu amaç doğrultusunda 2005-2021 yılları arasında ulusal düzeyde yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayımlanan araştırmalar taranarak okuma alışkanlığını etkileyen faktörler hakkında bilgi veren çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Tarama sürecinde “okuma, okuma alışkanlığı, okumayı etkileyen faktörler” kelimeleri anahtar sözcük olarak kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilecek bilimsel makaleleri bulmak için TUBİTAK ULAKBİM, Google Akademik arama motoru, Dergipark ve Ebsco veri tabanları kullanılırken, lisansüstü tezlere ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan tezlerden yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin; cinsiyetinin, sınıfının, yaşadığı yerleşim yerlerinin, içinde bulunduğu ekonomik koşulların, anne-babasının eğitim seviyesinin okuma alışkanlıklarına ne derecede etki ettiğini belirlemeye yardımcı olacak çalışmalar incelenmiştir. Hangi araştırmaların meta-analize dâhil edileceğine yönelik seçimlerin yapılmasında belirli ölçütler kullanılmıştır. Bunlar; 2005 ile 2020 yılları arasında yapılmış araştırmalar olması, çalışmaların Türkçe hazırlanmış olması, ortalama ve standart sapma değerlerine sahip olması, çalışmanın normal dağılım göstermesidir. Dâhil edilme ölçütlerine uygun olan 46 makale, 14 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 60 çalışmanın etki büyüklükleri ve bu çalışmaların genel etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Araştırmada meta-analitik etki analizlerinin hesaplanması için araştırmaların örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma, p

ve t değerleri kullanılmıştır. Çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak kabul edilmiştir. Etki büyüklükleri dağılımı heterojen bir özelliğe sahip olduğu için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

Araştırmalar sonucunda cinsiyet faktörüne göre kız öğrencilerin, kitaplığa sahip olma faktörüne göre sahip olanların, anne babanın eğitim durumu faktörüne göre anne babası lisans mezunu olanların ve ailenin gelir durumu faktörüne göre aile geliri yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olma oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Alışkanlığı, Meta-Analiz.



ABSTRACT

A META-ANALYSIS STUDY ABOUT THE FACTORS INFLUENCING READING HABITS OF STUDENTS

M.Sc. Thesis

Preparer: Serap KAYA

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

2021-(XIV-92)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Education Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Assoc. Prof. Dr. Zeynel HAYRAN

Asst. Prof. Dr. Erol ATA

The aim of this research is to obtain a general idea about the factors affecting students' reading habits by using the meta-analysis method. For this purpose, studies that provide information about the factors affecting reading habits were included in the scope of the research by scanning the master's and doctoral theses written at the national level and the researches published in peer-reviewed journals between the years 2005-2021. In the scanning process, the words "reading, reading habits, factors affecting reading" were used as keywords.

While TÜBİTAK ULAKBİM, Google Academic search engine, Dergipark and Ebsco databases were used to find scientific articles to be included in the research, theses in the National Thesis Center of the Council of Higher Education were used to reach graduate theses. In the research, studies that will help to determine the extent to which gender, class, place of residence, economic conditions, and education level of parents affect reading habits of the students were examined. Certain criteria were used in making choices about which studies to include in the meta-analysis. These were followings; the studies conducted between 2005 and 2020, the studies are prepared in Turkish, the studies having mean and standard deviation values, and the studies normally distributed. The effect sizes of a total of 60 studies, including 46 articles and 14 master's theses, which met the inclusion criteria, and the overall effect sizes of these studies were calculated. In the study, sample numbers, arithmetic averages, standard deviation, p and t values of the studies were used to calculate the meta-analytic effect analysis. The statistical significance level of the studies was accepted as $p=0.05$. Since the effect size distribution has a heterogeneous feature, the random effects model was used.

As a result of the research, it was concluded that the rate of having reading habits is higher for female students in terms of gender factor, for those who have a library according to the factor of having a library, for those who have a bachelor's degree according to the educational status of the parents, and for the students with a high family income according to the family income factor.

Keywords: Reading, Reading Habit, Meta-Analysis.



ÖN SÖZ

Okuma, kişinin sahip olması gereken en önemli dil becerilerinden birisidir. Okumanın, içerik, anlam ve biçim boyutlarının birleşiminden oluştuğu söylenebilir. Okumanın düzenli ve sürekli bir hâle gelmesinin kişilere fayda sağlayacağı su götürmez bir gerçektir. Bu sebeple okuma eyleminin hayat boyu sürdürülebilir bir eylem olması ve alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Okumayı alışkanlık hâline getirme sürecinde bireyi birçok faktör etkilemektedir. Bu sebeple çalışmada okuma alışkanlığını etkileyen bu faktörler üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik literatürde çok fazla çalışmaya rastlamak mümkün fakat bu çalışmaların etkililiğini karşılaştırabilecek bir çalışma henüz alanımızda bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri inceleyen bu çalışma, alan yazındaki çalışmaları meta analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma toplam beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş, amacı ve önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmanın sınırlılıkları belirlenmiştir. Çalışmaya ait bazı kavramların tanımları da bu bölümde yer almaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde araştırmaya ait kavramsal ve kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Okuma kavramı açıklanmış; okumayı açıklarken türlerine, önemine, stratejilerine, okuma sürecinde nelerin yapılması gerektiğine değinilmiştir. Okuma alışkanlığının tanımı ile okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin açıklaması yapılmıştır. Ülkemizde okuma alışkanlığının ne seviyede olduğu da belirtilmiştir. Son olarak okuma alışkanlığı ile ilgili ülkemizde yapılan bazı araştırmaların kısaca özetine yer verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Ülkemizde son zamanlarda çokça tercih edilen yöntemlerden biri olan meta-analiz yöntemi bu bölümde genel hatlarıyla tanıtılmış avantaj ve dezavantajları açıklanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen altmış çalışmanın dâhil edilme kriterleri belirtilmiş, edilmeyenler içinse hariç tutulma kriterleri açıklanmıştır. Verilerin analiz aşamasına da bu bölümde yer verilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde ise incelenen çalışmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okuma alışkanlığına etki edebilecek faktörler ait veriler ayrı ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Bulgular tablolar ve şekiller yardımıyla yorumlanmıştır.

Çalışmanın beşinci ve son bölümünde araştırmaya ait bulgularının sonuçları farklı başlıklar altında tek tek incelenmiştir. Çalışmanın bulguları daha önce yapılan çalışmalarla karşılaştırılmış, benzer özellik gösteren bazı çalışmalar örneklendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarıyla birlikte bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Yüksek lisans tezimin hazırlanması sürecindeki her aşamada başta hoşgörüsü, anlayışı ve sabrıyla yanımda olan, desteğini eksik etmeyen, sahip olduğu engin tecrübe ve bilgisiyle yol gösteren, tezimin bilimsel temellere uygun olarak şekillenmesini sağlayan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca gerek lisans dönemimde olsun gerek yüksek lisans dönemimde olsun üzerimde emeği bulunan bütün öğretmenlerime, eğitim hayatım boyunca maddi manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli aileme ve beni sabırla dinleyip destek veren çalışmamı bitirmem için moral motivasyonumu artıran arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Kırşehir-2021

Serap KAYA

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	5
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.4. VARSAYIMLAR	6
1.5. TANIMLAR	7
BÖLÜM II	8
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1. OKUMA	8
2.1.1. Okuma Becerisi	8

2.1.2. Okuma Türleri.....	9
2.1.2.1. Sessiz Okuma	10
2.1.2.2. Sesli Okuma	10
2.1.2.3. Göz Atarak Okuma.....	11
2.1.2.4. Özetleyerek Okuma.....	11
2.1.2.5. Not Alarak Okuma	12
2.1.2.6. İşaretleyerek Okuma Yöntemi	12
2.1.2.7. Tahmin Ederek Okuma	12
2.1.2.8. Soru Sorarak Okuma	13
2.1.2.9. Söz Korosu	13
2.1.2.10. Okuma Tiyatrosu.....	14
2.1.2.11. Ezberleme.....	14
2.1.2.12. Metinlerle İlişkilendirme (Metinler Arası Okuma).....	14
2.1.2.13. Tartışarak Okuma.....	15
2.1.2.14. Eleştirel Okuma.....	15
2.1.3. Okumanın Önemi.....	15
2.1.4. Okuma Stratejisi	20
2.1.5. Okuma Alışkanlığı.....	26
2.1.6. Okuma Alışkanlığını Belirleyen Faktörler	28
2.1.6.1. Kişisel Faktörler	30
2.1.6.2. Çevresel Faktörler	31
2.1.6.2.1. Aile.....	31
2.1.6.2.2. Okul ve Öğretmen.....	33
2.1.6.2.3. Kütüphane	35
2.1.7. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı.....	36
2.2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	38

BÖLÜM III	48
3. YÖNTEM	48
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	48
3.1.1. Meta Analiz Nedir?.....	48
3.1.2. Meta Analizinin Tarihçesi	50
3.1.3. Meta Analizin Türleri	51
3.1.3.1. Grup Karşılaştırma Meta-Analizi.....	51
3.1.3.2. Korelasyonel İlişki Meta Analizi	52
3.1.3. Meta-Analizin Amaçları	52
3.1.4. Meta-Analizin Basamakları	53
3.1.5. Meta Analiz Yönteminde Kullanılan İstatistiksel Modeller	54
3.1.5.1. Sabit Etkiler Modeli	55
3.1.5.2. Rastgele Etkiler Modeli.....	55
3.1.6. Meta Analizinin Avantajları ve Dezavantajları	55
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	57
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	57
3.4. DÂHİL EDİLME KRİTERLERİ	58
3.5. HARIÇ TUTULMA KRİTERLERİ	59
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	59
BÖLÜM IV	62
4. BULGULAR	62

4.1. Çalışmaya Ait Betimleyici İstatistik Bulguları.....	62
4.2. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Genel Etki Büyüklüğü Bulguları	66
4.2.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	69
4.2.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	70
4.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	70
4.2.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	71
4.2.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	72
BÖLÜM V	74
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	74
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	75
5.1.1. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörlerin Etki Büyüklüğüne İlişkin Sonuçlar	75
5.1.2. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	76
5.1.3. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	76
5.1.4. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	77
5.1.5. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	78
5.1.6. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	78
5.2. ÖNERİLER.....	80
KAYNAKÇA.....	83
ÖZ GEÇMİŞ	92

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 4.1. İncelenen Çalışmaların Yayın Yıllarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	62
Tablo 4.2. İncelenen Çalışmaların Geçekleştirildikleri Bölgeye İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu	63
Tablo 4.3. Çalışmaların Türlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	63
Tablo 4.4. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	64
Tablo 4.5. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	64
Tablo 4.6. Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçlarının Geliştirilme Biçimlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	65
Tablo 4.7. Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	65
Tablo 4.8. Sabit Etkiler Modeline Göre Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 4.9. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular	66
Tablo 4.10. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Etki Büyüklükleri	69
Tablo 4.11. Araştırmaya Katılanların Kitaplığa Sahip Olmalarına Göre Etki Büyüklükleri....	70
Tablo 4.12. Araştırmaya Katılanların Anne Eğitim Durumuna Göre Etki Büyüklükleri	71
Tablo 4.13. Araştırmaya Katılanların Baba Eğitim Durumuna Göre Etki Büyüklükleri	72
Tablo 4.14. Araştırmaya Katılanların Ailenin Gelir Durumuna Göre Etki Büyüklükleri	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1. Çalışmalara Ait Etki Büyüklüğü Değerleri ve Ağırlıkları698



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumu Sözlük'ünde (2011) okumak, “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek gibi anlamlara gelmektedir” şeklinde tanımlanmıştır. Bir bilgiyi elde etmenin en temel yolu olan okuma, alışkanlık hâline geldiğinde okuma alışkanlığı kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kısaca tanımlayacak olursak okuma alışkanlığı; bireyin okuma eylemini bir gereksinim ve eğlence kaynağı olarak algılaması neticesinde hayat boyu, sürekli ve eleştirel bir anlayışla düzenli olarak gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1990: 30).

Okumanın okuma alışkanlığına dönüşmesi ailenin erken yaşlarda çocuğuna vereceği eğitimle mümkün olacaktır. Bu bakımdan çocuğun ailesine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Evde bir kitaplığın olması, kitaplar hakkında konuşulması, ailenin sosyoekonomik düzeyi, aile bireylerinin eğitim düzeyleri, çocuğun okumasını etkileyen unsurlardandır. Bireyin çocuğuna okuma sevgisi aşılayıp okuma alışkanlığı kazandırmasında model olması gerekmektedir. Şayet çocuğa örnek olunmadığı takdirde çocuğa yapılan “Kitap okumalısın” telkinleri inandırıcılığını kaybedecektir.

Aileden sonra öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olacak kişilerden biri de öğretmenlerdir. Öğrencilerin okullarda ilk olarak karşılaştıkları sınıf öğretmenleri öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında ilk basamaktır. Kesebir Toktar (2012) çalışmasında, kitap okuma alışkanlığı konusunda ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin %52'sinin öğretmenlerini, %30,3'ünün aile büyüklerini ve %9,8'inin arkadaşlarını örnek aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada da Tosunoğlu (2002) öğrencilere kitap okuma düşüncesinin aşılmasında en büyük etkiyi öğretmenlerin (%70,7) yaptığı, aynı zamanda öğrencileri ilk kez kitapla tanıştıranların sınıf öğretmenleri (%33,0) olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmenler öğrencilere okumayı öğreterek onların okumayı sevmelerini sağlayacak ve kitap okumanın önemini öğrencilere kavratacaktır. Bir diğer basamakta ise Türkçe öğretmenleri bulunmaktadır. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre onlara kitaplar tavsiye etmeli bu kitaplar hakkında onlarla konuşmalar gerçekleştirmelidir. Bu sayede öğrencilerin okuduklarını anlama derecelerini fark

edebileceklerdir. Ancak öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki tüm sorumluluğu sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin omzuna yüklenemez. Bütün öğretmenlerimiz okumalı ve okutmalıdır.

Öğrencinin arkadaş çevresinin de okuma alışkanlığı kazanmasında rolü bulunmaktadır. Özbay'a (2007) göre öğrenciler, öğretmenlerinden sonra arkadaşlarını örnek almaktadır. Okudukları kitapları öğrencilerin birbirleriyle paylaşmaları, birbirlerine kitap tavsiyelerinde bulunmaları, kitaplar hakkında konuşmaları okuma alışkanlığı kazanmadaki arkadaş yardımlarına verilebilecek örneklerden bazılarıdır. Okuma alışkanlığı kazanmış bir öğrenci arkadaş çevresini de kitap okuma alışkanlığı kazanması yönünde teşvik edecektir.

Kütüphaneler ise bireylerin kitaplara kolay ulaşabilmesini sağladığı için okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Evde, okulda, sınıfta kitaplık ya da kütüphane bulunması dolayısıyla sık sık kitaplarla haşır neşir olma imkânı bulan çocuklar, kitaplara karşı daha fazla olumlu tutum geliştirmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin kütüphane kullanımı ile okuma alışkanlıkları arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır. Altunbay ve Üstten'in (2020) gerçekleştirdiği çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin okuma alışkanlığıyla kitaplık/kütüphane kullanmaları arasında önemli bir ilişki vardır. Bu nedenle kütüphaneler sürekli olarak yeni kitaplar ile zenginleştirilmelidir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin birçoğu kitaplarla yeterince karşılaşmamakta hatta ders kitapları haricinde bir kitap görememektedirler. Bu sorun kütüphaneler sayesinde ortadan kalkabilir.

Günümüzdeki eğitim anlayışının en temel eğitimsel hedeflerinden biri, öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK, 2011) Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN) verilerine göre ülkemizde her 100 kişiden yalnızca 4,5 kişi kitap okumaktadır. Bu da ülkemizdeki kitap okuma alışkanlığının ne kadar az olduğunu göstermektedir. Eğitim Başarıları Belirleme Kuruluşu'nun (İEA) 2001 yılında yapmış olduğu Uluslararası Okuma Becerileri Projesi (PIRLS) kapsamında yaptığı çalışmada Türk çocuklarının okumadığı gerçeğini gün yüzüne çıkarmıştır. Bu gözle bakıldığında eğitim sistemimiz öğrencilere okumayı öğretmekte fakat bunu alışkanlık hâline dönüştürememektedir. Hem ortaöğretim hem de yükseköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yapılan farklı çalışmalar da öğrencilerin sadece çok küçük bir kısmının

düzenli okuma alışkanlığının bulunduğunu, büyük bölümünün okuma faaliyetlerinden uzak durduklarını göstermektedir (Arıcı, 2005; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; İşcan, Maden ve Şahin, 2009; Maden, 2019; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009).

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Okuma; algılama, öğrenme ve iletişim sürecini kapsamakla birlikte görme, hatırlama, seslendirme, anlama ve değerlendirme gibi eylemleri de içine alan bir süreçtir (Sever, 2003). Bir başka tanıma göre okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması neticesinde kelimelerin şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama sonucunda seslendirebilmedir (Öz, 2001). Yapılan tanımlar incelendiğinde okumanın bilişsel ve fiziksel boyutları içinde barındırdığı görülmektedir. Okuma için bilişsel olarak anlama, değerlendirme, fikirlerin kavranması ve analiz edilmesi; fiziksel olarak ise görme ve seslendirme eylemlerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Arıcı (2008) okumaya fiziksel ve zihinsel boyutun yanında toplumsal boyutu da eklemiştir. Bireyler okuma eğitiminin fiziksel ve zihinsel yönlerini tam anlamıyla gerçekleştirdiklerinde toplumu oluşturan aile, arkadaş çevresi, yaşanılan mekân vb. unsurlar da geliştirecektir. Bu sayede okumanın devamlılığı sağlanmış olacaktır.

Okuma becerisi ve bu becerinin devamlılık kazanmasıyla oluşan okuma alışkanlığı; günümüzde bireysel, sosyal ve ekonomik hayat için vazgeçilemez derecede bir öneme sahiptir. Bireysel açıdan ele alındığında bireyin gündelik hayatı ve akademik yaşamı için, sosyal açıdan ele alındığında ise toplumsal rollerin layıkıyla yerine getirebilmesi için okumak bir zorunluluk hâline gelmiştir. Okumaya etki eden faktörlerin belirlenmeye çalışılması birçok çalışmaya konu olmuştur. Okuma alışkanlığı konusunun üzerinde bu kadar durulmasının nedeni, bu alışkanlığın bireysel ve toplumsal öneminden kaynaklanmaktadır.

Ülkeler bu konuya önem göstermekte, eğitim sistemlerini buna göre şekillendirip yenilemektedir. Çünkü okuma, günümüzde bir gelişmişlik göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ülkelerin gelişmişlik seviyelerine bakıldığı zaman gelişmiş ülkelerde okuma oranlarının yüksek olduğu bunun yanında da okuma alışkanlığının genelde yerleşmiş olduğu görülür. Gerek ülke içinde gerekse ülke dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde okuma becerilerinin artırılması konusunda ülke olarak daha fazla çalışmamız gerekmektedir. Şirin ve Soylu (2003) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda oluşturulan “Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi Raporu”nda çok çarpıcı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Raporu

göre gençlerin %70'inin kitap okumadığı, gazete ve çocuk dergisi okuma alışkanlığına sahip olmadığı, Türkiye'de düzenli olarak kitap okuma alışkanlığının sadece binde bir olduğu, nüfusun %40'ının yaşamı boyunca bir kez bile kütüphaneye gitmediği, okuma alışkanlıklarının şehirlere ve bölgelere göre farklılıklar gösterdiği, kızların erkeklere göre daha çok kitap okuduğu, öğretmenlerin yüzde 63'ünün bazen kitap okuduğu, fuar alışkanlığının olmadığı, sınıf kitaplıkları ve okul kütüphanelerinin yetersiz olduğu bu sonuçlardan bazılarıdır.

Ülke olarak okuma alışkanlığı konusunda ne düzeyde olduğumuzun saptamanın yanında; okumanın alışkanlık hâline dönüşmesinde nelerin etkili olduğunu, okuma alışkanlığının nasıl kazandırılabilceği, okuma alışkanlığının önündeki engellerin belirlenmesi gibi durumlar önem arz etmektedir. Bu alışkanlığı kazandırmada etkili olan tüm kişi ya da kurumlar üzerinde düşen görevi yapmalıdır. Okuma alışkanlığının oluşmasında farklı unsurların etkili olduğunu gösteren farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu alışkanlığın kazanılmasında bireyin kendisine (Arıcı, 2008), yetiştiği aileye (Acıyan, 2008; Öztürk ve Aksoy, 2016), arkadaş çevresine (Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015), öğretmenlerine (Deniz, 2017; Karakullukcu ve Çelik, 2020; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013) çeşitli görevler düştüğü görülmektedir.

Bu araştırma öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörlerin incelendiği görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri, meta-analizle ortaya koymaya çalışan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada meta-analiz yöntemi ile öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörlerin etki büyüklükleri hesaplanmaya çalışılacaktır.

Bu araştırmada, “Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler nelerdir?” problem cümlesinin cevabı aranacaktır. Genel problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Cinsiyet değişkeni öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir?

2. Kitaplığa sahip olma değişkeni öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir?

3. Annenin eğitim durumu değişkeni öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir?

4. Babanın eğitim durumu değişkeni öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir?

5. Ailenin gelir durumu değişkeni, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Okuma alışkanlığı ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde bu konuda çok fazla sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda okuma alışkanlığı konusunda yapılan çalışmalar belli kriterler dâhilinde toplanmış ve okuma alışkanlığına etki eden faktörleri belirleyebilmek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Başka bir ifadeyle alan yazındaki bu çalışmaların bulguları bütüncül yaklaşımla ele alınıp meta-analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Meta-analiz yöntemi ile incelenecek araştırmalar tek bir çalışma olarak sunulup yorumlanabilmektedir. Meta-analiz, mevcut olan çalışmaların durumunu inceleme imkânı sunduğu gibi yeni çalışmalarda da nelere dikkat edilmesi gerektiği hakkında çıkarımda bulunma imkânı vermektedir. Bu bilgilerden hareketle yola çıkılarak bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı, meta analiz yöntemini kullanarak, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler hakkında genel bir fikir elde etmektir. Çalışmada öğrencilerin cinsiyetinin, içinde bulunduğu ekonomik koşulların, anne-babasının eğitim durumlarının okuma alışkanlıklarına ne düzeyde etki ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda konuyla alakalı, farklı örneklem boyutlarında yürütülen araştırmalara ait bulgular meta-analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu alanda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcıların okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri karşılaştırmalı olarak görmelerine imkân sağlayacaktır. Alan yazında konuyla ilgili bir meta-analiz çalışması bulunmaması bakımından araştırmanın ilgili alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri meta-analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, 2005-2020 yılları arasında Türkiye'deki okuma alışkanlığı ile ilgili olarak yapılan makale ve lisansüstü çalışmalardan oluşan dokümanlar ile sınırlıdır.
- Yazım dili Türkçe olan çalışmalar ile sınırlıdır.
- Araştırma için incelenen tez alışmaları Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezine ait veri tabanı ve makaleler ise TÜBİTAK ULAKBİM, Google Akademik arama motoru, Dergipark ve Ebsco veri tabanları ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılacak çalışmalar, normal dağılım gösteren çalışmalar ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada kullanılacak çalışmalar; aritmetik ortalama, standart sapma, p ve t değerlerine sahip olanlar ile sınırlandırılmıştır.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada aşağıda belirtilen varsayımlar doğrultusunda hareket edilmiştir:

- Bu çalışmada ele alınmış olan araştırmalar nicel araştırma yöntemine uygun bir şekilde yapılmış olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya dâhil edilen araştırmaların bulgularının araştırmacılar tarafından objektif bir şekilde verildiği varsayılmıştır.
- Araştırmada incelenen çalışmalarda tercih edilmiş yöntemlerin kalite ve kapsamının güvenilir olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan çalışmalardaki incelenen verilerin oluşmasında örneklem gruplarının sorulara istekli bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Yapılan literatür taramalarının bu araştırmanın geçerliliği için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Meta-analize dâhil edilen çalışmalardaki bulguların raporlaştırılması aşamasında, araştırmacıları tarafından objektif bir yol izlendiği varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Meta Analiz: “Çeşitli çalışma sonuçlarından elde edilen verilerin birleştirilerek genel bir sonuç elde edilmesi ya da tek bir çalışmaya ait sonuçların yeniden analiz edilmesidir.” (Dinçer, 2014). Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein (2013) ise meta analizi, çalışma serilerinde bulunan sonuçların istatistiksel olarak sentezlenmesi olarak tanımlamışlardır.

Okumak: “Bir yazıyı oluşturan harf ve işaretlere bakarak bunları çözümlmek ya da seslendirmek; yazılmış bir metnin okuyucuya iletmek istediği mesajları öğrenmek; bu mesajları sesli olarak dile getirmek şeklinde tanımlanmaktadır.” (TDK, 2011).

Okuma: “Okumak, kelimeleri veya cümleleri sadece görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle de anlayarak okuyabilmek için görmenin de ötesinde bazı zihinsel eylemler gereklidir. Okuma algısal bir etkinliktir, bir düşünce sürecidir.” (Dökmen, 1994: 15).

Alışkanlık: “Bir şeyi devamlı yapar olmak, yadırgamaz duruma gelmek, sürekli istemek. Eylem ve davranışların tekrar edilmesi, sürekli aynı şekilde gerçekleşmesi, sonucu tezahür eden şartlanmış davranışlardır.” (TDK, 2011). “Genellikle uzun zamanlı tekrarlar sonucunda bilinçsiz bir şekilde ve kendiliğinde kolayca ve farkına varılmadan yapılan işlerdir.” (Öncül, 2000: 34).

Okuma Alışkanlığı: “Düzenli bir şekilde belirli aralıklarla, belirli yoğunlukta okuma eylemini sürdürmektir.” (TDK, 2011). Yılmaz (1990: 30) okuma alışkanlığını “Okuma ediniminin bir gereklilik ve mutluluk kaynağı olarak algılanmasıyla, bu eylemin hayat boyunca devamlı ve eleştirel bir boyutta gerçekleştirilmesi durumu” şeklinde ifade etmiştir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. OKUMA

Okuma ile ilgili çeşitli kaynaklarda pek çok farklı tanımlar ve görüşler bulmak mümkündür. Özbay'a göre (2007) okuma: "Göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci" olarak tanımlanmaktadır. Daha ayrıntılı bir ifadeyle "metni göreyerek seslendirme eyleminden daha fazlası olup zihinsel bir çaba gerektiren, sözcüklerin altında yatan anlamın algılanıp yorumlanarak değerlendirme süzgecinden geçirilerek bireyin zihninde yeniden inşa edildiği çok düzeyli bir zihinsel anlamlandırma sürecidir" denilebilir. (Bamberger, 1990: 1; Susar Kırmızı, 2008: 108). Tazebay (1995: 3), okuma kavramını "Okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramak" olarak tanımlar.

Bu tanımlardan hareket ederek okumanın, şekilleri sesletmenin ötesinde zihinsel bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Okuma eyleminin başarılı şekilde gerçekleşebilmesi için yazılı sembollerden anlam çıkarma, yorumlama, ön bilgileri harekete geçirip verilen mesajı anlamak gerekir. Çünkü okuma eylemini gerçekleştirirken ve bu alışkanlığı kazanma sürecinde kişi yalnızca harfleri seslendirmez, aynı zamanda harflerin birleşmesiyle oluşan kelimeleri saniyelik zaman aralıkları içinde belleğinde anlamlandırır ve okuduğu metni yorumlar (Batur, Gülveren ve Bek, 2010: 34; Demirel, 2006: 50; Özbay, 2007: 4; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998: 41). Anlamanın gerçekleşebilmesi için okunan metnin dilini bilmek gerekir. Hiç bilinmeyen bir dilde yazılmış metin seslendirilebilirken anlama süreci gerçekleşmez.

2.1.1. Okuma Becerisi

Dökmen (1994), okuma becerisini, okuma hızı ve okuduğunu anlamadan oluşan iki bileşenli bir beceri olarak görmektedir. Robb (1996) ise, okumayı iki insan arasındaki iletişime benzetmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamamasının nedeni olarak: öğrencinin, *niye okuyorum* sorusunu yanıtladırıramaması, kendine bir okuma gayesi oluşturamaması olarak görmektedir (Akt. Türkyılmaz, 2012: 49).

Okuma becerisinin ilk bileşenini, okuma hızı kavramı oluşturmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin diğer ülkelerdeki yaşlılarına nazaran okuma hızlarının daha düşük olduğu söylenebilir. Bu konuda Coşkun (2002: 78) yapmış olduğu çalışmada, lise öğrencilerinin ortalama okuma hızlarının dakikada 147,7 kelime olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan farklı araştırmalar (Haris ve Sipay, 1990: 634; Tinker ve McCullough, 1968: 243) gelişmiş ülkelerde orta seviyedeki bir lise öğrencisinin dakikada 250 kelime okuyabildiğini göstermiştir (Akt. Coşkun, 2002). Bu iki çalışmayı karşılaştırdığımız zaman ülkemiz öğrencilerinin diğer ülkedeki öğrencilerden okuma hızı bakımından yaklaşık olarak %40 daha geride olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.2. Okuma Türleri

Okuma türlerini araştırmacılar değişik şekillerde sınıflandırmışlardır. Bunun bir örneği olarak Kantemir'in (1997) sınıflandırması şöyledir:

a- Yapılışına göre:

1. Sesli okuma
2. Sessiz okuma

b- Okuyucunun davranışına göre:

1. Eğlenmek için okuma
2. Zevk için okuma
3. İnceleyerek okuma

c- Okuyucunun amacına göre:

1. Metnin ana fikrini bulmak amacıyla okuma
2. Belirli bir soruyu cevaplandırmak için okuma
3. Yazarın amacını göstermek için okuma
4. Metnin zevkine varmak için okuma

d- Belirli alanlara göre; biyografi, coğrafya, tarih, hukuk, roman vb. alanlara ilgili olarak yapılan okuma.

Okumayı sınıflandırırken okuma tekniğini dikkate alarak sınıflandırmak da mümkündür. Buna göre; sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz

korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma şeklinde sınıflandırma yapılabilir (Ateş, 2013).

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2006) okuma türleri ve amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

2.1.2.1. Sessiz Okuma

Amaç: Öğrencilerin akıcı ve hızlı okuyabilmelerini sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve zihinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en temel fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsıyor olmasıdır.

Sessiz okuma sınıfta her gün ya da haftada birkaç kez uygulanabilir bir yöntemdir. Öğrenciler derste işlenecek olan metni ya da okuma saati kapsamında sınıfa getirdikleri kendi istediği bir kitabı öğretmenin belirlediği süre boyunca okuyabilir. Bu okuma sırasında öğretmenin de sessiz okuma yaparak öğrencilere örnek olması gerekmektedir. Bu süreçte sınıfta kimsenin birbirini rahatsız etmemesi önemlidir. Sessiz okumada amaç okuduğunu daha hızlı anlayabilmektir. Sessiz okuma süreci sonunda öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin metin ya da kitap hakkındaki görüşleri alınır.

2.1.2.2. Sesli Okuma

Amaç: Öğrencilerin okunan metinde geçen sözcüklerin nasıl boğumlandığını ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma düzeyini belirlemeyi sağlarken, dinleyenlerin zihinsel etkinliklerinin gelişmesine de yardımcı olur. Öğrencilerin düzgün konuşma becerisini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgisinin artmasını sağlar ve okuma zevki uyandırır.

Sesli okuma çalışmaları farklı şekillerde yapılabilmektedir. Bunlar:

- Öğretmen bütün öğrencilerin duyabileceği bir ses tonunda açık, anlaşılır şekilde okuma eylemini gerçekleştirdikten sonra öğrencilere okunan metni kavratmaya yönelik çeşitli etkinlikler yapıp farklı sorular sormasıdır.
- Öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu örnek okuma sonrasında bir öğrencinin daha sesli olarak okumasıdır.

- Öğretmenin gerçekleştirdiği örnek okumanın ardından öğrencileri gruplara ayırarak her gruptan bir öğrencinin ya da grubun tamamının sesli olarak okumasıdır.

Sesli okuma gerçekleştirilirken yazım ve noktalama kurallarına uyma; bağlama uygun olarak gerekli yerlerde uygun vurgu ve tonlamayı yapma; cümleleri, satırları hatta kelimeleri atlamadan eksiksiz ve tam bir şekilde okuma yapmak gereklidir. Sesli okuma birden fazla duyu organını işe koştugu için öğrenmelerin daha akılda kalıcı olmasını sağlar. Anlama ve zihin becerilerinin gelişimine yardımcı olur. Sesli okuma ile sessiz okuma arasındaki en önemli fark sesli okumanın sadece anlamayı değil bunun yanında anlatmayı da kapsamasıdır.

2.1.2.3. Göz Atarak Okuma

Amaç: Konunun ayrıntılara girilmeden temel hatlarıyla kavranmasıdır.

Göz atarak okuma, hızlı bir okuma süreci yaşayarak gerçekleştirilen bir okuma türüdür. Metin okunmadan önce, konuyla alakalı ön öğrenmeleri harekete geçirmek ve genel olarak konuyu kavrayabilmek için kullanılır. Konunun ayrıntılarına girilmez, metnin başlığına bakılır; uzunluğu, biçimi incelenir; gözler hızlı bir şekilde metin üzerinde gezdirilir, akılda oluşan sorulara cevap verebilecek nitelikteki cümleler okunur. Bu sayede ayrıntılar atlanarak metnin ana fikri bulunur. Ayrıntılara girilmemesi sebebiyle okuma aşamasında göz sıçramaları hızlı bir şekilde gerçekleştirilir. Kelime ya da kelime öbekleri üzerinde yoğunlaşmaz.

2.1.2.4. Özetleyerek Okuma

Amaç: Konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamaktır.

Okuma eylemi başlamadan önce öğretmen tahtaya bazı sorular yazar. Örneğin: “Metnin şahıs ve varlık kadrosu kimlerden oluşmaktadır?”, “Metindeki olaylar ne zaman ve nerede gerçekleşmektedir?” gibi sorular yazılabilir. Bu yöntemde okuma aşamasına geçilmeden önce soruların oluşturulması önemlidir. Öğrenciler metni okurken bu sorulara cevap ararlar. Okuma eylemi zaman zaman kesintilere uğratarak o ana kadar okunan bölümlerin özetlenmesi istenir. Okuma eylemi gerçekleştikten sonra yapılan bölüm özetlerinin bir iki cümleyle yeniden ifade edilmesi ve bir paragrafta bütün metnin özetlenmiş olması istenir. Gerek görüldüğünde metnin ikinci kez okunmasıyla özetteki eksik ya da hatalı kısımlar düzeltilir.

2.1.2.5. Not Alarak Okuma

Amaç: Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

Sesli veya sessiz okuma esnasında öğrencilerden kendi okuma amaçlarına uygun olarak not almaları istenir. Not alması için öğrencilere çeşitli çalışma kağıtları verilebilir. Bu sayede öğrenci sistemli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazanır. Öğrenciler not alırken metni kendi cümleleriyle alması istenir. Böylece metnin kavranması sağlanır. Okuma eyleminden sonra öğrencilerin almış oldukları notlar değerlendirilir.

2.1.2.6. İşaretleyerek Okuma Yöntemi

Amaç: Konuyu anlamayı sağlayacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir.

İşaretleyerek okuma yönteminde öğrencilerin altını çizdikleri ya da çeşitli işaretler aracılığıyla belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle yeniden ifade etmeleri gerekir. Böylece metnin ana hatları öğrenciler tarafından kavranmış olur. Okuma sırasında kullanılan işaretleme yöntemi okuma eylemi sonrasında metni özetleme etkinliklerinde öğretmenlere ve öğrencilere kolaylık sağlar.

2.1.2.7. Tahmin Ederek Okuma

Amaç: Öğrencileri okuma sürecinde aktif kılmak için metinde geçen duygu, fikir ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

Tahmin ederek okuma çeşitli şekillerde yapılabilir. Bunlar:

- Metnin bir bölümü öğrencilere verilerek okunması istenir. Öğretmen, öğrencilerden metinde şimdiye kadar okudukları kısımda gelişen olayları ve bundan sonra gelişebilecek olayları iki ayrı sütun şeklinde yazmalarını ister. Metnin kalan kısmı okunduktan sonra metindeki olayların ne şekilde sonuçlandığı üçüncü bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere üç sütundan oluşan çalışma kağıtları dağıtılabilir ya da bir örneği tahtaya çizilerek öğrencilerin defterine bu sütunları oluşturmaları sağlanabilir.

- Öğretmen metnin bir bölümünü sesli olarak okur. Öğrencilerin merakını çeken ifadeler ve bu ifadelerle ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin ilerleyen bölümlerinde cevapları bulunan soruların üstleri çizilir.

- Öğretmen öğrencilerinden metin okunmaya başlamadan önce metnin görsel unsurları ve başlığından hareketle metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmasını ister.

Tahmin ederek okuma öğrencilerin okunacak olan metne karşı ilgilerini çekmeyi sağlar. Daha önceden işlenmiş konular ile ilgili ön öğrenmelerini harekete geçirmeye çalışır. Tahmin ederek okuma sürecine öğrencileri aktif olarak katmak için metnin konusu, ana fikri ile ilgili öğrencilerin merak seviyesini artıracak sorular yöneltilmelidir.

2.1.2.8. Soru Sorarak Okuma

Amaç: Okuma öncesinde ve sırasında öğrencilere metinle ilgili sorular hazırlatarak metin üzerinde düşüncelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır.

Soru sorarak okuma yöntemi iki farklı şekilde gerçekleştirilir. Bunlar:

- Metin sesli ya da sessiz bir şekilde okunduktan sonra öğrenciler okuma aşamasında zihinlerinde oluşan soruları deftere yazar. Okuma sonrasında sınıf gruplara ayrılarak bu sorulara cevap arar. Her gruptan bir öğrenci bir arkadaşına soru sorar.

- Metin okunmadan ya da okuma aşamasındayken öğrenciler zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstü çizilir.

2.1.2.9. Söz Korosu

Amaç: Öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir.

Söz korusu yönteminde bir düz yazı ya da şiirin, bölümlere ayrılarak bir grup öğrenci tarafından hep birlikte okunması sağlanır. Söz korusu dört farklı şekilde yapılabilir. Bunlar:

- Hep birlikte okuma: Metnin tamamı bir grup öğrenci tarafından ya da bütün sınıfta hep birlikte okunur. Örneğin: Andımız.

- Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılır ve her grup bir bölümü okur. Örneğin: Gençliğe Hitabe.

- Karşılıklı okuma: Sınıftaki öğrenciler iki gruba ayrılır. Metin de bölümlere ayrıldıktan sonra bölümlerin birini bir grup, diğerini bir grup okuyacak şekilde paylaşılır. Örneğin: dedim dedili şekilde oluşturulmuş müracaalı şiirler.

- Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılarak metnin her bölümünü bir grup okur ya da metnin tamamı sınıftaki bütün öğrencilerce okunur. Örneğin: Türküler.

Söz korosunda metin okunurken şahıs ve varlık kadrosu, karakter özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilir. Söz korusu etkinlikleri öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir. Bunula birlikte öğrencilerin kendilerini ifade ederken utanma, heyecanlanma gibi duygularını kontrol altında tutmalarını sağlar. Ayrıca var olan konuşma bozukluklarının da giderilmesine yardımcı olur. Öğretmen okunacak metnin vurgulanacak olan kısımlarını göstermek adına örnek bir okuma çalışması yapabilir.

2.1.2.10. Okuma Tiyatrosu

Amaç: Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini kavramalarını sağlamaktır.

Metin okunduktan sonra diyaloglar hâline getirilerek tiyatro metnine dönüştürülür. Bu aşamada metnin içeriğiyle ilgili bir değişikliğe gidilmez. Metne ekleme ya da metinden çıkarılma yapılmaz. Konuşma cümlelerinden ve olaylar zincirinden hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci kendi okuyacağı bölüme hazırlanır. Metnin bağlamından hareketle öğrenci okuduğu bölümde vermek istenen duyguyu yansıtmalıdır.

2.1.2.11. Ezberleme

Amaç: Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır.

Öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olarak seçilen metinlerin, belirli bir zaman diliminde öğrenciler tarafından ezberlenmesi istenir. Ezberlenen bu metinler gerek sınıf içi gerek sınıf dışı etkinliklerde sunulur. Bu yöntemi kullanan öğrencilerin özgüvenleri, hafızada tutma ve Türkçeyi kurallarına uygun şekilde kullanma becerileri gelişir.

2.1.2.12. Metinlerle İlişkilendirme (Metinler Arası Okuma)

Amaç: Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

Metin okunduktan sonra öğrencilere daha önce okumuş oldukları metinlerle arasında ne gibi benzerliklerin ya da farklılıkların bulunduğu sorulur. Bu sayede öğrencilerin ilişki

kurma ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilir. Metinler arasında konu, yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, ana düşünce, dil ve anlatım, olaylar zinciri vb. yönlerdeki benzerlik ya da farklılıkları sorular sayesinde karşılaştırmaları sağlanır.

2.1.2.13. Tartışarak Okuma

Amaç: Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.

Tartışarak okuma yöntemi, metni bölümlere ayırarak uygulanabileceği gibi metnin tamamına yönelik de uygulanabilir. Tartışma, sınıfı gruplara ayırarak ya da tüm sınıfça yapılabilir. Tartışma sonunda belirlenen ortak düşünceler not edilerek bir metin oluşturulur. Tartışarak okuma yöntemi öğrencilerin doğru ya da yanlış öğrenmelerini açığa çıkarır. Sınıfın tamamının tartışmaya katılması ve tartışma süresince birbirlerine saygılı davranmaları öğretmen tarafından sağlanmalıdır.

2.1.2.14. Eleştirel Okuma

Amaç: Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır.

Eleştirel okumada öğrenciler, metin okunurken katılıp katılmadığı noktaları belirlerler ve zihinlerinde oluşan sorulara metinden cevaplar ararlar. Olaylar, duygular ve düşünceler arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Öğrenciler kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar. Eleştirel okuma, okunan bilginin aynen kabul edilmemesini, değerlendirilmesini, karşılaştırılmasını, metindeki bilgilerin doğruluğunun kontrol edilmesini sağlayan bir yöntemdir.

2.1.3. Okumanın Önemi

Günümüzde insanlar için bilgi edinmek artık bir zorunluluk arz etmektedir. Bilginin hızlı bir şekilde yığılarak ilerlediği 21. yy. da bilgi edinimi hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli bir hâle gelmiştir. Kaldı ki çağımızda hedef sadece teorik açıdan bilgi sahibi olmak değil aynı zamanda öğrenilen bilgiyi uygulamaya da dökmektir. Bu açıdan bakıldığında bilginin sağlıklı şekilde kullanılabilmesi için birey tarafından doğru olarak anlaşılması,

yorumlanması, yarar-zarar açısından da sorgulanması gerekmektedir. Yeni düşüncelerin, bilgilerin ortaya çıkması ya da var olan düşünce ve bilgilerin gelişmesi; geçmiş bilgi birikimlerimizin sorgulanması, eleştirilmesi, yanlış olduğuna kanaat getirilen bilgilerin yerine doğrularının getirilmesine bağlıdır. Tüm bu işlemlerin gerçekleşebilmesinde okuma eyleminin işlevi ve niteliği önem kazanmaktadır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008: 815).

Okuma; insanların, fikir ve davranışlarının şekillenmesinde, hayatlarının anlamlı kılınmasında, farklı bakış açıları kazanmasında, kişiliğini biçimlendirmesinde hatta kendini gerçekleştirilmesinde önemli bir etkidir. Özdemir'e göre (1983) ise okuma sadece insanların düşünce dünyasını zenginleştirmekle kalmayıp duyarlılığını da biçimlendirmektedir. Bu şekilde bakıldığında birey kendi ilgi, istek ve gereksinimlerine göre kendini eğitebilecek tarza okuma eylemini gerçekleştirecektir.

Okuma, yaşam boyu öğrenmenin devam etmesi açısından önemli bir beceridir. Yazının kullanılmaya başlandığı dönemden bugüne kesintisiz olarak süregelen okuma, şüphesiz insanlığın var olduğu her alanda ve her zamanda kullanılmaya devam edecektir. Okuma, insan hayatında kapsamı bu kadar geniş olan bir yere sahipken okuma eyleminin yalnızca alfabedeki harfleri çözümlenmekten ibaret olduğunu düşünmek yanlıştır. Okuma, “Beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre; göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır” (Aytaş, 2005: 462).

Okuma sahip olunması zorunluluk arz eden temel dil becerilerinden birisidir. Okuma becerisi zayıf olan öğrenciler hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde problem yaşamaktadır. “Okuma okulda öğretilen tüm derslerin omurgası niteliğindedir. Bütün derslerin olmazsa olmaz parçasıdır. Bugün öğretim araçlarının çok gelişmiş olmasına rağmen hâlâ okuma, okul hayatındaki yerinden ve değerinden hiçbir şey kaybetmemiştir. Öğrenim büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. Okuması iyi olmayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarı göstermesi düşünülemez” (Özdemir, 1983: 117). Okumanın, öğrencinin öğrenimi sırasındaki önemi Millî Eğitim'in Türkçe dersi öğretim programında şu şekilde ifade edilmiştir: “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara

ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (MEB, 2006: 6–7).

Okumanın toplum hayatındaki yeri eğitim açısından değerlendirildiğinde okumanın eğitimde verimliliği %30 oranında artırdığı görülmektedir (Bamberger, 1990). Sağlıklı olarak yapılan bir okuma eğitiminin öğrencilere olan faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Ders kitaplarının kolay bir şekilde okunup anlaşılmasına yardımcı olur.
- Kaynak olarak kullanılan kitaplardan daha iyi şekilde yararlanılmasını sağlar.
- Eleştirebilme ve değerlendirebilme alışkanlığı kazandırır.
- Kelime dağarcığını geliştirir.
- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü artırır.
- Dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardımcı olur.
- Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasını sağlar (Temizkan, 2007: 21).

Öğrencilerin okuma becerisini kazanmaları ve bu beceriyi geliştirerek okuma alışkanlığına sahip olmaları için ilk adım, temel eğitimin ilk basamağında atılmaktadır. Temel eğitim düzeyindeki öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırarak, onların düşünme, anlama, eleştirme, tartışma, ön bilgilerle okuma arasında ilişki kurma, yeni anlamlara ulaşma gibi becerilere sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu noktada, öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir (MEB, 2006: 19-20). Bunun için öğretmenlerin ders kapsamında öğrencilerine öncelikle kitap okuma alışkanlığını kazandırmaları gerekmektedir. Okuma alışkanlığını okul çağında kazanan çocuğun, okuduklarını değerlendirebilecek bir düzeye gelerek kendi ilgisini çeken kitaplara yönelmesi daha da kolay olacaktır.

Bilgi ediniminin sağlanması açısından önemli bir konumda bulunan okumanın, temel amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okunulana doğru ve çabuk anlama becerisine sahip olmak,
- Boş zamanları okuyarak değerlendirmek,
- Okuma sevgisini kazanarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmek,
- Okuma zevkine ve düzeyine uygun kitapları seçebilmek,
- Kelimeleri tanıyarak, kelime dağarcıklarını zenginleştirmek,

- Okuma gücünü artırmak; gözlem ve tecrübe kazanmak,
- Metinden anlam çıkarma, metni yorumlayabilme ve metin üzerinde düşünme yeteneği kazanmak,
- Estetik duyguları geliştirip bireyi iyiye, güzele ve doğruya yöneltmek,
- Yurt ve millet sevgisi kazandırmak,
- Okuma sürecindeki var olan bilgileri kullanarak okunan metinleri zihinde şekillendirip anlamlandırmak (Çelik, 2006: 20; Susar Kırmızı, 2016: 110-111).

Okumak, hayatı anlamlı kılan, hayata boyut kazandıran, bireye çeşitli seçenekler sunan bir eylemdir. Hangi amaçla gerçekleştiriliyor olursa olsun okumada ana unsur iletişim kurmaktır. Bu iletişim, yalnızca okuyan kişiyle metin arasında olan bir iletişim değildir. Geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşan bilgi, bireyin kültürel birikimi, inançları, değer yargıları, hayattan beklentileri gibi birçok faktör bu iletişimin oluşmasında etkilidir (Coşkun, 2002: 231-244). Yaşantılar nasıl okuma becerisinde etkiliyse okuma da yaşamı etkilemektedir. Özellikle küçük yaşlarda kazanılmış olan okuma alışkanlığı, bireylerin zihinsel gelişimini sağlamaktadır ve sosyal olgunlaşmasında büyük bir etkiye sahiptir.

Okumak; günümüze kadar süregelen bütün toplumların gelişmesi için önemli bir bilgi toplama ve gelişme yöntemidir. Yazının bulunmasının ardından insanlar bilgilerini yazarak ve not ederek onları depolamaya başlamıştır. Onlardan sonra gelen toplum ise önceden yazılanları okuyarak o bilgilere sahip olmuşlardır. Böylece insanlar kendilerini dolayısıyla toplumlarını geliştirmişlerdir. Okumak kişiyi dünyanın en değerli hazinesi olan bilgiye ulaştırır. Bu bilgiyi zihin fabrikasında işleyip yeni ürünlere dönüştürebilen insanoğlu hem kendine hem de insanlığa bir hayli katkı sağlamış olur (Akça ve Molbay, 2010: 10).

Günümüzde sosyal hayata uyumun önemli şartlarından biri hâline gelen okuma eylemi toplumun küçük bir bölümüne ait olmaktan çıkmıştır. Dolayısıyla gelişen ve değişen dünyayı yönlendiren toplumlar okuyan ve okumayı alışkanlık hâline getiren toplumlardır. Dünyada bilgi birikiminin katlanarak artmasını sağlayan bilimsel ve teknolojik çalışmaların yayılma hızı şaşırtıcı ölçülere ulaşmıştır. Bu durumda gelişmelere ve değişimlere ayak uydurmakta zorlanan toplumların 'bilgi toplumları' karşısında yenilgiye uğramaları kaçınılmaz gerçektir (Coşkun, 2002). Bu da bize gösteriyor ki okuma, günümüz dünyasında bir tercih değil zorunluluktur.

Okumayan bireyler sosyal, kültürel ve akademik etkinliklerde faaliyet gösteremeyebilir. Bu durum ilerleyen zamanlarda, kişinin kendisini etrafındaki diğer kişilerden eksik hissetmesine sebep olarak sosyal hayatını ve kendine olan güvenini sarsar. Bu sebeptendir ki öğrenmenin temel basamaklarından ilki olan okuma eylemi, insanın sözcük dağarcığını zenginleştirip çevreyle normal bir iletişim kurması noktasında önemlidir (Özby, 2007: 3).

Okuma bireysel gelişime sağladığı katkı kadar toplumsal hayata olan katkısı açısından da önemlidir. “İnsanın kendiliğinden yaptığı davranışların, gösterdiği tepkilerin önemli bir bölümü kültürle çevre tarafından belirlenmektedir. Kültürel kurallar ve toplumsal koşullandırmalar, davranışları önemli ölçüde etkilemektedir. Bu sebeple okuma, kişinin yaşadığı topluma ve kültürel çevreye uyum sağlayabilmesi, toplumun gerektirdiği koşullandırmaları yerine getirebilmesi açısından önemlidir.” (Akay, 2004: 58). Gelişmiş ülkelerin okuma alışkanlığı sorunuyla ciddi ve hızlı bir şekilde mücadele etmiş olmaları okumanın toplumsal açıdan da ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Ekonomik gelişmeden söz edebilmek için ülke nüfusunun en azından %40'ının okuryazar olması gerektiği belirlenmiştir. Eğitim, ekonomik açıdan verimliliği %44, okuma alışkanlığı ise %30 oranında artırmaktadır (Bamberger, 1990). Bu değerlerin günümüzde daha fazla olması gerektiği de su götürmez bir gerçektir.

Okumanın önemini kavramış olan ülkelerde, belirlenen bireylerin günlük ihtiyaçlarının bulunduğu listede kitap okuma 18. sıradayken, ülkemizde 2003 senesinde Kültür Bakanlığı'na sunulmuş olan bir rapora göre, 235. sıradadır (Şirin ve Soylu, 2003). Bu durum ülkemizin okumaya verdiği değeri göstermektedir. Okuma eylemini önemsemeyip geri plana attığımız sürece ekonomik dolayısıyla da toplumsal gelişmemiz zorlaşacaktır.

Özetle okuma; bireyin kişilik gelişiminde, ders başarılarının artmasında, ekonominin, demokratik yapının kurulmasında, ilerletilmesinde, toplum düzenini var edecek donanımlı bireylerin yetişmesinde, kültür aktarımı gibi birçok konuda gelişim sağlar. Okuma becerisi bireylerin ders başarısını da olumlu yönden etkileyen bir beceridir. Okuma, yaratıcı olmayı ve yaşamı farklı açılardan görmeyi basitleştiren bir beceridir. Ülkedeki okumaya dair temel görüş, kitaba verilen değer ve okuyan birey oranı yükseldikçe toplumda fikirlerini belirten, üreten beyinler yetişecek ve ilerleme hızı da bu ölçüde artacaktır (Temizkan, 2007: 21).

2.1.4. Okuma Stratejisi

Strateji, Türk Dil Kurumu'nun (TDK, 2011) Türkçe sözlüğünde “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” olarak tanımlanmaktadır. Okuduğunu anlama stratejisi ise Allen (2002) tarafından, “okurun anlamayı kolaylaştırmak için kullandığı yardımcı araçlar” olarak tanımlanır. Temizkan (2007) ise, öğrenme stratejileri kavramı içerisinde okuma stratejilerinin ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Rayner ve Riding (1998) ise öğrenme stratejilerini anlamaya yardımcı aletler olarak tanımlarlar (Akt. Türkyılmaz, 2012). Bu tanımlardan hareket edilerek okuduğunu anlamayı sağlamak için tutulan yolların tamamına okuma stratejisi denebilir.

Karatay'a göre (2011: 46) okuma stratejileri, kişinin okuma eylemi boyunca bilinçli olarak yaptığı işlemler bütünüdür. Okuma stratejileri, kişinin okuduğunu nasıl kavrayabileceğine, okuduğunu anlamadığı zaman ne yapabileceğine dair yollar gösterir. Bu stratejiler, okuduğunu anlamayı geliştirmek ve anlama başarısızlıklarının önüne geçme konusundaki bilişsel becerileri arttırmak için kullanılır.

Okuma sadece gözle kelimeleri takip ederek bunları seslendirme değildir. Okuduğunu anlamamanın geliştirilebilmesi için bazı stratejileri öğrencilere öğretmek okumayı anlamlı hâle getirecektir. Okuma öncesinde, sırasında ya da sonrasında kullanılacak olan bu stratejiler, okumadan en üst düzeyde verim elde etmeyi sağlayacaktır. İyi okuyucular, okuma işleminin öncesinde, sırasında, sonrasında kendi anlamalarını izlemek için birçok okuduğunu anlama stratejisi kullanmaktadırlar (Doğan, 2002). Kısacası okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin kendi öğrenmelerini kontrol etmesini sağlayan, başka bir deyişle “düşündüğü üzerinde düşündüren (thinking about thinking)” etkinliklerdir (Susar Kırmızı, 2006: 26).

Harvey ve Goudvis (2007), okuduğunu anlama stratejilerini a- ilişki kurma, b- soru sorma, c- gözünde canlandırma, ç- sonuç çıkarma, d- özetleme, e- sentez yapma, f- değerlendirme olarak sınıflandırmışlardır (Akt. Türkyılmaz, 2012).

Akyol (2008) ise okuma stratejilerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanıldığını ifade etmektedir. Akyol, okuma stratejilerini kullanıp kullanmama durumuna göre okuyucuları iyi okuyucu ve yetersiz okuyucu şeklinde ayırmıştır. Akyol'un (2008) ayırımından hareketle okuma sürecinde iyi okuyucuların ve yetersiz okuyucuların bazı özellikleri aşağıdaki gibidir.

1. OKUMA ÖNCESİ

a) İyi okuyucular

- Okuma ve okunan konu hakkındaki sahip oldukları ön bilgilerini ortama taşırlar.
- Bir amaç doğrultusunda okurlar.
- Okuma amaçlarına uygun olan okuma yöntemini seçerler.
- Yapılacak işin yapılma basamaklarını belirlerler.
- Hangi noktalar üzerinde yoğunlaşılması gerektiğini bilirler.
- Metnin başlığı ve yazarına yer verilmişse onlara bakarlar.
- Metni okuma hızını belirlerler.

b) Yetersiz okuyucular

- Okumanın süreci ve konusu hakkında düşünmeden okumaya hemen girişirler, hazırlık yapmazlar.
- Neden okuduklarının farkında bile olmadan okurlar.
- Okurken herhangi bir amacı yoktur.
- Uygun bir okuma yöntemi seçemezler.
- Önceden belirlenmiş bir okuma hızları yoktur.
- Okuma materyalini nasıl ele alacaklarını bilemezler.
- Metinde nerelere yoğunlaşacağını kestiremezler.

2.OKUMA SIRASI

a) İyi Okuyucular

- Okuma sürecinde dikkatlerini materyale tam olarak verirler.
- Sürekli olarak anlayıp anlamadıklarını kontrol ederek anlamadıkları kısma geri dönerler.
- Metindeki anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin etmeye çalışırlar.
- Sözcük gibi başvuru kaynaklarını okuduğunu anlamaya yardımcı olması için kullanırlar

- Okuma sürecinde sentezler yapabilirler.
- Kendisine metinle ilgili sorular sorarlar.
- Çıkarımlar yapıp metnin devamına yönelik tahminlerde bulunurlar.
- Metinde geçen anahtar bilgileri gösteren noktalama işaretleri, kalın ve italik yazımlara dikkat ederler.
- Yeni bilgilerle ön bilgileri sentezleyebilirler.
- Ne veya ne kadar anladıklarının farkındadırlar.

b) Yetersiz okuyucular

- Okumayı olumsuz yönde etkileyecek unsurları ortadan kaldıramazlar.
- Anlayıp anlamadıklarının farkında değildirler.
- Anlama sekteye uğradığında fark edemezler. Okuduğunu anlamadığı zaman da neler yapabileceklerini bilemezler.
- Anlamayı geliştirmede nadiren yardımcı stratejilere başvururlar.
- Anahtar kelimelerin anlamlarını bilmediklerinde bu kelimeleri atlayıp okumaya devam ederler.
- Metinde geçen önemli bilgiyi tespit edemezler.
- Anahtar kelime ve kavramları tanıyamazlar.
- Dikkatleri dağınıktır.
- Yeni bilgileri eleştirme yerine sadece bilinenleri yan yana koyarlar.
- Metinde geçen anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını bağlamdan çıkaramazlar.

3. OKUMA SONRASI

a) İyi okuyucular

- Okuma amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini sorgularlar.
- Okuduklarından anladıklarını değerlendirirler.

- Okuduğunu daha iyi kavramak için metindeki temel düşünceleri kendi kelimeleriyle özetlerler.
- Metin hakkındaki tahminlerinin ne kadar doğru olduğunu öğrenmek için tahminlerini kontrol ederler.
- Metinden kavradıklarını denetlemek için okuduklarıyla ilgili bilgileri başkalarıyla tartışır.
- Konuyla ilgili olan ile olmayana ayırt ederler.
- Öğrendiklerini kendi kelimeleri ile özetleyebilirler.
- Metinde sunulan bilgileri eleştirerek analiz edip değerlendirirler.
- Yeni öğrenilenlerle ön öğrenmeleri birleştirebilirler.
- Metinde anlatılan duygu, düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol ederler.

b) Yetersiz okuyucular

- Okunulan metindeki önemli noktaları bulamadığı için ana düşünceye ulaşamazlar.
- Anlayıp anlamadıklarını kendi kendilerine kontrol etmezler.
- Metnin tamamını kendi kelimeleriyle özetleyemez, yazarın kelimelerini aynen kullanmayı tercih ederler.
- Okurken ara ara durup okuduklarını düşünmediği, eleştiri yapmadığı için ne öğrendiklerini sınavamazlar.
- Kendilerine yardımcı olacak stratejilerin varlığından habersizdirler.
- Okudukları hakkında başkalarıyla tartışmaya girmezler.
- Okunulan metin bittiğinde kendilerini başarılı hissederler.

Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasında kullanılmaktadır. Bu stratejilerin hepsi bir metinde kullanılabileceği gibi bazen de metnin özelliğine göre kullandıklarımız sınırlı olacaktır. Zaten önemli olan stratejilerin hepsini kullanmak değil hangi stratejileri kullanacağını bilip metni anlamaktır.

Gürses (2002: 20) okuma stratejilerinin amaçlarını okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak üç başlık altında incelemiştir:

Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerinin Amaçları

- Öğrencinin konu hakkında sahip olduğu ön bilgisini harekete geçirmek.
- Metnin ayrı ayrı her bir bölümünü anlayabilmek için bir ön hazırlık yapmak.
- Öğrencileri metni okumaya istekli olması için onları motive etmek.
- Nerede? ve Nasıl? sorularına metinden cevap bulmak.
- Konu hakkındaki daha önceden sahip olduğu ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere güven duygusu aşılacak.
- Öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelerden hareketle anlamını bilmedikleri kelimelerin arasında bağlantılar kurmasını sağlamak.
- Öğrencilerin metni okumadan genel bir inceleme yoluyla metne karşı ilgilerini yükseltmek, metne aktif olarak katılımlarını sağlamak.
- Öğrencilerin, metne karşı yaklaşımlarının daha anlamlı ve amaçlı olabilmesi için onlara yardımcı olmak.
- Başlık hakkındaki düşüncelerini ifade etmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin dikkatlerini yeni karşılaştığı kelimelere yöneltmek.

Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerinin Amaçları:

- Yönlendirmeler ve soruların da katkılarıyla öğrencilerin metinle olan etkileşimlerini artırmak.
- Öğrencilerin, yazarın metni yazmadaki amacını anlamalarına yardım etmek.
- Okunan metnin yapısını ve mantıksal gelişimini anlayabilmeleri için öğrencilere yardım etmek.
- Metnin kendi bağlamını açıklamak suretiyle metni anlamayı kolaylaştırmak.
- Öğrencilere çıkarım yapmasında ve yargıda bulunmasında onlara yardımcı olmak.
- Öğrencilere anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları vermek.
- Okuma sırasında öğrencilerin kültürler arası farklılıkları keşfedebilmesi için onlara yardım etmek.
- Metnin bölümlerinin ve tamamının ana düşüncesini kavramalarında öğrencilere yardım etmek.
- Metnin içinde yer alan özel bir bilgiyi arayıp bulmak.

- Metin okunmaya başlamadan önce verilmiş olan soruların cevaplarını metinde aramak.
- Metinden hareketle oluşturulan diyagramları ya da haritaları metinden hareketle tamamlamak.
- Metinde verilmiş olan mesajlarla ilgili notlar almak.
- Metindeki önemli yerlerin altını çizmek.

Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerinin Amaçları:

- Metnin daha ayrıntılı olacak şekilde genel bir analizini yapmak.
- Metnin planından faydalanarak yapılacak olan yazma etkinlikleriyle öğrencilere deneyim kazandırmak.
- Metinden yapılan çıkarımların birleştirilip bir bütün hâlinde olmasını sağlamak.
- Okuma deneyimini artırmak.
- Öğrencilerin okuduklarını kendi kelimeleriyle özetlemelerini sağlamak.
- Metinde yer alan bilgilerle öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgileri karşılaştırmalarını sağlamak.
- Öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından değerlendirilmesini sağlamak.
- Metinden öğrenilenlerin gerçek yaşamdaki kullanılabilirliğini sorgulamak.
- Yazma etkinliklerinde metinde geçen yeni kelimeleri ve yapıları öğrenerek kendi yaşamında kullanmak.
- Metinle ilgili sorulara yanıt vermek.
- Metinle ilgili olarak sınıf içi etkinliklere katılmak.
- Metnin bazı bölümlerini tartışmak

Okuduğunu anlama stratejilerini Susar Kırmızı (2006) da okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak ayırmıştır. Bu çalışmada ise okuduğunu anlama stratejileri şu şekilde verilmiştir:

1. Okuma Öncesi Stratejiler

Gözden geçirme/İnceleme,

Okuma amaçlarını belirleme,

Önbilgileri harekete geçirme,

Sorular çıkarma,

Tahminde bulunma, hipotez oluşturma.

2. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)

Sözcükleri tanımlama,

İlişki kurma,

Zihninde canlandırma,

Sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma,

Hedefe odaklanma,

Tahminleri/hipotezleri kontrol etme,

Not alma/Karmaşık noktaları belirleme,

Akıcı okuma.

3. Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)

Özetleme,

Soruları yanıtlama,

Sentez yapma,

Metni görsel öğelerle ifade etme,

Değerlendirme.

2.1.5. Okuma Alışkanlığı

Eğitimin ve çevrenin etkisiyle geliştirilebilen okuma alışkanlığı okuma eğitiminin ulaşmayı hedeflediği nihai hedefler arasındadır. Alışkanlık; “bir şeye alışmış olma durumu, alışkınlık, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam” (TDK, 2011) demektir. Alışkanlık hâline getirmek ise “bir şeyi sürekli yapar olmak” anlamına gelmektedir. Bu kavramlardan hareketle okuma eyleminin sürekli tekrarlanmasıyla alışkanlık hâline kolayca dönüşebileceğini söylemek mümkündür.

Bayram (1990: 8) okuma alışkanlığını, “okumayı hayatı boyunca, sürekli ve düzenli kullanan, amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma faaliyeti” olarak

tanımlamaktadır. Okuma alışkanlığı, “Çocuğun temel okuma becerisini izleyen bir süreç olarak, bireyin okuma eylemine şartlandırılması ve güdülenmesine bağlı olarak bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesidir” (Gürcan, 1996: 37). Özbay (2007: 37) okuma alışkanlığını, “insanın kendisini ve yaşama çevresini anlayabilmek için okumayı bir araç olarak görmesi ve bu aracı kullanma isteği” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareket ederek okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir ihtiyaç olarak görüp bir amaç doğrultusunda okuma eylemini düzenli ve sürekli olarak bu eylemi icra etmesi şeklinde tanımlanabilir.

Bireye okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazandırılması gerekmektedir. Okumaya ve kitaplara karşı tutumları yaşları ilerledikçe azalabilmektedir. Erken yaşlarda kitapla tanışmayan çocukların ileriki yaşlarda okuma alışkanlığı kazanması zorlaşacaktır. Bu durumun başlıca sebeplerini Bamberger (1990) şöyle ifade etmiştir:

-Çocukluk dönemindeki gelişimsel ihtiyaçlar olarak karşımıza çıkan macera isteği vb. duyguların azalması, bu duyguyla okumaya yönelmiş olan çocukları okumaktan uzaklaştırabilmektedir.

-Yaşın ilerlemesiyle birlikte gerçek yaşamla yüzleşmeye başlayan birey, okulla birlikte sürdürdüğü okuma eylemini de bırakılabilmektedir.

-Okuma yerini farklı eğlence ve eğitim ortamlarına bırakabilmektedir.

Okumanın alışkanlık hâline dönüşmesi belli bir süreç istemektedir. Birey okumanın önemini fark edip okumayı ilgi odağı hâline getirebilirse okuma eylemi sürekli tekrar eden bir boyuta geçecektir. Bu boyutta birey artık neyi nasıl okuyacağını bilen, okunan metinle ilgili değerlendirmeler yapan eleştiren düşünen bir okuyucu konumuna gelecektir. Okuduklarından öğrendiklerini kendi yaşamına aksettirecek ve çevresindeki bireylerle bu bilgileri paylaşacaktır.

Bireylerin okuma alışkanlıkları değerlendirilirken;

- Okuduğu yayının türü,
- Okuma sıklığı,
- Bir seferde aralıksız olarak ne kadar süre okuyabildiği,
- Senenin, haftanın ya da günün hangi zaman aralığında okumanın tercih edildiği,
- Okunacak olan kitabın elde edilme biçimi,

- Okuma sırasında tercih edilen stratejiler,
- Kitap okuma esnasında başka bir meşguliyette bulunup bulunmaması gibi noktalara dikkat edilmelidir (Dökmen, 1990: 401).

Amerikan Kütüphane Derneği (Sağlamtuñ, 1990: 5) okuma alışkanlığı ölçütleri şunlardır:

- Çok okuyan okuyucu: 1 yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan kişi.
- Orta düzeyde okuyan okuyucu: 1 yılda 6-20 kitap okuyan kişi.
- Az okuyan okuyucu: 1 yılda 1-5 kitap okuyan kişi.

Yılmaz'ın (1990: 283) önermiş olduğu okuma alışkanlığı sınıflandırması ise şu şekildedir:

- Zayıf okuyucu: 2 ayda 1 kitap veya daha az kitap okuyan okuyucu.
- Orta düzeyde okuyan okuyucu: Ayda 1 kitap okuyan okuyucu.
- Üst düzeyde okuyucu: Ayda 2 kitap veya daha fazla kitap okuyan okuyucu.

2.1.6. Okuma Alışkanlığını Belirleyen Faktörler

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma alışkanlıklarının milletten millete ve aynı millet içindeki bireyden bireye bile farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olması okuma alışkanlıklarını etkilemiştir. Bireylerin okuması, okumayı alışkanlık hâline getirmesi sürecinde bazen bireysel çabalar yeterli olamamaktadır. Kişinin bireysel çabalarına ek olarak çevreden gelen etkiler de okuma alışkanlığının yönünü ve şeklini belirleyebilmektedir. Bu etkiler arasında aile, okul, arkadaş, yakın çevre vb. unsurlar bulunmaktadır.

Yılmaz ve Darıcan (2015) okuma alışkanlığını kazanma sürecinde kitaptan yazara, ailenin kitap okuma durumundan sosyoekonomik düzeyine, okumaya ayrılmış olan süreden öğretmenlere kadar birçok faktörün etkili olduğunu fakat eğitim sisteminin bu konuda eksik kaldığını belirtmiştir.

Yılmaz (1990: 9) okuma alışkanlığı kazanma konusunda şu noktaların üzerinde özellikle durulması gerektiğini söylemiştir:

- Okuyan ve çocuğunun da okuması için ilgisini yoğun olarak gösteren bir aileye sahip olmak.

- Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik kitapların bulunduğu, istediği gibi kullanabileceği bir kitaplığın bulunması.

- Okumayı seven nitelikli arkadaş grupları, yakın çevre ve toplumun var olması.

- Kitaba ve okumaya olumlu gözle bakan bir çevreye sahip olmak, toplumsal hayatın içerisinde okumayı doğal bir parça olarak görmek.

- Bireylerde okuma alışkanlığı oluşturma ve geliştirmeye yönelik kalıcı ve tutarlı bir devlet politikasının var olması ve bu konudaki devletin üstleneceği rol.

- Bireylerin okuma alışkanlığının ekonomik tarafını karşılayabilecek güce sahip olmak.

- Okuma alışkanlığına önem veren, bunu programına dâhil eden ve bilinçli bir şekilde uygulamaya döken eğitim-öğretim sisteminin var olması.

- Üzerine düşen sorumluluğu gereğince yerine getirmesi gereken toplumsal kurum ve kuruluşların bulunması.

- Bu konuda önemli bir role sahip olan kitle iletişim araçlarının kullanılması.

- Okuma alışkanlığını kalıcı biçimde sorun olmaktan çıkarmada farklı seviyelerde oluşturulup uygulamaya dökülecek olan okuma alışkanlığı programları.

- Bu programlarda kullanılması için özel niteliklere sahip okuma materyalleri.

- Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde doğrudan rolü bulunan halk kütüphaneleri.

Okuma alışkanlığının belirlenmesinde etkili olan faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kişisel faktörler,
- Çevresel faktörler,
- Sosyoekonomik faktörler,
- Teknolojik gelişmeler.

2.1.6.1. Kişisel Faktörler

Okuma alışkanlığı kazandırılırken bireyi kendiliğinden okumaya yönelten faktörlere “kişisel faktörler” denilmektedir. Bireyin, okumaya karşı duymuş olduğu merak, sevgi, ilgi ya da korku duyguları; bireyin cinsiyeti, yaşı, gelişimsel özellikleri, okumaya yönelik tutumu ve alışkanlıkları kişisel faktörler içerisinde yer almaktadır (Aslantürk, 2008). Kişisel faktörler arasında en büyük paya ilgi sahiptir. Bireylerin kitaplara yönelik göstermiş olduğu ilgi doğrudan okuma alışkanlıklarını da etkilemektedir. İlginin Türkçe Sözlük'teki tanımlarından birisi şöyledir: “Belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma.” (Türkçe Sözlük, 2011) TDK'nin tanımından hareketle bireyin kitap okuması için öncelikle ona ilgi duyması gerektiğini söyleyebiliriz.

Çocukları hatta gençleri iyi birer okuyucu hâline getirmenin temel ilkelerini Yıldız (2010: 45) şöyle belirtmiştir:

- Çocuğun ve gencin ilgilenebileceği konuları bilerek bu konularla ilgili kitaplarla buluşmasını sağlamak. İlgii belirleyen dört ana faktör cinsiyet, zekâ yaş ve sosyokültürel düzeydir.
- Bireylerin ilgi duydukları konularda kitap okuyabilmeleri için yeterli okuma becerisine sahip olmaları gerekir. Bireylerin iyi birer okuyucu olmalarını istiyorsak ilk olarak onların daha rahat okuyabilmelerini sağlamalıyız.
- Okuma materyallerinin okunaklı ve anlaşılabilir olması da ilgi ile alakalıdır. Kitapların okunaklı ve anlaşılabilir olması, dış görünüşlerinin özellikle de kapaklarının ilgi çekici olması okuyucunun da kitaba karşı ilgisini artıracak olan faktörler arasındadır.

Okuduğunu anlama düzeyi arttıkça okumaya yönelik ilgili de doğru orantılı bir biçimde artmaktadır. Bunun beraberinde bireyin okuma alışkanlığı kazanması da kolaylaşmaktadır. Avusturya'da 40.000'den fazla okuma testi ve okunan kitap kayıtları incelendiğinde pek çok öğrencinin iyi okuyamadıkları için kitap okumadıkları ve okumayı bir alışkanlığa dönüştüremedikleri görülmüştür (Bamberger, 1990: 10).

Okuma alışkanlığının kazanılması konusunda motivasyonun oldukça önemli bir yeri vardır. Çünkü okuma etkinliğinin sürekli ve düzenli bir şekilde alışkanlık hâline gelmesi böyle bir motivasyonla mümkün olacaktır. Bireyin okumaya ve kitaba karşı göstereceği ilgi okuma alışkanlıklarını da doğrudan etkileyecektir. Yavuz (1987) gibi okuma alışkanlığının

kazanılmasında ve sürekli hâle getirilmesinde tek ve en önemli faktörün bireyin okumaya karşı duymuş olduğu istek ve yeteneğin olduğunu ifade edenler bulunmaktadır. Pek çok bilim adamı ve yazar okuma alışkanlığının kazanılmasında bireylerin içlerinde hâlihazırda var olan ilgilerin rolüne dikkat çekmişlerdir (İmrak, 2006). Bu şekilde, okuma alışkanlığının kazanılmasında ve sürdürülmesinde önemli etkileri bulunan kişisel beklentiler ve ilgiler harekete geçirilebilecek, kişi ilerleyen yıllarda dışsal bir etkiye ihtiyacı olmadan okuma eyleminin devamlılığını sağlayabilecektir.

2.1.6.2. Çevresel Faktörler

Okuma alışkanlığının kazanılması ve sürdürülmesindeki çevresel faktörleri okul-öğretmen, aile, kütüphane vb. alt başlıklar ile açıklamak mümkündür:

2.1.6.2.1. Aile

Alışkanlıklar, sürekli bir şekilde tekrar edilerek oluşan ve genellikle küçük yaşlarda kazanılmaya başlayan davranışlardır. Bu yüzden okumaya ne kadar erken yaşta başlanılırsa okuma alışkanlığının yerleşmesi ve ayrılmaz bir parçamız olması o kadar kolay olur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma alışkanlığı kazanmak ya da kazandırmak için en önemli dönemin çocukluk dönemi olduğu net bir şekilde ifade edilmiştir. Örneğin; çocukluk döneminin ilk yıllarında kitapla tanışmış olma bireyin gelecekteki bütün yaşamını etkilemektedir. Okuma eylemiyle erken yaşta tanışmış olan çocuklar ileriki yıllarda yapacağı okuma davranışına hazırlanmakta ve bu durum okuma davranışını daha da kolay hâle getirmektedir (Baker, Deborah ve Kirsten, 1997). Kitabın bilgi kaynağı olmasının yanında eğlence kaynağı da olduğunu çocuk erken yaşlarda öğrenir ise bu sevgi ileriki yaşamında da sürer (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2005; Yalçın ve Aytaş, 2005). Kitap okumayı etkileyen, dolayısıyla okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkili olan çevresel faktörlerin başında çocuğun büyüdüğü aile ortamı gelmektedir. Ailenin okumaya ilişkin göstermiş olduğu bütün davranış çeşitleri, çocukların okumaya karşı olan tutumları üzerinde etkili olmaktadır. Ailesi çocuk için bir modeldir ve onların okumaya yönelik tutumlarını gözlemleyen çocuklar ailelerine benzeyen tutumlar geliştirecektir.

Dökmen (1994), çocukların ve gençlerin okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmasında ailenin rolünü “modelden öğrenme” ilkesinden yola çıkarak değerlendirmekte ve bunu şöyle ifade etmektedir: “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını

istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir.” Dolayısıyla çocuğunun okuma alışkanlığı kazanmasını isteyen aile ilk başta kendisi kitap okumalı ve bu alışkanlığa sahip olmalıdır.

Bamberger (1990: 45), okuma alışkanlığını çocuklarına kazandırmak isteyen anne babalar için bazı önerilerde bulunmuştur:

- Aileler çocuklarına olabildiğince sık hikâyeler okumalı ve anlatmalıdırlar.
- Aileler çocuklarının yaşına, ihtiyaçlarına, isteklerine ve gelişim aşamalarına uygun kişisel bir kitaplık oluşturmalarıdır.
- Aileler çocuklarına verdikleri harçlıklarından bir kısmını kitap almak için ayırmaları konusunda eğitmelidirler.
- Aileler, olabildiğince fazla olacak şekilde akşamın belli bir kesitinin okumaya harcanmasını sağlamalıdırlar; bu süreçte ailenin her bir ferdi kendi kitabını okumalıdır.
- Aileler çocuklarının kitap okumasına dâhil olmalıdır yani okudukları şeylerle ilgili onlarla konuşmalıdırlar.
- Aileler çocuklarına, okuduklarını uygulayamaya dönebilecekleri ve kullanabileceklerini; kitapların onların yaşamlarını kurtardığını, güzelleştirdiğini ve aydınlattığını anlamalarında yardımcı olmalıdırlar.

Okul öncesi dönemde çocuğa kitabı tanıtan, kitapla arasındaki ilişkinin gelişmesini sağlayan anne babalar çocuk okul çağına geldiğinde de bu tutumunu devam ettirmeli; tüm sorumluluğu öğretmenlerin omuzlarına yüklememelidirler. Okumayı öğrenmeye çalışan çocuğuna kitapları beraber okuyarak, ders kitaplarını birlikte inceleyerek, ödevlerini yapmasında çocuğa yardımcı olarak öğretmeniyle iş birliği hâlinde çocuğun kitapla olan ilişkisini sürdürmeye devam etmelidir. Ailenin kendisinin içeriğini bilmediği bir kitabı çocuğa okutması doğru değildir, bu yüzden önce kitabı kendisi okumalı eğer içeriği çocuğun ilgi, ihtiyaç ve seviyesine uygunsa çocuğuna önermelidir. Kısacası çocuğun ileriki yaşamında kazanacağı olumlu ve olumsuz okuma alışkanlığı üzerinde ailenin önemli bir yeri vardır. Küçük yaşta kitaba dair yapılan yönlendirmeler okumanın alışkanlık hâline dönüşmesini

sağlayacaktır. Ayrıca anne babanın eğitim düzeyleri, meslekleri ve ailenin ekonomik düzeyi okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkilidir.

Townsend'a göre (2002: 102-103), ailenin çocuğuna okuma alışkanlığı kazandırabileceği en iyi yollardan birisi NIM (Neurological Impress Method) yöntemidir. Bu yöntemle aileler akıcı okuma modeliyle çocuklarının kelimeleri ne kadar doğru okuyabildiğini kontrol edebileceklerdir. NIM yöntemi, çocuğu destekleyebilecek bir okumayı geliştirme yoludur. Bu yöntemle göre;

1- İlk okuma evresine kolay anlaşılabilir sade bir kitapla başlanmalı, daha sonra aşamalı olarak daha zor seviyede kitaplara geçilmelidir.

2- Kitabı çocuğa seslendiren kişi çocuğun biraz arkasında durmalıdır. Böylece çocuk okuyucuyu rahatlıkla duyabilecektir.

3- Kitabı okuyucu, çocukla beraber yüksek sesle okumalıdır. Bu işlem sırasında okuyucunun daha yüksek sesle ve daha hızlı bir biçimde okuyarak çocuğa kılavuzluk yapması gereklidir. Bazı zamanlarda ise çocuğun kılavuzluk yapmasına fırsat verilmelidir.

4- Okumaya başlandığında, kitabın ilk birkaç cümlesi birkaç kere okunmalı, böylece okuma hızı belirlenebilir.

5- Okuma sırasında kelimeleri takip etmeye yarayacak bir parmak veya çubuk kullanılmalıdır. Bu sayede çocuğun kelimeleri takip etmesi kolaylaşacaktır.

6- Metnin satırları arasında giderken daha hızlı hareket edilerek çocuğun hız kazanması sağlanmalıdır (Akt. Güngör, 2009).

2.1.6.2.2. Okul ve Öğretmen

Arkadaş çevresinin belirleyici etkisini göz önüne alarak aile ve okulun da bu etkiye dair duyarlılığa sahip olarak okuma alışkanlığı kazanma konusunda gereken özeni göstermesi gerekmektedir. Okullarda yapılan okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarının gruplar hâlinde yürütülmesi ve okuma alışkanlığı bulunan öğrencilerin diğer öğrencileri de olumlu yönde etkilemesinin sağlanmalıdır.

Günümüzde öğretmen, yalnızca bilgi veren, ders verip onu değerlendirecek bir birey olmaktan uzaklaşmıştır. Modern eğitim anlayışına sahip olan öğretmen, çocuğun toplum içinde özgürce gelişebilmesi için öğrencinin düşünen, duyan ve uygulayan bir insan olması yönünde çeşitli deneyimler edinmesiyle yakından ilgilenir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde üstlenmesi gereken görevleri ve yapabilecekleri şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencileri tarafından okunmasının gerekli olduğunu düşündüğü kitaplardan oluşan sınıf kitaplığının oluşturulmasını sağlamak,

- Kitapları çocukların zahmetsizce ulaşabilecekleri şekilde düzenlemek,

- Sınıf içerisinde yeri geldiği zamanlarda okuma türleri hakkında bilgilendirmede bulunarak çocukların ilgisini çekebilecek kitapları onlara tanıtmak,

- Öğrencilere vereceği ödevlerle bir okuma planı kavramı yerleştirmek,

- Uygun zamanlarda öğrencileriyle okunan kitaplar hakkında konuşmak,

- Okuma yarışmaları düzenleyerek çok okuyan öğrencileri kitapla ödüllendirmek,

- Okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerini bu özelliklerinden dolayı takdir etmek,

- Sınıf ve okul gazetelerinde kitap tanıtım yazılarına da yer vermek (Kıbrıs, 2000).

Arıcı'nın (2005: 61-62) yapmış olduğu çalışmada 2000 öğrenciden %57,3'ü yani 1146 öğrenci kitap okuma fikrini öğretmeni sayesinde kazandığını belirtmiştir. Aynı çalışmada kitap okuma fikrini "annem" aşıladı diye söyleyenlerin oranı %17,9; kitap okuma fikrini "babam" aşıladı diye söyleyenlerin oranı %13,4'tür. Bu oranları %2,7 oranı ile "arkadaşım", %4,9 ile "kardeşim" ve %3,9 ile "diğer" seçeneği oluşturmuştur. Bu oranlardan da anlayabileceğimiz gibi çocuklara kitap okuma alışkanlığını ve zevkini kazandırmada öğretmenler büyük paya sahiptir. Bamberger (1990: 9) ise okumaya meraklı olan çocukların, öğretmenleri ile arasında yakın ilişkinin bulunduğunu, öğretmenlerinin de öğrencileri gibi okumaktan zevk alan, okuma alışkanlığına sahip iyi okuyucular olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler tarafından yapılacak çalışmalar sistematik, planlı olmalı ve bilinçli şekilde yapılmalı, fakat öğrencileri kitap okumaya zorlayan bir anlayışla gerçekleştirilmemelidir. Bu çalışmaların başarı elde edebilmesi için öğretmenlerin de yeterli oranda çocuk kitabı olarak

nitelendirdiğimiz eserleri okuması gerekmektedir (Bamberger, 1990). Çünkü kendisinin okumadığı, fikir sahibi olmadığı kitapları öğrencilere önermesi yanlış olacaktır. Bir öğretmen öğrencisine kitap tavsiye ederken hem öğrencinin bireysel özelliklerini bilmeli hem de kitabın özelliklerini bilmelidir ki kitapla öğrenci arasındaki etkileşim artsın. Aksi hâlde öğrenci kitap okumaktan uzaklaşabilir. Okullarda yapılan sosyal etkinliklerle de öğrencileri kitap okumaya davet eden çalışmalar desteklenmelidir.

2.1.6.2.3. Kütüphane

“Kütüphane, bireyin kendi kendini eğitime, değişik konularda bilgi edinme, boş zamanlarını değerlendirme, öğrencilerin ödevlerine destek olmada, okuma becerilerini geliştirmede ve sürdürmede yardımcı kurumlardır.” (Bayram, 1990). Cevher’e (2015) göre ise çocuklar için yapılmış kütüphaneler bireylerin yaşamları boyunca sürecek olan kütüphane kullanma alışkanlığının oluşturulmasındaki ilk aşamadır. Çocuk kütüphanesi, çocuklarda okuma zevkinin oluşmasını sağlayan, çocuğu kitapla okuma havası içinde belki de ilk kez karşılaştıracak olan kurumdur. Çocuk kütüphanesi, çocukların hayal gücünün ve yaratıcı düşünme becerisinin oluşmasını ve geliştirmesini sağlayan kurumlardır. Cevher (2015) ise çocuk kütüphanesini, “çocuğun bilgiyle ilişkisinin, bilgiye erişme becerisinin temellerini atan kuruluş” olarak tanımlamıştır.

Okul kütüphaneleri öğrencilerin ders haricinde daha özgür olduğu, ilgi ve isteklerine göre kitap seçebilmelerine imkân tanıyan yerlerdir. Bu kütüphaneler, okuma seviyesi zayıf olan öğrenciler de dâhil olmak üzere her seviyedeki okuyucuya okuyabilme olanağı sağlar. Ayrıca, öğrencilerin bilgi edinebilmesi için sunduğu çeşitli kaynaklarla bilgi düzeyi yüksek, okumayı seven, araştırmacı kişiliğe sahip olan bireyler yetiştirmeye yardımcı olur.

Öğrencilerin, eğitim hayatları süresince kütüphane kullanma alışkanlığı kazanmış olmaları onlara bütün hayatları boyunca fayda sağlayacaktır. Okuma eğitiminin alışkanlık hâline dönüştürülmesinde çocuğun etrafında, öncelikli olarak evinde, sınıfında, okulunda ve ilçesinde kütüphane bulunması, çocuğun okuma alışkanlığını kazanmasında ve sürdürmesinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu nedenle okul, üniversite ve halk kütüphaneleri zenginleştirilmeli ve sürekli olarak güncel tutulmalıdır. İnsanların boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmesine katkıda bulunan halk kütüphanelerinin ayrıca okumanın başta öğrenciler ve

gençler olmak üzere alışkanlık olarak dönüştürülmesinde de görev alması zorunludur. Bir kurum olan kütüphaneler bu yollar sayesinde toplumsal bilinç düzeyinin geliştirilmesine de katkı sağlamış olacaktır (Türkyılmaz, 2012).

Yılmaz (1990), bireylere okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde kütüphanenin rollerini şöyle vurgulamaktadır:

- Kütüphaneler, okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinin en önemli adımı olan uygun okuma materyallerinin sağlanması rolüne sahiptirler.
- Kütüphaneler, okuma alışkanlığı ile ilgili projeler ve kampanyalar geliştirirler.
- Kütüphaneler, özellikle düşük ve orta sosyoekonomik seviyedeki insanlara uygun okuma ortamı yaratırlar.
- Kütüphaneciler, bireylere kitap seçiminde rehberlik yapma, onları yönlendirme ve kitaplarla ilgili onlarla konuşma gibi katkılar sunarlar.
- Kütüphaneler, okuma-tartışma grupları, okuma saatleri, güncel kitap listeleri hazırlama, yazarlarla söyleşi vb. etkinlikler düzenlerler.
- Kütüphaneler; aileler, öğretmenler, okullarla bağlantılar kurarak çocukların okuma alışkanlığı süreçlerini denetlerler.

2.1.7. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı

Türkiye’de uzun yıllar boyunca okuma becerisiyle ilgili yapılan çalışmalarının amacı okuryazarlık sorununu ortadan kaldırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim okulları yaygınlaştırılmaya çalışılmış ayrıca yetişkinler için de okuma yazma kurslarının açılmaya başlanmıştır (Güneş, 2000). Bu problemin tam anlamıyla ortadan kaldırıldığını söyleyemsek de ilköğretimin zorunlu hâle getirilmesiyle birlikte temel okuryazarlık düzeyinin ötesinde aktif bir okur kimliğinin oluşturulması ve okuma alışkanlığının genişletilmesi hedefi daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır. Bir toplumda okuma alışkanlığının hangi düzeyde olduğunu net sayılarla ifade etmek mümkün değildir. Çünkü günlük hayat imkânları, ekonomik ve sosyal koşullar, çalışma hayatı gibi çeşitli faktörler bireylerin okumaya karşı bakışını dolayısıyla da okuma alışkanlığını etkileyebilmektedir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak bir birey bir

gün kitap okumaya daha fazla zaman ayırabilirken diğer gün bireysel ya da çevresel etkenlere bağlı olarak daha da az zaman ayırabilmektedir (Gürcan, 1996).

Okuryazar insan oranıyla okuma oranı arasında ters orantı vardır. Başka bir deyişle okuryazar bireylerin sayısı artsa da okuma oranı azalmaktadır. Bu zamana kadar yapılan çalışmaların birçoğunda ülkemizdeki okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının oldukça düşük seviyede olduğu gözler önüne serilmiştir. Kütüphaneler Genel Müdürlüğü'nün 1990 yılında yaptığı "Niçin az okuyoruz?" adlı çalışmada; kişilerin son bir ay içerisinde %40'ının hiç kitap okumadığı, %30'unun ise sadece bir kitap okuduğu ortaya konulmuştur (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Bu durum da ülkemizdeki okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

"TÜİK Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN)" istatistiklerine göre; ülkemizde 2019 yılında yayımlanan okuma materyallerinin sayısı, 2018 yılına göre %2,1 artış göstermiştir (<http://www.tuik.gov.tr>) Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) bir başka verisine göre ise Türkiye'de kitap okumak için kişi başına ayırdığımız zaman 24 saatte sadece bir dakika. Başka bir deyişle bir yıldaki toplam 8766 saatin sadece 6'sını okumaya ayırıyoruz. Buna karşılık televizyon izlemeye en az 3 saat, internete ise "We Are Social 2020 Ocak Raporu"na göre Türkiye'de 16-64 yaş arası insanlar günde ortalama 7 saat 29 dakika ayırmaktadır.

Kültür ve Turizm Bakanlığının, 2011 yılında yaptığı "Türkiye Okuma Kültürü Haritası" araştırması kapsamında uygulanan anket verilerine göre, en çok okunan basılı materyal türü %54 ile kitaptır. Aynı araştırma sonuçlarına göre, kişi başına yılda ortalama 7,2 kitap okunduğu tespit edilmiştir (www.kygm.gov.tr). Bu sonuçlara göre toplumdaki bireylerin ve okur tipi yönünden "orta düzey okur tipi" kategorisine girdiği sonucuna varabiliriz. Yalnız bu sonuç, okur düzeyleri düşünüldüğünde alt düzeyde bir değerdir (Karaaslan, 2016). MEB'in (2007), yapmış olduğu çalışmada, Türkiye'de dergi okuma oranı %4, kitap okuma oranı %4,5, gazete okuma oranı %22, radyo dinleme oranı %25, televizyon izleme oranı ise %94 olarak ortaya çıkmıştır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2007).

Gelişmiş ülkelerdeki bireylerin, okuma alışkanlıklarının yüksek olduğu göz önündedir. Bu gerçeği PISA sonuçları ile ya da yapılan diğer araştırmalarla da kanıtlamak mümkündür.

Nitekim her üç yılda bir yapılan PISA sonuçlarına göre Türkiye; 2003 yılında 41 ülke içerisinde 35. sırada, 2006 yılında 57 ülke içerisinde 37. sırada, 2009 ve 2012 yıllarında 65 ülke içerisinde 41. sırada ve 2015 yılında da 70 ülke içerisinde kendisine 50. sırada yer almaktadır.

2.2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Keleş (2006), “İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi” adlı çalışmasında örneklem olarak 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara il sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarından rastgele olarak seçtiği 4 ve 5. sınıflarda okuyan 597 öğrenciyi incelemiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin; kitap okuma alışkanlıklarına cinsiyeti, anne babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, yaşadıkları yerleşim birimi, okul türü ve kardeş sayısı faktörlerinin etkilerini analiz etmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş olan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre:

- Öğrencilerin %55,9’u boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir.
- Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha az kitap okumaktadırlar.
- Anne babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı edinme seviyesi daha yüksektir.
- Annenin eğitim düzeyinin okuma alışkanlığına katkısı babanın eğitim düzeyinin katkısından daha büyüktür.
- Ailenin sosyoekonomik durumuyla öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğrencilerin yaşamakta oldukları yerleşim birimleri büyüdükçe okuma alışkanlığı düzeyleri de artmaktadır.

Suna (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” isimli tezinde Eskişehir’deki ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Çalışmada 7 eğitim bölgesinin örnekleme olarak 14 okuldan 767 öğrenci alınmıştır. Öğrencilere “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi” ve “Okuma İlgisi Ölçeği” uygulanmış toplanan veriler

SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonucuna göre; ilköğretim öğrencilerinin okumaya olan ilgisinin yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla okumaya ilgi duyduğu, öğrencilerin okumaya karşı duydukları ilginin düzeyiyle okuma alışkanlığına sahip olma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuma ilgi seviyeleri okudukları sınıf düzeyine, cinsiyetlerine ve anne babanın eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır: beşinci sınıf öğrencileri sekizlerden daha fazla okuma ilgisine sahiptir, anne babanın eğitim durumu arttıkça çocukların okuma ilgisi de artmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri ise öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşmakta fakat cinsiyete ve anne baba eğitim durumuna göre ise farklılaşmadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin okuma ilgi düzeyi ile okuma alışkanlığı düzeyi arasında doğru orantı bulunmaktadır.

Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu (2009), “Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” adlı makalesinde örneklem olarak Adnan Menderes Üniversitesinden 98 öğretmen adayı ve Dokuz Eylül Üniversitesinden 86 öğretmen adayı olmak üzere toplam 184 sınıf öğretmeni adayını seçmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak; “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği (Çetinkanat, 1998)”, “Problem Çözme Envanteri (Şahin ve diğ. 1993)”, “Okuma İlgi Ölçeği” ve “Okuma Alışkanlığı Anketi (Dökmen, 1994)” ile 10 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: “gençlerin okuma ilgilerinin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı fakat üniversitelere, sınıflara ve yaşa göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, kız öğrencilerin okuma ilgi puanlarının daha yüksek olduğu, öğrencilerin sırasıyla gazete, sanat kitapları (roman, hikâye, vb.), çeşitli dergiler, mizah dergisi, bilimsel kitaplar, kültür kitapları (deneme, vb.) ve bilim teknik dergisi okuduğu” belirlenmiştir.

Yılmaz ve Benli (2010), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı makalesinde Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 400 sınıf öğretmeni adayının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından (cinsiyete, öğretim türüne ve sınıf düzeyi) tutum ölçeğini kullanarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda adayların okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyet faktörüne göre anlamlıdır, kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları erkeklere göre daha olumludur. Öğretim türüne ve sınıf düzeyi

faktörüne göre ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kısaca söyleyecek olursak öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını cinsiyet etkileyici bir faktörken öğretim türü ve sınıf düzeyi adayların okuma alışkanlığını etkilememektedir.

Batur, Gülveren ve Bek (2010), “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği” adlı makalesinde Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 23, Matematik Öğretmenliği bölümünden 28, Sınıf Öğretmenliği bölümünden 123, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden 126, Türkçe Öğretmenliği bölümünden 120 toplamda ise 420 öğretmen adayı üzerinde incelemek için betimsel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda: kız öğretmen adaylarının erkek adaylara göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha olumlu yönde olduğu görülmüştür. Genel anlamda ise sınıflara göre, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okuma alışkanlığına karşı en olumlu tutuma 3. Sınıfa adayların, en olumsuz tutuma ise 1.sınıf adayların sahip olduğu belirtilmiştir. Bulgular bölümler hâlinde incelendiğinde ise tüm bölümlerdeki öğretmen adaylarının okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir

Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010), “Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları” adlı makalesinde örneklem olarak Kırşehir’deki 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan toplam 627 ergenlik çağındaki öğrencileri tercih etmiştir. Araştırma sonucunda: “kız öğrencilerin okuma sıklıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu; 8. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla okuduğu ve anne-babanın eğitim düzeyinin okuma sıklığını artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine ait odalarının bulunması okuma sıklığını olumlu yönde etkilediği, anne babanın gelir seviyesinin okuma alışkanlığında etkisinin bulunmadığı, öğrencilerin okumayı öğrenmek ve boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği)” adlı makalesinde örneklem olarak Adnan Menderes Üniversitesinden 230, Uludağ Üniversitesinden 235 olmak üzere toplam 465 Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencisini incelemiştir. Araştırma verilerini toplarken araç olarak Dökmen’in (1990) geliştirdiği “Okuma İlgi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı

Yetişkinler Formu Anketi” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının ‘yetersiz’, okuma ilgisinin ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok okudukları materyaller sırasıyla gazete, sanat kitapları (roman, hikâye, vb.), çeşitli dergiler, kültür kitapları (deneme, vb.), bilimsel kitaplar, bilim teknik ve mizah dergileri şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin ayda ortalama 2,4 dergi ve 2 kitap okudukları saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adayları “kitap fiyatlarının fazla yüksek olması, derslerden kitap okumaya zaman bulamama ve yorgun hissetme” gerekçeleriyle yeterli düzeyde kitap okuyamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik ilgisi ile ayda okudukları kitap-dergi ve sahip oldukları kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akçakaya, Demir ve Diğerleri (2012), “Hemşirelik Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği” adlı makalesinde örneklem olarak bir Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü’nde okuyan 194 öğrenci seçilmiştir. Araştırma verilerini toplarken araç olarak öğrencilerin bazı sosyodemografik özelliklerini içeren soru formu ve Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: öğrencilerin daha çok bireysel gelişim amacıyla kitap okudukları görülmüştür. Tercih edilen kitap türlerinin daha çok roman-hikâye kitapları olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca babanın eğitim durumunun okuma alışkanlığına ilişkin tutumları etkilerken annenin eğitim durumunun, daha önce yaşanan yerin ve ekonomik gelirin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları etkilemediği görülmüştür. Genel olarak bakıldığında ise hemşire adaylarının sınıf düzeyi artıkça okuma alışkanlığına ilişkin tutumların olumlu artmıştır.

Balcı, Uyar ve Büyükikiz (2012), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı makalesinde Hatay’ın Antakya ilçesindeki 5 okuldan 6. Sınıf 403 öğrenciyi örneklem olarak seçmiştir. Araştırma verilerini toplarken araç olarak “Okuma Tutumu Ölçeği” ile “Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca okumaya yönelik tutum üzerinde sosyoekonomik çevrenin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlamadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarını incelediğimizde

örneklem grubuna dâhil edilen öğrencilerin okuma için yeterli süreyi ayırmaya çalıştıklarını görmekteyiz. Ayrıca kitap okumaya zaman ayırma ile okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, örneklem grubundaki öğrencilerin beşte ikisinin "orta düzeyde okuyucu", beşte ikisinin "çok okuyan okuyucu" olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Az okuyan okuyucular ise %14,6'lık bir orana sahiptir. Araştırmada öğrencilerinin büyük oranda (%84,9) sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrencilerin büyük bölümünün halk kütüphanesi üyesi olmadığı, yaklaşık üçte ikilik bir oranla da halk kütüphanelerini hiç kullanmadıkları belirlenmiştir.

Arı ve Demir (2013), "İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi" adlı makalesinde örneklem olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören 278 öğretmen adayını seçmiştir. Araştırma verilerini Susar Kırmızı'nın (2012) geliştirdiği "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği"ni kullanarak elde etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek kitap okuma tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında ilköğretim öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri anabilim dalı, öğretim türü, aile geliri, yaşanan yerleşim yeri türü, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu faktörlerine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun -ALA ölçütlerine göre- "az okuyan" sınıfında buldukları, senede 12 ve üstü kitap okuyanların oranının %18,3 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, kitap okumalarına engel olarak, İnternet ya da televizyonla fazla zaman geçirme, ders çalışmalarını, kitapların pahalılığını, istedikleri kitaplara kolay ulaşabilecek bir çevrede olmamalarını ve ekonomik yetersizliklerini görmüşlerdir.

Eroğlu (2013), "Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ile Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki" adlı makalesinde örneklem olarak Canik Başarı Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi'nde öğrenim gören 124 öğretmen adayını seçmiştir. Araştırma verilerini "Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği" ile "Okuma Alışkanlığı Anketi"ni ve öğrencilerin yazdığı kompozisyonları da "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu"nu kullanarak elde etmiştir. Araştırma sonucunda: "öğretmen adaylarının okuma durumları ile yazma becerileri arasında

paralellik olduğunu, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okumayı alışkanlık haline getiren katılımcıların yazılı anlatımlarında daha başarılı olduklarını” belirlenmiştir.

Kalyoncu (2013), “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı makalesinde örneklem olarak Karadeniz Teknik üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda okuyan 179 öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırma verilerini Gömleksiz (2004)’in geliştirdiği “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanarak elde etmiştir. Araştırmada sonucunda; “kız öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının erkek adaylara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır”.

Çeçen ve Deniz (2015), “Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Diyarbakır İli Örneği)” adlı makalesinde örneklem olarak Diyarbakır’daki iki okuldan toplam 377 öğrenci seçilmiştir. Araştırma verilerini “Kişisel Bilgi Formu” ile Akkaya ve Özdemir (2013)’in geliştirdiği “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okuma tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet faktörüne göre kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul türüne göre ise Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının fen lisesi öğrencilerinden daha yüksektir. Sınıf faktörünü incelediğimizde ise okumaya en fazla yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin 11. sınıfta okuduklarını sonra sırasıyla 12, 9 ve 10. sınıflardır. Öğrenim alanına faktörüne göre eşit ağırlık öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları hem alanı belli olmayan öğrencilerden hem de sayısal öğrencilerinden daha yüksektir. Annenin eğitim durumu faktörüne göre annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu ve baba eğitim durumu değişkenine göre babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada aile gelir durumu ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

İlgar, İlgar ve Topaç (2015), “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüş ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı

makalesinde örneklem olarak Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Bülent Ecevit Üniversitesinde öğrenim gören 383 okul öncesi öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırma verileri araştırmacıların kendilerinin geliştirdiği “Kişisel Bilgi Formu” ile Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmeni adaylarının cinsiyet faktörüne göre kitap okuma alışkanlığında, kızların lehine anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Mezun oldukları liseye göre kitap okuma alışkanlığında, Anadolu/Fen Lisesi ve Düz Lise mezunları arasında, Anadolu/Fen Lisesi mezunlarının lehine anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının annelerinin çocuk yetiştirme ile ilgili genel tutumları ile kitap okuma alışkanlığı faktörü arasındaki ilişkiyi incelediğimizde otoriter ve demokrat olan anneler arasında, demokrat olan annelerin lehine anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının çocuk yetiştirme ile ilgili genel tutumları faktörü ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişki incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının ekonomik durumları faktörüyle kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin, ekonomik durumu orta olanlar ile yüksek olanlar arasında, yüksek olanların lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Özdemir, Özdemir ve Kaya (2015), “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı makalesinde örneklem olarak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören toplam 412 öğretmen adayını seçilmiştir. Araştırma verilerini Susar Kırmızı'nın (2012) geliştirdiği “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği”ni kullanarak elde etmiştir. Araştırma sonucunda: “öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine farklı olduğu ve öğrenim gördükleri anabilim dalına göre ise Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının en yüksek, Zihin Engelliler öğretmenliği öğrencilerinin de en düşük düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ile aile geliri, yaşanılan yerleşim yeri, annenin ve babanın eğitim durumu değişkenleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Yılmaz ve Darıcan (2015), “Okumaya Hazır Oluşluğun İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarına Etkisi” adlı makalesinde örneklem olarak Hatay'da öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden Rastgele Küme Örnekleme yoluyla seçilmiş 511 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacıların

kendilerinin geliştirdiği “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile “Kişisel Bilgiler Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları ortalamaları “Tamamen Katılıyorum: 2,55” olarak tespit edilmiş ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığına ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin olumlu bir tutum geliştirmelerinde şu faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir: anaokulu eğitimi almaları, kendilerine ait bireysel bir çalışma odası ve kitaplığın bulunması, okul öncesi dönemde aileleri tarafından çocuklara sesli olarak kitaplar okunmasının, evlerine süreli/süresiz yayınların alınmasının, anne babanın artan okuma sıklığı düzeylerinin, okul öncesinde evde bulunan okuma yazma malzemelerini kullanmalarının, kendilerine çeşitlilik gösteren okuma materyallerini alınmasının, kitabevi ve fuar gibi ortamlara gitmelerinin, kendilerine öğretmenleri tarafından okuma ödevi verilmesinin.

Şenyiğit (2016), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde örneklem olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda okuyan birinci ve dördüncü sınıf 215 öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgi Formu", "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda: “Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne, anne-baba eğitim durumuna, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; fakat cinsiyete, sınıf düzeyine, yılda okunan kitap sayısına, kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne, ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; fakat cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, yılda okunan kitap sayısına, kütüphaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alışkanlık alt boyutundaki ve genel toplamındaki tutumlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir

farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu” belirlenmiştir.

Berkant ve Tüzer (2017), “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Sayısal Ders Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı makalesinde örneklem olarak Kahramanmaraş’taki ortaokullarda okuyan 322 sekizinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Araştırma verileri, “Okuma Alışkanlığı Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda: “kız öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlıklarını gösteren çeşitli davranışlarının erkek öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu” belirlenmiştir.

Biçer ve Ercan (2017), “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Trakya Üniversitesi Örneği)” adlı makalesinde örneklem olarak Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 389 öğretmen adayını seçmiştir. Araştırma verileri, demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacıların kendi hazırladığı “Genel Bilgi Formu” ile Susar Kırmızı’nın (2012) geliştirdiği “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği”ni kullanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda: “Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumuna orta düzeyde sahip olduğu, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının kız öğretmen adaylarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın çalışmada yaş, öğretim türü, sosyoekonomik düzey, anne ve babanın öğrenim düzeyi ile okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği” belirtilmiştir.

Avcı ve Faiz (2019), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları” adlı makalesinde örneklem olarak bir devlet üniversitesindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı’nın çeşitli sınıflarında okuyan 229 öğretmen adayı seçilmiştir. Araştırma verileri, Susar Kırmızı’nın (2012) geliştirdiği “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği”ni kullanarak elde

edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet faktörüne göre uygulanan ölçeğin tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutum puanları arasında sınıf düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutum puanları 1. ile 3 ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 1. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının gelir faktörüne göre tüm boyutlarda anlamlı farklılığın en düşük gelire sahip olanların lehine olduğu görülmüştür. Aylık okunan kitap sayısına göre tüm boyutlarda çok kitap okuyanın lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırmada, nicel desen kullanılacak olup veriler doküman analizi yöntemiyle toplanılacak ve alan yazın tarama yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemiyle analiz edilecektir. Meta-analiz, farklı araştırmacılar tarafınca yapılmış olan araştırmalardan elde edilen sonuçların verilerinin birleştirilerek genel geçer bir sonuç elde edilebilmesi için yapılan istatistiksel analiz yöntemidir (Dinçer, 2014).

Meta-analiz çalışmalara kanıt sağlaması açısından en iyi yöntemlerden birisi olduğu ve çalışmadaki çelişkili noktalara açıklık getirdiği için dünyada son yıllarda daha fazla tercih edilmeye başlamış bir yöntem olmasına karşın Türkiye'deki çalışmalarda çok fazla kullanılmamaktadır. Bunun temel nedeni kaynak yetersizliğidir. Meta-analiz yöntemi hakkında bazı bilgiler verilmiştir.

3.1.1. Meta Analiz Nedir?

Meta-analiz, belirli bir konu üzerinde farklı zaman ve farklı merkezlerde yapılmış olan, birbirinden bağımsız, birden fazla çalışmanın sonuçlarını birleştirmek, daha güvenilir ve daha doğru sonuçlar elde etmek amacıyla araştırma bulgularında istatistiksel analiz yapma yöntemidir (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004; Çarkungöz ve Ediz, 2009). Yani meta-analiz, analizlerin birleştirilip ortak bir sonuçta toplanması demektir. Çalışmaların sonuç verileri tekrardan analiz edilmekte ve nihai bir sonuç belirlenmektedir.

İlk olarak 1900'lü yılların başlarında sağlık bilimleri alanında kullanılmaya başlayan meta analiz yöntemi, bir ilacın etkisini inceleme, etkiye karşı ölüm oranlarını inceleme gibi maksatlarla kullanılmıştır. Daha sonra diğer bilim dallarında da yaygınlaşmıştır. 1980'li yıllarda eğitim bilimlerinde kullanılmaya başlanmıştır.

Meta analiz birbirinden farklı istatistiksel kombinasyonların kullanılabilmesine olanak sağladığı için farklı parametreleri seçme imkânı sunmaktadır. Bazı araştırmalarda ortalama ve standart sapma değerlerini birleştirme imkânı sunarken, bazı araştırmalarda da odd ratio, Relative Risk (RR) ve çapraz tablo sonuçlarını birleştirme imkânı sunar. Bütün istatistiksel yöntemlerde olduğu gibi meta analizi de belirli varsayımlar setine dayanır. Meta analizinde

birleştirilen araştırmaların etkinliği ve güvenilirliği hakkında geğerli sonuçlar çıkartmak ve iyi karar vermeyi kolaylaştırmak için araştırmacı bu varsayımları yerine getirmelidir (Gökbudak, 2018).

Meta analiz çalışmalarında yapılan yanlışların başını, sonuç elde etmek için gerekli olan varsayımların yerine getirilmemiş olması çekmektedir. Doğru sonuç için bu varsayımların harfiyen yerine getirilmesi gerekir:

1. Kanıta dayalı tablonun yeterliliği,
2. Birleştirilen çalışmaların benzer olması,
3. Seçilen çalışmalarda yanlı davranılmaması.

Seçilen araştırmalarda yansız davranabilmek için çalışmalardaki verilerin rastgele seçilmiş olmasına ve hangi yöntemlerin kullanıldığına bakılması gerekir. Bazı çalışmalarda yanlılık olabileceği düşünülüyorsa duyarlılık analizi yapılmalıdır. Meta-analizin tercih edilmesindeki en büyük sebeplerden birisi de daha kolay olarak hızlı bir şekilde başka uygulamaya gerek kalmadan uygulanabilmesidir.

Meta analizi daha iyi anlayabilmek için şu örnek incelenebilir: Bir araştırmacı X yönteminin şiir çözümleme becerisine etkisini incelemek istemektedir. Bu amaçla ilgili literatürü araştırmış ve 20 çalışmaya ulaşmıştır. Elde ettiği çalışmaları sınıflandırarak deneysel çalışmaları esas almıştır. Bu deneysel çalışmaların beşi hariç diğerlerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Araştırmacı bu sonuçlara göre (20 çalışmada 15 çalışmanın başarılı olması) X yöntemi, şiir çözme becerisini büyük ölçüde etkilemektedir yorumunu yapması ya da evrene genellemesi doğru bir yaklaşım değildir; bu şekilde yapılan yorumlar oy sayma şeklinde ifade edilmektedir ve bu açıklama hatalıdır. Bu durum açıklanmak istenirse: 15 çalışmanın örneklem büyüklükleri her bir grupta 50 öğrenciden oluştuğu varsayılırsa bu çalışmalardaki toplam örneklem büyüklüğu 1500 öğrenciden oluşacaktır. Başarı elde edemeyen diğer beş çalışmanın örneklem büyüklüğu her bir grupta 500 öğrenciden oluştuğu kabul edilirse, bu beş çalışmanın örneklem büyüklüğu 5000 öğrenci olacaktır; dolayısıyla 5000 öğrenciden elde edilmiş olan veriler evreni daha iyi temsil etmektedir. Ancak bu sonuçtan da “X yöntemi şiir çözümlemede etkili değildir.” yorumunu yapmak da doğru olmayacaktır. Çünkü yorum yapmak istenildiğinde puan, standart sapma,

örneklem büyüklüğü vb. değişkenler önemlidir. Bu durumda yöntemin şiir çözümlemeye etkili olup olmadığı nasıl anlaşılabilir?

Bir gruba farklı bir uygulama yapıyorsak kesinlikle uygulama yapmadığımız gruptan farklı bir sonuç elde etmemiz gerekir. Bu durum yukarıdaki soruya “etkilidir” cevabını vermemizi zorunlu kılar. Fakat bu etkinin olumlu ya da olumsuz olduğunu öğrenmemiz gerekir. Yani bu uygulama bizim şiir çözümlememizi kolaylaştırıcı bir etki mi yaratıyor yoksa zorlaştırıyor mu? Önemli olan budur ve bizim de bu sorunun cevabını aramamız gerekir. Bunun için de kullanılacak en iyi yöntem meta analizdir.

Meta analiz sayesinde çalışmalar birleştirilerek, tek bir çalışmamış gibi yorum yapabiliriz. Yukarıdaki örneği ele alırsak 20 çalışma yerine, 6500 örnekleme sahip bir çalışmanın sonucunu yorumlama imkânına sahibiz. Farklı üniversitelerde yapılan çalışmaları toplayıp ülkedeki üniversite öğrencilerini evren alan daha geniş bir çalışmayı elde edebiliriz. Her bir üniversitedeki çalışma bireysel çalışmaları, birleştirilmiş çalışma da meta analizi ifade eder.

Bu açıklamalardan sonra meta-analizin tanımını Dinçer (2014) şu şekilde yapmaktadır: “Bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanmasına meta-analiz denir.”

3.1.2. Meta Analizinin Tarihçesi

Ülkemizde son yıllarda önemli bir çalışma konusu olan meta-analiz, diğer ülkelerde uzun zamandır kullanılmaktadır. Meta analizin ilk uygulaması 1904 yılında, Karl Pearson tarafından sağlık alanında yapılmıştır. Bu çalışmada Pearson, aşılama ile tifo arasındaki ilişkiyi sentezlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada aşılama ile hayatta kalma arasındaki korelasyonların ağırlıklı olmayan aritmetik ortalaması 0.63, ağırlıklı ortalamaların r değeri 0.64 ve medyanı ise 0.61 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların işaret ettiği etkinin, klinik olarak anlamı büyüktür. 1904 yılında böyle bir çalışmaya imza atmak çok büyük bir başarıdır (Rosenthal ve DiMatteo, 2001; Akt. Bakioğlu ve Göktaş, 2018).

Daha sonraki yıllarda da her ne kadar sağlık alanında çalışmalar yapılmış olsa da sosyal bilimler alanında ilk çalışmalara 1970’li yıllarda rastlanmıştır. 1970’li yıllarda Schmidt

ve Hunter (1977), Rosenthal ve Rubin'in (1978) çeşitli nicel yöntemler geliştirerek meta-analiz kullandığı çalışmaları mevcuttur (Akt. Bakioğlu ve Göktaş, 2018).

Yerli-yabancı kaynaklara ulaşmak kolaylaştıkça meta analizin kullanılma oranı da artmıştır.1980'li yıllara gelindiğinde bu çalışmaların sayısında artış görülmektedir. Glass, McGraw ve Smith (1981), Hedges ve Olkin (1985), Hunter, Schmidt ve Jackson (1982), Rosenthal (1984) önemli katkılarda bulunmuştur (Akt. Dinçer, 2014).

Daha önceden yapılmış olan birden fazla çalışmadan elde edilen bulguların birleştirilerek bir sonuca ulaşıldığı çalışmalara “meta-analiz” ismini ilk olarak 1976 yılında Gene Glass vermiştir (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). 1976'dan bu zamana kadar meta-analiz çalışmalarının sayısında büyük bir artış olmuştur. Artan bu çalışmaların büyük çoğunluğunu tıp alanında görmekteyiz. Eğitim bilimleri alanında yapılan meta-analiz çalışmalarının sayısı bir hayli azdır. Bu durum aslında bize eğitim bilimleri alanında çalışma yapmamızın gerekliliğini göstermektedir.

3.1.3. Meta Analizin Türleri

Durlak (1995; Akt. Dinçer, 2014), araştırmaların amacına yönelik olarak kullanılan etki büyüklüğü hesaplamalarına göre meta analizi; grup karşılaştırma meta analizi ve korelasyonel ilişki meta-analizi şeklinde iki ana gruba ayırmıştır. Bu iki ana grup, kendi içinde de alt kategorilere ayrılmaktadır.

3.1.3.1. Grup Karşılaştırma Meta-Analizi

Grupların ortalamaları arasındaki farkın karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Bu tür meta-analizde grup ortalamaları arasındaki farkın göstergesi olarak standartlaştırılmış etki büyüklüğü kullanılmaktadır.

a) İşlem Etkililiği Meta Analizi

Bu yöntem, çoklu çalışmalarda; birbirinden bağımsız çalışmaların verilerini müşterek bir ölçme sistemine çevirerek elde edilen etki büyüklüklerini karşılaştırır. Yapılan bir çalışmanın işleminin etkililiği, değişik çalışmaların kendi aralarında olan ilişkisi, verilerin elde edildiği grubun ve kullanılmakta olan uygulamanın özellikleri, uygulamanın zamanı ve yoğunluğu gibi birtakım değişkenler kullanılarak incelenir.

İşlem etkililiği meta analizi “d” ya da “g” harfleriyle gösterilen standartlaştırılmış etki büyüklüğünü dikkate alır. Bu, kontrol grubu ile deney grubu arasındaki ortalama farklarının alınıp toplam standart sapmaya ($X_d - X_k / \text{Spooled}$) bölünmesiyle bulunur (Şahin, 2005: 24; Akt. Kaşarcı, 2013). Hedges ve Olkin (1985), bu yöntemde Q istatistiklerini (evren örneklemelerinin homojenliğini ve etki büyüklüklerini ölçmede uygulanan testler) de eklemiştir.

b) Grup Farklılığı Meta Analizi:

Grup farklılığı meta analizi işlem etkililiği-meta analizi ile benzer özellikler göstermektedir. Grup farklılığı meta-analizi de gruplar arasındaki ortalama puan farkını göstermek için standartlaştırılmış etki büyüklüğünü kullanır. Ancak buradaki fark sözü edilen çalışmalar, doğal olarak ortaya çıkmış olan gruplar üzerine yapılan çalışmalardır. Buna örnek olarak kız-erkek ayrımı gibi doğal olarak ortaya çıkmış grupları verebiliriz.

3.1.3.2. Korelasyonel İlişki Meta Analizi

Çalışmalarda kullanılan değişkenlerin arasındaki ilişkiye dayanmaktadır.

a) Test Geçerliliği Meta Analizi

Bu analiz, grup karşılaştırma meta-analizin aksine, bir ölçüt değişkeni ile bir ölçü arasındaki korelasyona bakar. Bu teknikte istatistiksel gösterge olarak product-moment correlation kullanılır. Genellikle ölçümlerin psikometrik geçerliliği açısından karar verirken endüstriyel ve örgütsel psikolojiyi de kullanır (Durlak, 1995; Akt. Dinçer, 2014).

b) Değişken Kovaryans Meta Analizi:

Değişken kovaryans meta analizi iki veya daha fazla değişkenin kovaryansını dikkate alan bir meta-analiz türüdür (Durlak, 1995; Akt. Dinçer, 2014). Bu tür meta-analize örnek olarak sigara içme ve sağlık eğitimi oranları şeklinde iki veya daha fazla değişkenin kovaryansını ele alan çalışmaları verebiliriz.

3.1.3. Meta-Analizin Amaçları

Meta-analizin amaçlarının başında, araştırmanın probleminde aynı konuya dair daha önceden yapılmış olan çalışmaları birleştirerek özet bir sonuca ulaşmak ve etki büyüklüğünü hesaplamak gelir. Belirli bir konu çerçevesinde yapılmış, birbirinden bağımsız olan, birden fazla çalışmanın bulgularını tek bir çalışmada birleştirmenin amaçları aşağıdaki gibi

özetlenebilmektedir (Egger et al. 1997, Blettner et al. 1999, Normand 1999, Çarkungöz ve Ediz 2009; Akt. Berk, 2019).

- Bilimsel literatürde ortaya çıkan tutarsızlıkları belirleyerek nedenlerini değerlendirmek,
- Örneklem sayısının az olarak yürütüldüğü çalışmaları bu sayede toplam örneklem büyüklüğünü arttırıp parametre kestirimlerinin kesinliğini ve gücünü arttırmak,
- Aslında bakıldığında bireysel araştırmaların amaçları olmayan konuları da çalışmaya dâhil edebilmek,
- Çalışmalar arasında bulunan heterojenliğin gerçek kaynaklarını bulmak,
- Birincil çalışmalarda düşünölemeyen fakat etkisi olduğu varsayılan çeşitli alt gruplarda bir değişkenin değişimini ve etkinliğini incelemek,
- Araştırma sonuçlarını maliyet yarar dengesini bozmadan tahmin etmek,
- Daha sonraki zamanlarda yapılacak olan çalışmalara ve verilecek kararlara yardımcı olmak,
- Elde edilen bulgular neticesinde gelecekte incelenmesi gereken farklı araştırma konuları ortaya çıkarmaktır.

3.1.4. Meta-Analizin Basamakları

Araştırmanın daha sağlıklı olabilmesi için belirli işlem basamaklarını takip etmek gerekir. Bu aşamaları takip ederek hem problemin tespit edilmesi kolaylaştırılmış olur hem de analiz sürecinde araştırmacılara kolaylık sağlar. Çalışmalardan elde edilen sonuçların birleşim süreci şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma problemi olarak incelenecek bir konunun belirlenmesi,
2. Meta analizine dâhil edilecek olan klinik çalışmaların kabul edilme koşullarının belirlenmesi,
3. Dâhil edilme koşullarına uyan araştırmaların bulunarak incelenmesi,
4. Araştırmaların yöntem ve sonuçlarının belirlenmesi,
5. Her bir çalışmadan elde edilmiş olan sonuçların ölçünlü bir forma dönüştürülmesi,

6. İstatiksel yöntemler kullanarak özet bir sonucun belirlenmesi,
7. Çalışmalar arasındaki varyasyonun değerlendirilmesi,
8. Etki büyüklüğünün hesaplanması,
9. Sonuçların gözden geçirilip yorumlanması,
10. Rapor hâline getirilmesi.

Hunter ve Schmidt (1990), meta-analiz için gerekli aşamaları yedi adımda göstermiştir (Akt. Bakioğlu ve Özcan, 2016: 10):

1. Amaç ve hedefler
2. Makale araştırması
3. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi
4. Analiz ve istatistik sonuçlar
5. Yönlendirici değişkenlerin analizi
6. Duyarlılık analizi
7. Yayın hâline getirilmesi

İlk kez meta-analiz çalışma hazırlayan araştırmacıların yaptıkları en büyük hata konuyu hemen belirleyip çalışmaların analizini yapmaktır. Meta-analiz çalışmada en kolay aşama analiz aşamasıdır. Önemli olan araştırmacıların çalışmanın neye hizmet edeceğini doğru belirlemesidir. Bu çalışmalarda en zor olan süreç ölçütlerin belirlenerek literatürdeki çalışmaların kodlanmasıdır. Bu aşamalar eksiksiz bir şekilde yapılırsa analiz kolaylıkla yapılır ve çalışmanın net bir şekilde yorumlanmasını sağlar (Dinçer, 2014: 11).

Meta-analiz yönteminin tercih edilme sebebi, öğrencilerin okuma alışkanlığını ve akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelendiği bir çalışma yerine, konu ile ilgili yapılmış çalışmaları karşılaştırıp birleştirerek daha etkili bir çalışma yapmaktır.

3.1.5. Meta Analiz Yönteminde Kullanılan İstatistiksel Modeller

Meta-analize dâhil edilecek olan çalışmalar belirlendikten sonra verilerin istatistiksel modeller kullanılarak birleştirilmesi gerekmektedir. Meta-analiz çalışmalarında kullanılan iki adet istatistiksel model bulunmaktadır. Bunlar “Sabit Etkiler Modeli” (Fixed Effect Model) ve

“Rastgele Etkiler Modeli”dir (Random Effects Model) (Dinçer, 2014: 19). Çalışmanın heterojen veya homojen olması modelin hangisinin kullanılacağını belirler.

3.1.5.1. Sabit Etkiler Modeli

Sabit etki modelinde çalışmada evren büyüklüklerinin aynı büyüklüğe sahip olduğu varsayılmaktadır. Başka bir ifadeyle standart sapmaları sıfıra eşit olan çalışmalar için kullanılmaktadır. Böylece çalışmaların ortak tek bir gerçek etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir (Dinçer, 2014: 19). Yapılan heterojenlik testi neticesinde bireysel çalışma sonuçlarının heterojenliği düşük çıkmış ise sabit etkiler modeli kullanılabilir (Dinçer, 2014: 19).

3.1.5.2. Rastgele Etkiler Modeli

Sabit etkiler modelinin tahminlerinin uygun olmadığı durumlarda daha yaygın bir biçimde kullanılan yöntem, rastgele etkiler modeli yöntemidir. Rastgele etkiler modelinde meta-analizde kullanılacak bütün çalışmaların gerçek etki büyüklüğünün aynı yani heterojen olduğu kabul edilmektedir. Çalışmaların evren büyüklüklerinin değişiklik gösterdiğini ve standart sapmalarının sıfıra eşit olmadığını ifade etmektedir. Çalışmalar arası varyans değeri, tahmin edilen varyanstan büyük veyahut küçük çıkabilmektedir. Varyans tahmin edilenden az ise sabit ya da rastgele etkiler modeline dayanan yöntemler büyük olasılıkla aynı sonucu verecektir. Aksi bir durumda ise çalışmalar arası varyansın, çalışmaların ağırlıklandırılmasında kullanılması gerekmektedir (Demirel, 2005).

3.1.6. Meta Analizinin Avantajları ve Dezavantajları

- Araştırmacıların literatür taraması esnasında harcadıkları enerji ve zaman kaybı konusunda çok büyük yarar sağlamaktadır (Balcı ve Baydemir, 2015).

- Meta analizi uygulanırken araştırmacıların, araştırılan problemi ve problemin nasıl çözüldüğüne ilişkin kullanılacakları modelleri daha iyi anlamalarına olanak tanır (Balcı ve Baydemir, 2015).

- Küçük çaplı bireysel olarak hazırlanmış çalışmaları birleştiren bir yöntem olduğu için daha büyük çaplı örnekleme çalışma fırsatı yaratmakta ve bu sayede popülasyon etki büyüklüğüne ilişkin daha kesin ve güçlü tahminler yapabilmeyi sağlamaktadır. Bunun neticesinde ise, birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmalarda verilen sonuçlardaki

tutarsızlıklar giderilerek araştırma için genel geçer bir çözüm elde edilebilmektedir (Balcı ve Baydemir, 2015).

Abramson (1994), belirli bir konuda yapılmış, birbirinden farklı, birden fazla araştırmanın bulgularını birleştirmenin yararlarını şu şekilde belirtmektedir (Akt. Erol, 2015):

- Bireysel çalışmalar hemen hemen benzer bulgulara barındırıyorsa elde edilmiş sonuçların geçerlilik düzeyi kuvvetlenecektir.

- Bireysel çalışmaların istatistiksel anlamlılık açısından önemli sonuçlara ulaşması için çok küçük örneklem grubuna sahip olabilir, bu durumda meta-analiz yapılan çalışmaların bulgularını birleştirerek bunu en iyi şekilde gösterebilir.

- Eğer bireysel çalışmalar çeşitli bulgulara sahip ise bu farklılıklara yol açan nedenleri araştırmak yeni hipotezlerin oluşmasını sağlayabilir veya yeni bilgilere ulaştırabilir.

- Eğer bireysel çalışmalar benzer bulgulara sahip ise onları birleştirmek için çalışılan diğer ilişkilerin gücünü ya da bir dış etkenin etkisini daha iyi şekilde tahmin etmeye olanak sağlar.

- Farklı çalışmalarda uygulanmış çeşitli dış etkenlerin etkilerini karşılaştırmak mümkün olabilir.

Yukarda bahsedilen yararlarına karşın bazı konularda meta-analize yönelik olumsuz eleştiriler de söz konusudur. Bunlardan bazılarını şöyle sıralanabilir (Balcı ve Baydemir, 2015):

- Analize dâhil edilen çalışmalar katılımcı profili, ölçüm teknikleri ve değişken tanımı açısından farklılık gösterebileceğinden, bu tür çalışmalardan elde edilmiş sonuçları birleştirerek genel bir sonuca varmanın anlamlı olmadığıdır.

- Yayımlanan çalışmalar incelendiğinde genellikle istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmekte ve bu durum meta-analizde yanlış tahminlerin yapılmasına sebep olmaktadır.

- Çalışmaların genellikle İngilizce olarak yayımlanmış olması ve aynı çalışmadan çıkmış birçok yayının bulunması yanlışlığa yol açarak meta-analizin güvenilirliğini zedelemektedir.

- İyi tasarlanmış çalışmalarla zayıf tasarlanmış çalışmaların birleştirilmesi de meta-analize yönelik olumsuz eleştiriler arasında yer almaktadır.

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın örneklemini Türkiye’de yapılan ve araştırmaya dâhil edilme kriterlerini sağladığı için analize katılan 14 yüksek lisans tezi ve 46 bilimsel makale olmak üzere toplam 60 çalışmadan oluşturmaktadır. Bu araştırmadaki örneklem olacak çalışmalar seçilirken kullanılan dâhil edilme kriterleri; anahtar kelimeler, araştırmanın gerekli verileri içermesi, okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri ele alarak yapılması, dilinin Türkçe olması ve 2005-2020 yılları arasında yapılan çalışmalar olmasıdır. Meta analize dâhil edilen çalışmalar kaynakçada başına “*” işareti ile gösterilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri belirleyebilmek amacıyla, 2005-2020 yılları arasında Türkiye’de okuma alışkanlıkları ile ilgili yapılmış olan bilimsel makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri araştırma kapsamında incelenecektir.

Veri toplamak için şu yollara başvurulmuştur:

- Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden (YÖK-TEZ) konuyla alakalı olarak Türkçe yazılmış hem yayımlanmış hem yayımlanmamış tezler taranmıştır.
- Konu ile ilgili yazılmış olan bilimsel makaleleri bulmak için TÜBİTAK ULAKBİM, Google Akademik arama motoru, Dergipark ve Ebsco veri tabanlarının taraması yapılmıştır.
- Konuyla ilgili ulaşılabilen benzer araştırmaların kaynakçalarından hareketle farklı çalışmalara ulaşılmıştır.

Tarama aşamasında, tarama başlığı ve anahtar kelime olarak “okuma, alışkanlık, okuma alışkanlığı, okumayı etkileyen faktörler” kavramları kullanılmıştır. 2005-2020 yılları arasındaki tez çalışmaları tarandığında okuma anahtar kelimesini kullandığımızda 1625, okuma alışkanlığı anahtar kelimesi kullanıldığında 37 çalışmaya ulaşılmıştır. Dergipark veri tabanında arama kelimesi olarak okuma sözcüğü kullanıldığında 3529, okuma alışkanlığı anahtar kelimesi kullanıldığında ise 4259, okumayı etkileyen faktörler sözcüğü ile 1684 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar incelendiğinde meta-analiz için gerekli olan ortalama ve

standart sapma değerlerine sahip olmayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu değerlere sahip olduğu hâlde normal dağılım göstermeyen çalışmalar da araştırmada kullanılmamıştır. Sonuç olarak ulaşılan çalışmalardan araştırmaya; 14 yüksek lisans tezi, 46 makale çalışması olmak üzere toplam 60 çalışma dâhil edilip verileri kullanılmıştır.

3.4. DÂHİL EDİLME KRİTERLERİ

Meta-analiz yöntemiyle yapılan çalışmalarda gerçek bir ortalama etki büyüklüğü değerine ulaşabilmek için etki büyüklükleri hesaplanacak olan araştırmaların seçimi konusunda temel kriterlerin daha önceden belirlenmiş olması gerekmektedir. Çalışmanın konusuna uygun olarak yapılan literatür taraması neticesinde ulaşılan araştırmaların tamamının meta-analize dâhil edilmesi eksik ya da hatalı sonuçlara ulaşma ihtimali olması sebebiyle bu çalışmaların kesinlikle araştırmacı tarafından belirlenmiş olan dâhil edilme kriterlerine göre seçilmesi gerekmektedir (Kablan, Topan ve Erkan, 2013: 1631). Bu araştırmada meta analize dâhil edilecek çalışmaları belirlemek amacıyla aşağıda belirtilen kriterler uygulanacaktır:

- Çalışmaların 2005-2021 yılları arasında yapılmış olması,
- Çalışmaların Türkiye’de yapılmış olması,
- Çalışma dilinin Türkçe olması,
- Okuma alışkanlığı ile ilgili olarak ilköğretimde, ortaöğretimde ve lisans düzeyinde yapılmış olan araştırmalar olması,

- Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalar olması,
- Çalışmaların verilerinin normal dağılım göstermesi,
- Okuma alışkanlığı ile ilgili olarak dâhil edilme kriterlerinin ilk altı maddesine uygun olmak kaydıyla aşağıdaki verilere sahip olması:

- a) Örneklem Sayısı (n).
- b) Ortalama (\bar{x}).
- c) Standart sapma (s).
- d) t değeri (t).

3.5. HARİÇ TUTULMA KRİTERLERİ

Meta-analiz çalışmasında eğer bir araştırma ihtiyaç duyulan araştırma kriterlerine uygun değilse ya da gerekli istatistiksel verileri taşııyorsa meta analize dâhil edilmez (Dinçer, 2014). Meta analiz yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalarda dâhil edilme kriterleriyle birlikte analiz sürecinin haricinde tutulacak olan çalışmalar için de ölçütler belirlenmeli ve bu araştırmaların dışarıda bırakılma sebepleri ile verilmesi tavsiye edilmektedir (Whitehead, 2002: 14-15; Akt. Dinçer, 2014). Bu bağlamda yapılan bu meta-analiz çalışmasında, analiz süreci haricinde tutulacak olan çalışmaların kriterleri aşağıdaki maddelerde belirtilmektedir:

- Öğrenci örneklemi dışında (öğretmenler, yöneticiler, veliler, kütüphaneciler, üniversite öğretim üyeleri/görevlileri, okutmanlar, araştırma görevlileri vs.) yapılan araştırmalar,
- YÖK ulusal tez merkezinde bazı çalışmalara erişim, yazar tarafından engellenmiştir. Bu çalışmalara ulaşabilmek için danışman ya da yazarlar ile e-posta yoluyla ulaşmaya ve araştırmalarının verileri elde edilmeye çalışılmakla birlikte bu yolla da ulaşamayan çalışmalar,
- Araştırmada meta-analiz değerlendirmesinde kullanmak için uygun özellikleri taşımayan, farklı bir deyişle araştırma için uygun istatistiksel verileri barındırmayan ya da yeterli miktarda istatistiksel analiz yapılmayan çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Bireysel araştırmaların doğru bir şekilde kodlanmasının ardından analiz aşaması gelmektedir. Meta-analiz çalışmalarını birleştirebilecek çeşitli yöntem bulunmaktadır. Meta-analiz çalışmaları formüller aracılığıyla olabileceği gibi meta-analiz yazılımları sayesinde de yapılabilmektedir (Dinçer, 2014). Belirli bir konu hakkında birbirinden bağımsız olarak yapılmış olan birden fazla araştırmanın sonuçlarını birleştiren, ayrıca bulunan verilerin istatistiksel analizini yaparak bulguların nicel bir şekilde analiz edilmesinde kullanılan ortalama etki büyüklüğü hesaplamalarının yapıldığı veri analizi için kullanılan yöntemlerden birisi de meta-analizdir (Hartung, Knapp ve Sinha, 2008; Akt. Dinçer, 2014).

Geleneksel istatistiksel yöntemlerde çoğunlukla çalışmalar arasındaki anlamlı farklılıklar aranırken meta-analizde bu farklılığın ortalama etki büyüklüğünün ve bu etkinin yönünün

bulunması temel özelliştir (Cumming, 2012: 23; Ellis, 2012: 89; Akt. Dinçer, 2014). Ortalama etki büyüklüğü, iki grup arasındaki ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü ifade etmektedir.

Meta-analizin korelasyonel ilişki ve grup karşılaştırma olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Borenstein vd., 2013; Card, 2012; Akt. Dinçer, 2014). Korelasyonel ilişki meta-analizinde iki parametre arasındaki korelasyonlar, grup karşılaştırma meta-analizinde ise gruplar arasında bulunan farklılıklar incelenir. Bu araştırmada grup karşılaştırma meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) yazılımı deneme sürümünden yararlanılmıştır.

Meta-analiz çalışmalarının temel konusu etki büyüklüğüdür ve bütün çalışmalar için ayrı ayrı hesaplanan değerdir. Etki büyüklüğü meta-analiz çalışmalarının yürütülebilmesini sağlar ve bağımlı değişken olarak kullanılan değerdir. Etki büyüklüğüne dair bir diğer tanımı Özsoy ve Özsoy (2013) şu şekilde yapmıştır: Etki büyüklüğü, yokluk hipotezi ile alternatif hipotez arasındaki farkın büyüklüğü olarak tanımlanmakta ve araştırma sonuçlarının pratikteki anlamlılığının bir göstergesi niteliğini taşımaktadır. Etki büyüklüğüne dair yapılan tanımların ortak noktaları olarak “ortalamalar arasındaki farkın standartlaştırılması” ya da “ilişkinin standartlaştırılmış ölçümü” ifadelerini kabul edebiliriz.

Grup karşılaştırma meta-analizinin kullanıldığı çalışmada okuma alışkanlığı ile bağımsız değişkenlerden cinsiyet, kitaplığa sahip olma, anne-baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi vb. arasındaki farklılıklara bağlı olarak ortalama etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için çalışmaya dâhil edilen çalışmalardaki ortalama, standart sapma, t değeri, p değeri ve örneklem sayıları (n) kullanılmıştır. Etki büyüklükleri standardize edilmiş ortalama arasındaki farkların belirlenmesini sağlayan ortalama etki büyüklüğü değeri “Cohen d” istatistiğine dönüştürülerek hesaplamalar yapılmıştır. “Cohen d” istatistiği araştırmalardaki standardize edilmiş ortalama arası farkları belirleyerek ortalama etki büyüklüğünü ifade edip ortalamaların birbirinden kaç standart sapma değerinden uzaklaştığını gösterir (Borenstein vd. 2013: 25). Bu çalışmada analize tabi tutulan çalışmaların etki büyüklüklerinin yorumlanması Cohen, Manion ve Morrison’a göre (2007) yapılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) etki büyüklüğü değerlerini şu şekilde yorumlamıştır:

- Etki büyüklüğü değeri 0.20 ve altında bir değerse düşük düzeyde bir etkiden;
- Etki büyüklüğü değeri 0.20-0.80 arasındaysa orta düzeyde bir etkiden;

- Etki büyüklüğü değeri 0.80 ve daha üstü bir değerde ise yüksek düzeyde bir etkiden bahsedilmektedir.

Çalışmada meta-analiz ile ortak etki büyüklüğü kestirimi hem sabit etkiler hem de rastgele etkiler modellerine göre yapılmıştır. Analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri dağılımının heterojenlik yapısı, Q testine göre belirlenmiştir. Etki büyüklüğü dağılımının Q testine göre heterojen olduğunun belirlenmesi neticesinde rastgele etkiler modeline göre yapılan kestirimler göz önünde bulundurulmuştur.

Analize dâhil edilen her bir çalışmaya ait etki büyüklüğü, standart hata, varyans, etki büyüklüğünün %95 güven aralıkları, etki büyüklüğünün istatistiksel anlamlılığını ifade eden Z istatistiği ve buna ait p değeri ile bunların şekilsel gösteriminde orman grafiklerinden yararlanılmıştır. Orman grafiğinde her çalışma bir kutucuk ile gösterilmektedir. Kutuların genişliği kestirilen etki büyüklüklerini, kutuların her iki yanındaki çizgiler de etki büyüklüklerine dair %95 güven aralıklarını göstermektedir. Bu kutuların büyüklüğü ise çalışmaların ağırlığını temsil etmektedir (Dinçer, 2014).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan analizlere yer verilmiştir. İlk olarak meta-analize dâhil edilen çalışmalara yönelik betimleyici istatistiklere ait bulgular yer almaktadır. Bunun ardından hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ve alt kategorilerdeki gruplar için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak çalışmanın bulguları üç temel başlık ve bunlara ilişkin alt başlıklar olarak sunulmuştur.

4.1. Çalışmaya Ait Betimleyici İstatistik Bulguları

Bu bölümünde araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici istatistik değerleri her bir kategorik değişken için frekans ve yüzde dağılım tabloları oluşturulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara, yayın türüne, örneklem büyüklüğüne ve çalışmaların öğrenim düzeyine göre frekans ve yüzde dağılım tabloları bu bölümde verilmiştir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri belirleyebilmek için meta-analize dâhil edilen 60 çalışmanın tamamında 21.877 katılımcı üzerinden veri toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın yıllarına göre oluşturulan gruplara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. İncelenen Çalışmaların Yayın Yıllarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Yıl	Frekans	Yüzde
2006	2	3,33
2008	1	1,66
2009	4	6,66
2010	5	8,33
2012	2	3,33
2013	7	11,66
2015	12	20
2016	5	8,33
2017	4	6,66
2018	2	3,33
2019	10	16,66
2020	6	10
Toplam	60	100

Tablo 4.1’de analize dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 12 çalışmayla en fazla 2015 yılında çalışmaların gerçekleştirildiği, bunu 10 çalışmayla 2019

yılının takip ettiği görülmektedir. Çalışmaların en az yapıldığı yılın tek çalışmayla 2008 yılı olurken 2012 ve 2018 yıllarında ikişer çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların gerçekleştirildiği bölgeye ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. İncelenen Çalışmaların Gerçekleştirildikleri Bölgeye İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

Bölge	Frekans	Yüzde
İç Anadolu	15	26,32
Marmara	9	15,79
Ege	6	10,53
Karadeniz	3	5,26
Doğu Anadolu	9	15,79
Güney Doğu Anadolu	6	10,53
Akdeniz	9	15,79
Toplam	60	100

Tablo 4.2 incelendiğinde en fazla çalışmanın İç Anadolu (%26,32) bölgesinde yapıldığı görülmektedir. İç Anadolu bölgesini %15,79 oranla Akdeniz, Doğu Anadolu ve Marmara bölgeleri izlemektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların türlerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Çalışmaların Türlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Tür	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans Tezi	14	23,33
Doktora Tezi	-	0
Makale	46	76,66
Toplam	60	100

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen toplam 60 çalışmanın %23,33’ünün yüksek lisans tezi, %76,66’sının makale olduğu görülmektedir. Araştırmada doktora tezine ait veriler yer almamaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Düzy	Frekans	Yüzde
İlkokul	13	21,66
Ortaokul	17	28,33
Lise	21	35
Lisans	9	15
Toplam	60	100

Tablo 4.4'te yer alan bilgilere göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda yer alan katılımcıların öğrenim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde 21 çalışma ile en çok lise öğrencilerinin (%35) çalışmalarda örneklem olarak yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda yer alan katılımcıların sınıf seviyelerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4. 5. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Sınıf	Frekans	Yüzde
2	255	1,09
3	286	1,22
4	278	1,19
5	452	1,94
6	408	1,75
7	606	2,61
8	1290	5,58
9	504	2,17
10	209	0,89
11	186	0,79
12	189	0,81
Üniversite 1	1395	6,03
Üniversite 2	1204	5,20

Üniversite 3	1166	5,04
Üniversite 4	1399	6,05
Belirtilmemiş	13647	59,14
Toplam	23072	100

Tablo 4.5’te yer alan veriler incelendiğinde çalışmaların 15 farklı sınıf seviyesinde gerçekleştirildiği, 35 çalışmanın ise hangi sınıf seviyesinde gerçekleştirildiğinin belirtilmediği görülmektedir. En fazla çalışma ise üniversite 4. sınıf (%6,05) seviyesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının geliştirilme biçimlerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçlarının Geliştirilme Biçimlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Ölçme Aracı	Frekans	Yüzde
Araştırmacı	14	23,33
Diğer araştırmacılar	44	73,33
Belirtilmemiş	2	3,33
Toplam	60	100

Tablo 4.6’da yer alan veriler incelendiğinde meta-analize dâhil edilen çalışmaların 14’ünde (%23,33) kullanılan ölçme araçlarının çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar tarafından geliştirildiği görülürken, 44’ünde (%73,33) diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. 2 çalışmada ise (%3,33) ise ölçme aracının kim tarafından geliştirildiği belirtilmemiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Örneklem Büyüklüğü	Frekans	Yüzde
n<100	2	3,33
100<n<200	15	25
200<n	43	71,66
Toplam	60	100

Tablo 4.7 incelendiğinde meta-analize dâhil edilen çalışmaların çoğunlukla 200’den fazla katılımcının (%71,66) yer aldığı büyüklükte örneklemeler olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Genel Etki Büyüklüğü Bulguları

Araştırmada meta-analitik etki analizlerinin hesaplanması için araştırmaların örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma, p ve t değerleri kullanılmıştır. Çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Meta analiz çalışması yapılırken araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, farklı etki büyüklüklerine sahiptir. Etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığının öğrenilebilmesi için heterojenlik testleri uygulanır. Bu çalışmada etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığının öğrenilmesi amacıyla hem heterojenlik testlerinden hem de grafiklerden yararlanılmıştır. Sabit etkiler modeli ile öğrencilerin okuma alışkanlığına ait çalışmaların genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 4.8. Sabit Etkiler Modeline Göre Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	n	sd	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		Heterojenlik Testi		
				Alt	Üst	Q _b	X ²	p
Sabit Etkiler Modeli	60	57	0,355	0,383	0,439	778,311	92,676	0,00

Öğrencilerin okuma alışkanlığını inceleyen çalışmalarında homojenlik değeri sabit etkiler modeline göre yapılan analiz sonucunda Q_b istatistiksel değerinin (778,311), %95 anlamlılık düzeyinde 57 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini (df=57 için 2 (0,95) = 92,676) aştığı görülmüştür. Bu durumda etki büyüklükleri dağılımının heterojen bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre heterojen çıkması sonucuyla rastgele etkiler modeli kullanılarak örneklemin heterojen olmasından kaynaklanan olası hataların ortadan kaldırılabilceği söylenebilir. Rastgele etkiler modeli ile okuma alışkanlığı değişkenine ait çalışmaların genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	n	sd	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		Heterojenlik Testi		
				Alt	Üst	Q _b	X ²	p
Rastgele	60	57	0,330	0,437	0,650	778,311	92,676	0,00

Tablo 4.9'a göre çalışmaların rastgele etkiler modeline göre; 0,053 standart hata ve %95'lik güven aralığının alt sınırı 0,437 ve üst sınırı 0,650 ile ortalama etki büyüklüğü değerinin 0,330 olarak hesaplandığı görülmektedir. Çalışmaların hesaplanan Q değeri 57 serbestlik derecesi için 778,311 ve $p < 0,00$ 'dır. Yapılan Q testi anlamlı ($p \leq 0,05$) sonuç verdiği için analiz sonuçlarının yorumlanmasında *rastgele etkiler modelinin* kullanılması gerekmektedir. Q istatistiğinin anlamlı çıkması nedeniyle veri setinin heterojen yapıda olduğu anlaşılmıştır.

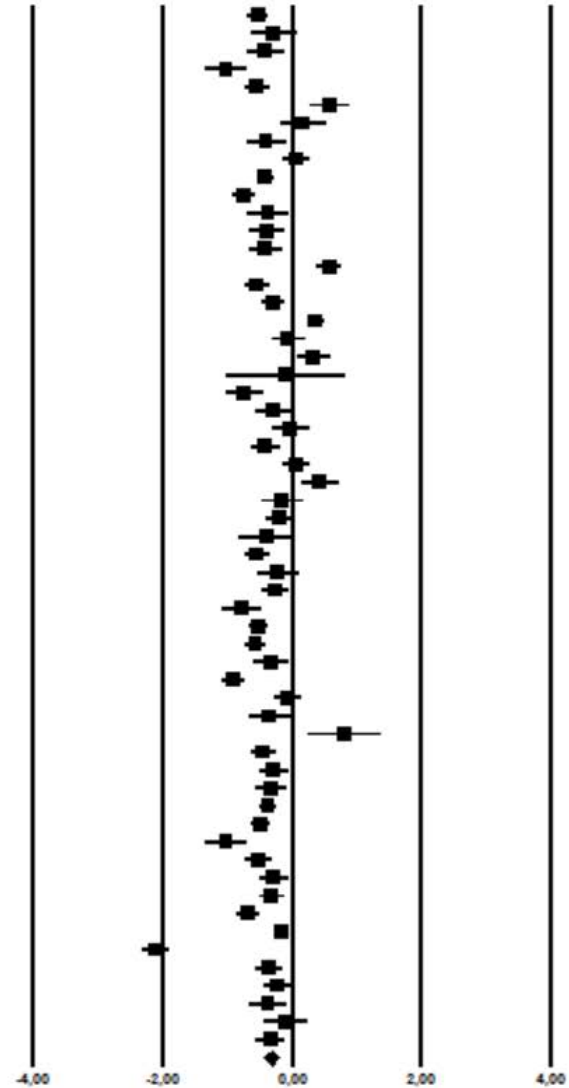
Okuma alışkanlığı değişkenine ait çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalara ait etki büyüklüğü değerleri ve ağırlıkları aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Study name

Statistics for each study

Hedges' g and 95% CI

Hedges' g	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	
CAN, 2010	-0,538	0,084	0,007	-0,701	-6,438	0,000	
ELKATMP, 2015	-0,297	0,182	0,033	-0,654	-1,628	0,103	
ARI VE DEMYR, 2013	-0,419	0,152	0,023	-0,717	-4,121	-2,752	0,006
*BYÇER VE ERCAN, 2017	-1,025	0,161	0,026	-1,340	-6,367	0,000	
YILMAZ VE BENLİ, 2010	-0,552	0,102	0,010	-0,752	-3,353	-5,432	0,000
İHENYEDİT, 2016	0,574	0,158	0,025	0,264	0,884	3,627	0,000
YNCE VE PAHYN, 2019	0,167	0,181	0,033	-0,188	0,523	0,923	0,356
KALYONCU, 2013	-0,412	0,157	0,025	-0,721	-4,104	-2,621	0,009
ÖZDEMİR, ÖZDEMİR VE KAYA, 2015	0,053	0,110	0,012	-0,163	0,269	0,481	0,631
KIRTAY, 2020	-0,418	0,066	0,004	-0,547	-2,888	-6,322	0,000
DUMAN VE GÖKMEN, 2018	-0,762	0,088	0,008	-0,935	-5,889	-8,633	0,000
AKBABAÖLÜ VE DUBAN, 2020	-0,378	0,158	0,025	-0,687	-0,070	-2,402	0,016
BAKİ VE GÖKÇE, 2020	-0,387	0,144	0,021	-0,669	-1,104	-2,686	0,007
AVCI VE FAİZ, 2019	-0,417	0,135	0,018	-0,683	-1,152	-3,085	0,002
SARACALOĞLU, 2010	0,574	0,101	0,010	0,376	0,772	5,685	0,000
YILMAZ VE DARIÇAN, 2015	-0,552	0,102	0,010	-0,752	-3,353	-5,432	0,000
DEMYR, 2015	-0,294	0,086	0,007	-0,462	-1,126	-3,439	0,001
KATRANCI, 2015	0,364	0,072	0,005	0,224	0,505	5,074	0,000
EMYNÖLÜ VE ÖZKAN, 2019	-0,056	0,138	0,019	-0,327	0,215	-0,407	0,684
ARSLAN, ÇELİK VE ÇELİK, 2009	0,327	0,136	0,019	0,059	0,594	2,393	0,017
İBİK VE DEMYR, 2017	-0,102	0,473	0,224	-1,029	0,825	-0,215	0,830
YLĞAR, YLĞAR VE TOPAÇ, 2015	-0,737	0,155	0,024	-1,041	-4,433	-4,755	0,000
AKIN, 2016	-0,294	0,134	0,018	-0,557	-0,031	-2,195	0,028
ALTUNBAY VE ÜSTTEN, 2020	-0,027	0,151	0,023	-0,322	0,268	-0,179	0,858
KUŞDEMİR, BULUT VE UZUN, 2020	-0,423	0,118	0,014	-0,654	-1,191	-3,576	0,000
KAYIRAN VE ABACKIRAN, 2015	0,055	0,113	0,013	-0,166	0,277	0,489	0,625
BYÇER VE ALAN, 2017	0,432	0,149	0,022	0,140	0,723	2,902	0,004
KURUDAYIOĞLU VE ÇELİK, 2013	-0,157	0,160	0,026	-0,471	0,157	-0,978	0,328
CAN, DENİZ VE ÇEÇEN, 2016	-0,204	0,102	0,010	-0,404	-0,005	-2,010	0,044
ERÖLÜ, 2013	-0,394	0,218	0,047	-0,820	0,033	-1,809	0,070
BATUR, GÜLVEREN VE BEK, 2010	-0,550	0,100	0,010	-0,746	-3,354	-5,501	0,000
AKBABA, 2018	-0,221	0,167	0,028	-0,548	0,106	-1,326	0,185
BERKANT VE TÜZER, 2017	-0,263	0,113	0,013	-0,485	-0,041	-2,324	0,020
*SARACALOĞLU, YENİCE VE KARASAKALOĞLU, 2009	-0,795	0,155	0,024	-1,100	-4,491	-5,117	0,000
PAHYN, 2009	-0,532	0,073	0,005	-0,676	-3,388	-7,236	0,000
BAHARAN VE ATEP, 2009	-0,573	0,083	0,007	-0,736	-4,410	-6,895	0,000
MADEN, 2019	-0,327	0,145	0,021	-0,611	-0,043	-2,256	0,024
AKKAYA VE ÖZDEMİR, 2013	-0,919	0,092	0,008	-1,099	-7,739	-10,022	0,000
ÇEÇEN VE DENİZ, 2015	-0,076	0,104	0,011	-0,279	0,128	-0,730	0,466
KURNAZ VE YILDIZ, 2015	-0,347	0,167	0,028	-0,673	-0,021	-2,084	0,037
YILMAZ VE ERTEM, 2020	0,801	0,292	0,085	0,229	1,372	2,746	0,006
KELEP, 2006	-0,444	0,101	0,010	-0,642	-2,246	-4,403	0,000
YZÇY, 2013	-0,288	0,111	0,012	-0,506	-0,070	-2,586	0,010
CETYN, 2013	-0,317	0,122	0,015	-0,557	-0,078	-2,596	0,009
DEMYR, 2016	-0,381	0,064	0,004	-0,507	-2,255	-5,932	0,000
ATAŞ, 2015	-0,503	0,073	0,005	-0,646	-3,359	-6,864	0,000
BYÇER, 2015	-1,025	0,161	0,026	-1,340	-6,367	-6,367	0,000
DEVECİ, 2019	-0,530	0,101	0,010	-0,728	-3,331	-5,233	0,000
ÇAKIR, 2019	-0,288	0,111	0,012	-0,506	-0,070	-2,586	0,010
BALCI, UYAR VE BÜYÜKÖKÜZ, 2012	-0,324	0,100	0,010	-0,520	-0,128	-3,238	0,001
YPERY, 2010	-0,692	0,091	0,008	-0,871	-5,131	-7,585	0,000
BENTÜRK, 2019	-0,158	0,059	0,003	-0,273	-0,043	-2,689	0,007
KAYGAS, 2019	-2,122	0,110	0,012	-2,338	-1,905	-19,237	0,000
BOLAT, 2019	-0,365	0,114	0,013	-0,587	-0,142	-3,205	0,001
DEMYR, 2019	-0,234	0,109	0,012	-0,447	-0,021	-2,155	0,031
GÖKKUŞ VE DELİCAN, 2016	-0,381	0,153	0,024	-0,681	-0,080	-2,483	0,013
KOÇ VE ENGYN, 2015	-0,103	0,177	0,031	-0,450	0,243	-0,586	0,558
ÖZBAY, BADOĞLU VE UYAR, 2008	-0,334	0,116	0,013	-0,560	-0,107	-2,886	0,004
	-0,330	0,054	0,003	-0,437	-0,224	-6,091	0,000



Relative weight	Relative weight
1,85	1,85
1,59	1,59
1,68	1,68
1,65	1,65
1,81	1,81
1,66	1,66
1,59	1,59
1,66	1,66
1,79	1,79
1,88	1,88
1,84	1,84
1,66	1,66
1,70	1,70
1,72	1,72
1,81	1,81
1,81	1,81
1,84	1,84
1,87	1,87
1,72	1,72
1,72	1,72
0,78	0,78
1,67	1,67
1,73	1,73
1,68	1,68
1,77	1,77
1,78	1,78
1,69	1,69
1,65	1,65
1,81	1,81
1,47	1,47
1,81	1,81
1,63	1,63
1,78	1,78
1,67	1,67
1,87	1,87
1,85	1,85
1,70	1,70
1,83	1,83
1,80	1,80
1,63	1,63
1,24	1,24
1,81	1,81
1,79	1,79
1,76	1,76
1,88	1,88
1,87	1,87
1,65	1,65
1,81	1,81
1,79	1,79
1,81	1,81
1,83	1,83
1,89	1,89
1,79	1,79
1,78	1,78
1,79	1,79
1,67	1,67
1,60	1,60
1,78	1,78

Şekil 4.1. Çalışmalara Ait Etki Büyüklüğü Değerleri ve Ağırlıkları

Şekil 4.1’de yer alan veriler incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin ,041 olduğu; meta-analize dâhil edilen 60 çalışmanın etki büyüklüğü değerinin 14’ünün negatif, 46’sının ise pozitif değere sahip olduğu görülmektedir. Cohen ve diğ.’nin (2007) sınıflaması göz önüne alındığında pozitif yönlü olan çalışmalardan; 6’sının zayıf etki, 7’sinin küçük etki, 13’ünün orta etki ve 20’sinin ise güçlü etki düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada cinsiyet değişkeni öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir, sorusunun yanıtlanması amacıyla Tablo 4.10’da öğrencilerin cinsiyetlerinin okuma alışkanlığını etkileyen faktörlere ilişkin meta-analiz bulguları verilmektedir:

Tablo 4.10. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Etki Büyüklükleri

Cinsiyet	n	SS	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		Heterojenlik Testi		
				Alt	Üst	Q _b	X ²	p
Kız	12.749	,083	0,450	0,590	0,870	5,549	5,176	0,018
Erkek	9128	,071	0,200	0,354	0,677			
Toplam	21.877	0,77	0,325	0,765	0,889			

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlığında cinsiyet değişkenlerinin ortalama etki büyüklüğü değeri 0,325 (güven aralığı alt sınırı: ,354; üst sınırı: ,870) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığında cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin etki büyüklüğünün ,450; erkek öğrencilerin etki büyüklüğünün ,200 olduğu görülmektedir. Çalışmada rastgele etkiler modeline göre 5,7549 olarak hesaplanan gruplar arası heterojenlik değerinin, kaykare tablo değerinden (5.176) daha yüksek düzeyde olmasından dolayı cinsiyet değişkenine göre oluşturulmuş gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın kızlar lehine olduğu görülmektedir (p=,018).

4.2.2.İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada kitaplığa sahip olma değişkeni öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir, sorusunun yanıtlanması amacıyla Tablo 4.11’de öğrencilerin kitaplığa sahip olmanın okuma alışkanlığını hangi düzeyde etkilediğine ilişkin meta-analiz bulguları verilmektedir:

Tablo 4.11. Araştırmaya Katılanların Kitaplığa Sahip Olmalarına Göre Etki Büyüklükleri

Kitaplığa Sahip Olma	n	SS	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		Heterojenlik Testi		
				Alt	Üst	Q _b	X ²	p
Evet	1.842	,093	1,159	0,730	1,180	15,549	3,776	0,000
Hayır	2.901	,061	0,652	0,502	0,722			
Toplam	4.7433,	0,77	0,905	0,616	0,951			

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlığında kitaplığa sahip olma değişkeninin ortalama etki büyüklüğü değeri 0.905 (güven aralığı alt sınır: 0,616; üst sınır: 0,951) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığında kitaplığa sahip olma değişkeni bakımından kitaplığa sahip olan öğrencilerin etki büyüklüğünün 1,159; sahip olmayan öğrencilerin etki büyüklüğünün 0,652 olduğu görülmektedir. Çalışmada rastgele etkiler modeline göre 15,549 olarak hesaplanan gruplar arası heterojenlik değerinin, kaykare tablo değerinden (3,776) daha yüksek düzeyde olmasından dolayı kitaplığa sahip olma değişkenine göre oluşturulmuş gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın kitaplığa sahip olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir (p=,000).

4.2.3.Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada annenin eğitim durumu değişkeni öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir, sorusunun yanıtlanması amacıyla Tablo 4.12’de öğrencilerin annenin eğitim durumunun, öğrencilerin okuma alışkanlığını hangi düzeyde etkilediğine ilişkin meta-analiz bulguları yer almaktadır:

Tablo 4.12. Araştırmaya Katılanların Anne Eğitim Durumuna Göre Etki Büyüklükleri

Annenin Eğitim Durumu	n	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		df	Heterojenlik Testi		
			Alt	Üst		Q _b	X ²	p
Okuryazar değil	365	0,891	0,596	1,186	5	36,589	13,765	0,000
İlkokul	1.457	1,034	0,735	1,333				
Ortaokul	536	2,036	1,553	2,520				
Lise	1.123	1,036	0,588	1,484				
Lisans	478	3,004	2,186	3,822				
Lisansüstü	18	1,479	0,195	2,763				

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlığında annenin eğitim durumu değişkeninin ortalama etki büyüklüğü değeri 1.407 (güven aralığı alt sınır: 0,975; üst sınır: 2,193951) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin anne eğitim durumu lisans olan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin en fazla olduğu 3,004; annesi okuryazar olmayan öğrencilerin etki büyüklüğünün ,891 olduğu görülmektedir. Çalışmada rastgele etkiler modeline göre 36,589 olarak hesaplanan gruplar arası heterojenlik değerinin, kaynak tablo değerinden (13,765) daha yüksek düzeyde olmasından dolayı annenin eğitim durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın annenin lisans mezunu olması durumundan kaynaklandığı görülmektedir (p=,000).

4.2.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada babanın eğitim durumu değişkeni öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir, sorusunun yanıtlanması amacıyla Tablo 12’de öğrencilerin babanın eğitim durumunun, öğrencilerin okuma alışkanlığını hangi düzeyde etkilediğine ilişkin meta-analiz bulgularına yer verilmektedir:

Tablo 4.13. Araştırmaya Katılanların Baba Eğitim Durumuna Göre Etki Büyüklükleri

Babanın Eğitim Durumu	n	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		df	Heterojenlik Testi		
			Alt	Üst		Q _b	X ²	p
Okuryazar değil	200	0,471	0,288	0,563	5	36,589	13,765	0,000
İlkokul	1.718	1,054	0,735	1,333				
Ortaokul	997	1,455	1,553	2,520				
Lise	1.687	1,775	0,588	1,484				
Lisans	1.113	1,002	2,186	3,822				
Lisansüstü	36	0,773	0,195	2,763				

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlığında babanın eğitim durumu değişkeninin ortalama etki büyüklüğü değeri 1,088 (güven aralığı alt sınır: 0,975; üst sınır: 2,193951) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin baba eğitim durumu lisans olan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin en fazla olduğu 3,004; babası okuryazar olmayan öğrencilerin etki büyüklüğünün 0,891 olduğu görülmektedir. Çalışmada rastgele etkiler modeline göre 36,589 olarak hesaplanan gruplar arası heterojenlik değerinin, kaykare tablo değerinden (13,765) daha yüksek düzeyde olmasından dolayı babanın eğitim durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın babanın lisans mezunu olması durumundan kaynaklandığı görülmektedir (p=,000).

4.2.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada ailenin gelir durumu değişkeni, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilemektedir, sorusunun yanıtlanması amacıyla Tablo 4.14'te öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarının, öğrencilerin okuma alışkanlığını hangi düzeyde etkilediğine ilişkin meta-analiz bulguları verilmektedir.

Tablo 4.14. Araştırmaya Katılanların Ailenin Gelir Durumuna Göre Etki Büyüklükleri

Ailenin Gelir Durumu	n	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		df	Heterojenlik Testi		
			Alt	Üst		Q _b	X ²	p
Düşük	1.810	0.782	0.443	1.121	2	13,661	5,434	0,001
Orta	2.863	1.480	1.208	1.752				

İyi	1.326	1.019	0.601	1.437
Yüksek	342	1.558	0.953	2.164
Çok Yüksek	78	0.606	0,777	0,986

Tablo 4.14 incelendiğinde, ailenin gelir durumu değişkeninin ortalama etki büyüklüğü değeri 1.089 (güven aralığı alt sınır: 0,796; üst sınır: 1,492) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca gelir durumu yüksek olan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin en fazla olduğu (1,558), gelir durumu düşük olan öğrencilerin ise en az olduğu (0,443) görülmektedir. Çalışmada rastgele etkiler modeline göre 13,661 olarak hesaplanan gruplar arası heterojenlik değerinin, kaynak tablo değerinden (5,434) daha yüksek düzeyde olmasından dolayı ailenin gelir durumuna göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=,001$).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına cinsiyet, kitaplığa sahip olma, annesinin eğitim durumu, babasının eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi faktörlerinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Türkiye'deki çeşitli okul kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarını inceleyen çalışmaların meta-analizi yapılmıştır. Meta-analiz çalışmasına, cinsiyet faktörü açısından 56, kitaplığa sahip olma faktörü açısından 7, annenin eğitim durumu faktörü açısından 15, babanın eğitim durumu faktörü açısından 15 ve ailenin gelir düzeyi faktörü açısından 15 çalışma dâhil edilmiştir. Çalışmada 14 yüksek lisans tezi 46 makale olmak üzere toplam 60 çalışma analize dâhil edilmiştir. Bu 60 çalışmanın uygulandığı toplam örneklem büyüklükleri cinsiyet faktörü için 21877, kitaplığa sahip olma faktörüne göre 4743, annenin eğitim durumu faktörü için 3977, babanın eğitim durumu faktörü için 5751 ve ailenin gelir düzeyi faktörü için 6419 olarak belirlenmiştir. Meta-analiz sayesinde düşük örneklem üzerinde yapılan çalışmalar birleştirilerek daha büyük örneklem grubunun analiz edilmesi sağlanmıştır. Meta analize Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin tamamında yürütülmüş araştırmaların dâhil edilmesi ve analize dâhil edilen toplam altmış araştırmanın farklı yıllarda yapılan çalışmalara ait olması meta-analiz çalışmasının genellenebilirliğine katkı sağlamaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayım yıllarına ait frekans tablosundan hareketle en fazla çalışmanın 2015 yılında yapıldığını söyleyebiliriz. Araştırmaya 2008 yılından sadece tek bir çalışma alınmıştır. Tabloyu incelediğimizde toplumumuzda okumanın insan hayatındaki önemin artması son yıllarda okumayla ilgili yapılan çalışmaların sayısını da artırmış olduğunu gözlemleyebiliriz.

Araştırmada kullanılan çalışmaların bölgesel dağılımı incelendiğinde en fazla İç Anadolu bölgesine ait çalışmaların yer aldığını görmekteyiz. İç Anadolu bölgesini Marmara, Doğu Anadolu ve Akdeniz bölgeleri takip etmektedir. Araştırmada ülkedeki coğrafi bölgelerin hepsinde yürütülmüş olan çalışmalara yer verilmesi örneklem grubunun evreni temsil etmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların öğretim kademelerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla lise düzeyine ait çalışmaların yer aldığını görülmektedir. Lise

kademesini ortaokul kademesi izlemektedir. Okuma alışkanlığının temellerinin atılacak olduğu ilkököl kademesi ise üçüncü sırada yer almaktadır. En az çalışmanın lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan çalışmalarda kullanılmış olan veri toplama araçlarının büyük bir çoğunluğunun daha önceden başka araştırmacılar tarafından geliştirildiği de çalışmada yer alan bulgular arasındadır. Çalışmaların örneklem büyüklüklerinin ise genellikle 200'den fazla örnekleme sahip olduğu görülmektedir. Bu da çalışmaların genellenebilirliği açısından önemlidir.

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ait sonuçlar özetlenerek verilmiş ve bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu konuda daha önce hiç meta-analiz çalışması yapılmadığı için sonuçları karşılaştırabileceğimiz bir çalışma yoktur. Bu yüzden araştırma sonucunu destekleyen bireysel çalışmalardan örnekler verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörlerin Etki Büyüklüğüne İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörlerin etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla araştırma kriterlerine uygun 60 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada meta-analitik etki analizlerinin hesaplanması için araştırmaların örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma, p ve t değerleri kullanılmıştır. Çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak kabul edilmiştir. Meta-analiz çalışması yapılırken araştırmaya dâhil edilen çalışmalar farklı etki büyüklüklerine sahiptir. Etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığının öğrenilebilmesi için heterojenlik testleri uygulanır. Çalışmaların heterojenliği için yapılan Q istatistiksel sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri bize araştırmaların heterojen bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple araştırmada rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin 3,041 olduğu; meta-analize dâhil edilen 60 çalışmanın meta-analize dâhil edilen 60 çalışmanın etki büyüklüğü değerinin 14'ünün negatif, 46'sının ise pozitif değere sahip olduğu görülmektedir. Cohen ve diğ.'nin (2007) sınıflaması göz önüne alındığında pozitif yönlü olan çalışmalardan; 6'sının zayıf etki, 7'sinin küçük etki, 13'ünün orta etki ve 20'sinin ise güçlü etki düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okuma alışkanlıklarının orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ve istatistiksel olarak sonuçların anlamlı olduğu söylenebilir.

5.1.2. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma alışkanlığında cinsiyet faktörünün ortalama etki büyüklüğü değeri 0.325 (güven aralığı alt sınır: 0,354; üst sınır: 0,870) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığında cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin etki büyüklüğünün 0,450; erkek öğrencilerin etki büyüklüğünün 0,200 olduğu görülmektedir.

Araştırmada rastgele etkiler modeline göre heterojenlik değeri 5,7549 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 5,176 olan kaykare tablo değerinden daha yüksek olduğu için öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörlerden olan cinsiyet faktörünün istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=0,018$). Bu anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç daha önceden yapılmış birçok bireysel çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Aslantürk ve diğerlerinin (2010) yürüttükleri çalışmada kız sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlığının erkek öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlığından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mete'nin (2012) 8.sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında kız öğrencilerinin okumaya dair tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarından daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulgularıyla aynı sonuca sahip olan bazı çalışmalar şunlardır: Odabaş, Odabaş, ve Polat, 2008; Özbay ve diğ. (2008); İlgar, İlgar ve Topaç (2015); Yılmaz ve Benli, 2010).

5.1.3. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya dâhil edilen 60 çalışmanın 7'sinde kitaplığa sahip olma faktörüyle ilgili değerlere yer verilmiştir. Yedi çalışmadan ulaşılan toplam örneklem büyüklüğü 4743 öğrencidir. Araştırma örnekleminin sadece %38,83'ünün kitaplığa sahip olduğunu görülmektedir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığında kitaplığa sahip olma değişkeninin ortalama etki büyüklüğü değeri 0,905 (güven aralığı alt sınır: 0,616; üst sınır: 0,951) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığında kitaplığa sahip olma değişkeni bakımından kitaplığa sahip olan öğrencilerin etki büyüklüğünün 1,159; sahip olmayan öğrencilerin etki büyüklüğünün 0,652 olduğu görülmektedir. Çalışmada rastgele etkiler modeline göre gruplar arası heterojenlik değeri 15,549 olarak hesaplanmıştır. Heterojenlik değerinin, kaykare tablo değeri olan 3,776'dan daha yüksek düzeyde olması sebebiyle kitaplığa sahip olma faktörüne göre oluşturulmuş gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli olduğunu gstermektedir ($p=,000$). Kitaplığa sahip olan oğrencilerin, kitaplığa sahip olmayan oğrencilere gbre okuma alışkanlığının daha yksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan bireysel çalışmalardan şahin'in (2019) yurttuğu çalışmada rneklem olarak dđrt ve beşinci sınıf oğrencilerini seçmiştir. Araştırma toplam 1384 rneklemle sdrdrmlmş ve bu rneklemelerin %81'inin kendilerine ait ktüphaneyeye sahip oldukları belirlenmiştir. Kitaplığa sahip olan oğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olma dzevi daha fazladır. şentrk'ün (2019) 1256 sınıf oğretmeni adayıyla gerçekleştirdiği araştırmada oğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ynelik tutumlarının evde kitaplık bulunması durumuna gbre anlamlı farklılık gsterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Evinde kitaplık bulunan adayların kitap okumaya ynelik tutumlarının, evinde kitaplık bulunmayan oğrencilere gbre anlamlı dzevide daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Evinde kitaplık bulunan oğrencilerin, okuma alışkanlığının daha yksek olduğu sonucuna ulaşan diğer araştırmacılar da şu şekildedir: Katrancı (2015); Yılmaz (1990).

5.1.4. Ucncu Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya dāhil edilen 60 çalışmanın 15'inde annenin eğitim durumu faktoruyle ilgili değerlere yer verilmiştir. On beş çalışmadan ulaşılan toplam rneklem bryklyđu 3977 oğrencidir. Oğrencilerin annelerinin en çok ilkokul mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisanssttu hatta lisans mezunu olan anne sayısının çok az olduğu dikkat çekmektedir.

Oğrencilerin okuma alışkanlığında annenin eğitim durumu faktoru'nun ortalama etki bryklyđu değeri 1,407 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca oğrencilerin anne eğitim durumu lisans olan oğrencilerin etki bryklyđu değerinin (3,004) en fazla olduğu; annesi okuryazar olmayan oğrencilerin etki bryklyđu'nun 0,891 olduğu gbrlmektedir. Çalışmada rastgele etkiler modeline gbre gruplar arası heterojenlik değeri 36,589 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin kaykare tablo değerinden (13,765) daha yksek dzevide olmasından dolayı annenin eğitim durumuna gbre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu farkın annenin lisans mezunu olma durumundan kaynaklandığı gbrlmektedir. ($p=,000$).

Yapılan bireysel çalışmalardan Can, Karadeniz ve Turyılmaz'ın (2010) yaptıkları çalışmada annenin eğitim dzevinin artmasının çocuklarının okuma alışkanlığını olumlu ynde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Odabaş, Odabaş ve Polat'ın (2008) alışmasında oğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmasında annenin eğitim durumunun rnem arz ettiği belirlenmiştir. Demir (2019) oğretmen adaylarının annenin eğitim

durumuna göre kitap okumayı gerekli bulma boyutunda üniversite mezunu olan anneler lehine değiştiği sonucuna ulaşmıştır

5.1.5. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya dâhil edilen 60 çalışmanın 15'inde babanın eğitim durumu faktörüyle ilgili değerlere yer verilmiştir. On beş çalışmadan ulaşılan toplam örneklem büyüklüğü 5751 öğrencidir. Öğrencilerin babalarının en fazla ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. İlkokul seviyesini çok az bir öğrenci sayısı farkıyla lise türü izlemektedir. En az sahip olunan öğrenim düzeyi ise lisansüstüdür.

Öğrencilerin okuma alışkanlığında babanın eğitim durumu değişkeninin ortalama etki büyüklüğü değeri 1,088 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin baba eğitim durumu lisans olan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin en fazla olduğu 3,004; babası okuryazar olmayan öğrencilerin etki büyüklüğünün 0,891 olduğu görülmektedir. Çalışmada rastgele etkiler modeline göre gruplar arası heterojenlik değeri 36,589 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, kaynak tablo değerinden (13,765) daha yüksek düzeyde olması sebebiyle babanın eğitim durumuna göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu farkın babanın lisans mezunu olma durumundan kaynaklandığı görülmektedir ($p=,000$).

Yapılan birçok araştırma bize üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının anne ve babanın eğitim durumuna bağlı olarak değişmediğini, fakat yüksek eğitimli anne babanın çocuklarının da okumaya daha fazla eğilim gösterdiği üzerinde durmuştur (Batur, Gülveren, Bek (2010); Odabaş, Odabaş, Polat, 2008). Güngör (2009) ve Keleş (2006) araştırmalarında, annenin eğitim düzeyinin okuma alışkanlığı üzerinde babanın eğitim düzeyine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.6. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya dâhil edilen 60 çalışmanın 15'inde babanın eğitim durumu faktörüyle ilgili değerlere yer verilmiştir. On beş çalışmadan ulaşılan toplam örneklem büyüklüğü 5751 öğrencidir. En fazla öğrencinin ailesinin gelir düzeyi orta düzeydedir. Gelir durumu çok yüksek olan öğrenciler en azdır.

Ailenin gelir durumu değişkeninin ortalama etki büyüklüğü değeri 1,089 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca gelir durumu yüksek olan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin en fazla olduğu (1,558), gelir durumu düşük olan öğrencilerin ise en az olduğu (0,443) görülmektedir. Çalışmada rastgele etkiler modeline göre hesaplanan gruplar arası

heterojenlik değeri 13,661 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerin kaykare tablo değerinden (5,434) daha yüksek düzeyde olması sebebiyle ailenin gelir durumuna göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ($p=,001$).

Yapılan bireysel çalışmalardan Yılmaz (1990), araştırmasında ailesinin gelir düzeyi üst seviyede bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güngör (2009) ve Keleş (2006) araştırmalarında, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile okuma alışkanlık seviyeleri arasında olumlu yönde ve paralel bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öte yandan Çekerol ve Kurulgan (2008) öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri ile okuma alışkanlıkları arasında bir ilişki tespit edememişlerdir. Yılmaz (1990), araştırmasında ailesinin gelir düzeyi üst seviyede bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başar'a göre (1997) ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin sahip olduğu kitap sayısının fazla olmasına rağmen ailesinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma sıklıkları daha yüksek çıkmıştır. Arı ve Demir (2013) 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Keskin (2015) Pamukkale Üniversitesi Buldan Meslek Yüksek Okulu öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, ailelerinin gelir düzeylerinin öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarında etkisinin yok denecek kadar az olduğunu söylemektedir. Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012), çalışmasında ailenin gelir düzeyinin çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmışlardır. Kurulgan ve Çekerol (2008) meslek yüksekokulu öğrencilerinin okuma ve üniversiteye ait kütüphaneyi kullanma alışkanlıklarını incelediği çalışmada; öğrencilerin okuma, kütüphane kullanma alışkanlıklarının yüksek olduğu, kitap okuma sıklıkları ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile ailelerinin gelir düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği şu çalışmalarda da istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusu değildir: Can, Karadeniz, Türkyılmaz (2010); Gönen, Öncü ve Işıtan (2005); Odabaş ve diğ. (2008); Saracaloğlu ve diğ. (2009); Üngören ve Doğan (2010).

5.2. ÖNERİLER

- Araştırmaların sonuçlarından hareketle öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yeterli seviyede olmadığı göz önüne alındığında, özellikle Türkçe ile alakalı dersler başta olmak üzere farklı dersler kapsamında öğrencilere kitap okuma, eleştirme, yorumlama ve incelemeye yönelik ödevler ve projeler verilmelidir.

- Öğrencilerin kitapla iç içe olan bir sınıf ortamında bulunmasını sağlamak amacıyla sınıf kitaplıkları oluşturulmalıdır. Öğrencileri okumaya davet edebilecek kaliteli kitapların olduğu ve zengin kitap seçeneği sunan sınıf kitaplıkları öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını artıracaktır.

- Alan yazındaki okumayla ilgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin kitapları genellikle kütüphaneden veya arkadaşlarından temin ettikleri görülmektedir. Özellikle kitapların pahalı olması ve öğrencilerin kitaba ulaşma olanakları bulamaması göz önüne alınarak kütüphanelere güncel kitaplar kazandırılmalıdır. Ayrıca kütüphanelerde ne kadar çok çeşitli kitap bulundursak o kadar fazla öğrenciye hitap etme olanağı buluruz. Bununla birlikte kütüphanelerin erken kapatılması sorununa da bir çözüm bulunmalıdır. Zirâ anne babasıyla beraber iş çıkışı kütüphaneye gitmek isteyen öğrenci kütüphanelerin kapanmasının iş çıkışı saati ile aynı olması engeliyle karşılaşmaktadır.

- Öğrenciler ve velileri kütüphaneye üye olma konusunda bilgilendirilmelidir.
- Kütüphaneler öğrencileri çekebilecek bir şekilde tasarlanmalıdır.
- Öğrencileri kütüphaneye çekecek etkinlikler düzenlenmelidir. Örneğin, yıl içinde en fazla kitap okumuş olan kişiye ödül verilebilir.

- Okullarda konferanslar, yazar söyleşileri, kitap tanıtım günleri, edebiyat günleri gibi öğrencileri okumaya teşvik edebilecek etkinlikler düzenlenebilir.

- Öğretmenler derslerinde öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu ve isteğini artırmak için farklı etkinlikleri tercih etmelidir. Örneğin öğrenciler, sınıftaki bütün öğrencilerin okumuş olduğu bir kitapla ilgili düşüncelerini sınıf ortamında tartışabilirler. Öğretmen derste okunan kitapla ilgili farklı teknikleri bir arada kullanabileceği istasyon yöntemini kullanabilir. Mesela bir kitabın konusuyla ilgili bir gruba şiir yazdırıp, diğerine resim çizdirip, başka birine farklı türde bir metin yazdırabilir. Böylece okuduğu kitapla ilgili farklı etkinliklere katılmış olan çocuğun kitap okumaya karşı isteği de artacaktır.

- Aileler ve öğretmenler kitap okuma konusunda sadece çocuğa telkinlerde bulunmamalı kendileri de okuyarak çocuğa model olmalıdır. Aksi takdirde kitap okumalısın söylemlerinin öğrencide bir karşılığı olmayacaktır.

- Arkadaş gruplarının okuyan, okumayı seven kişilerden oluşması bireyin okuma alışkanlığı edinmesi sürecinde ona yardımcı olacaktır. Bu sebeple de arkadaşlar arasında okumayı keyifli hâle getirebilecek oyunlar oynama veya kitap değişimleri yapma, birbirlerine kitap tavsiyelerinde bulunma vb. gibi çeşitli uygulamalar gerçekleştirilebilir.

- Okullarda kitap okuma kulüpleri oluşturulup burada çeşitli etkinlikler yapılabilir.
- Çocuğun kendisinin ilgi alanlarına ait kitaplardan oluşan bireysel bir kitaplığının bulunması okuma alışkanlığının oluşmasında etkilidir. Bu nedenle aileler çocuklarının ilgilerini çeken kitaplar edinmesine yardımcı olarak çocuklarının bireysel bir kütüphane oluşturmasına önder olabilir.

- Okumanın düzenli ve sürekli bir şekilde gerçekleşebilmesi için süreli/süresiz yayınlar örneğin gazete, dergi vb. takip edilebilir.

- Öğretmenler öğrencilerinin kişilik özelliklerine uygun kitaplar tavsiye edebilir ya da kitaplar hakkında ilgi çekici birkaç kısmı öğrencilere anlatıp öğrencilerin o kitabı merak ederek okumasını sağlayabilir.

- Öğrencilerin kitapla tanışması için örgün eğitime başlanması beklenmemelidir. Özellikle ilk çocukluk döneminde resimli kitaplarla öğrenciler buluşturulmalıdır. Bu konuda ailelere sorumluluk düşmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada meta-analize dâhil edilen araştırmalardan yayımlanmış olanlarına Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden (YÖK-TEZ), TÜBİTAK ULAKBİM, Google Akademik arama motoru, Dergipark ve Ebsco veri tabanlarını kullanılmıştır. Bazı çalışmalara erişime kapalı oldukları için ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmacılar kendilerine ait iletişim kanallarını açık şekilde paylaşarak ve bunları aktif bir şekilde kullanarak meta-analiz yapacak olan araştırmacıların daha fazla çalışmaya ulaşmalarına olanak sağlayarak daha etkili sonuçlar alınmasına katkı sağlayabilirler.

- Araştırma kapsamında 2005-2020 arasında okuma alışkanlığını etkileyen cinsiyet, kitaplığa sahip olma, anne-babanın eğitim durumu, aile geliri faktörleri üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar okuma alışkanlığını etkileyen farklı değişkenleri inceleyebilirler.

- Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenme aşamasında bazı araştırmaların bulgular kısmındaki verilerin açık bir şekilde paylaşılması (standart

sapma, ortalama, p ve t değerleri gibi) nedeniyle araştırmanın kodlama kısmında çeşitli zorluklar yaşanmıştır ve birçok araştırma bu sebepten elenmiştir. Bu nedenle yapılacak olan yeni çalışmalarda verilerin açık bir şekilde belirtilmesi sonraki araştırmacılar için fayda sağlayacaktır.

- Bu araştırmada Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar meta- analize dâhil edilerek değerlendirme yapılmaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda araştırmacılar, okumayı etkileyen faktörler ile alakalı yurt dışında yapılan araştırmalarla karşılaştırma yapabilirler.



KAYNAKÇA

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akay, A. A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Akbaba, R. S. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya Yönelik Tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 35-52.
- *Akbabaoğlu, M. ve Duban, N. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740.
- Akça, O. ve Molbay, R. (2010). Okumanın Sosyolojisi. TÜBİTAK Sosyoloji Alanı Orta Öğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projeleri Yarışması, Bursa
- *Akçakaya, M., Demir, T., Gündoğan, S. vd. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20(2), 120-128.
- Akgöz, S., Ercan, İ., ve Kan, İ., (2004). Meta-Analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 107-112.
- *Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483
- *Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi İzmir-Buca Örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- *Altunbay, M. ve Uslu Üstten, A. (2020). Okuma Kültürünün Bir Göstergesi Olarak Kitaplık ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.
- *Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arı, A. F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- *Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- *Ataş, M. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- *Avcı, E. K. ve Faiz, M. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *International Symposium of Education and Values*, 5(2), 133-151
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 461-469.
- Baker, L. Deborah, S. ve Kirsten M. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- *Baki, Y. ve Gökçe, B. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 353-375
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta Analiz*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. ve Göktaş, E. (2018). Bir Eğitim Politikası Belirleme Yöntemi: Meta Analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-54.
- *Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- Balcı, S. ve Baydemir, C. (2015). Sağlık Bilimlerinde Meta Analiz. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 9-11.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. Bengü Çapar (Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- *Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- *Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Uşak Eğitim Fakültesi Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49
- Bayram, O. (1990). *İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berk, İ. (2019). *Meta Analizi: Paralel Kontrollü Çalışmalarda Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- *Berkant, H. G. ve Tüzer, A. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Sayısal Ders Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.
- *Biçer, A. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- *Biçer, A. ve Ercan, Z. G. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Trakya Üniversitesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 42-55.

- *Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Genel Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 100-116.
- *Bolat, E. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Yazma Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki: Iğdır İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize Giriş*. Serkan Dinçer (Çev.). Ankara: Anı.
- *Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma Kültürü Üzerine Bir İnceleme: Öğretmen Adayları Örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-90.
- *Can, A., Deniz, E. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 645-650.
- *Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3),1-21.
- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümlerinin Çocukların Okuma Alışkanlığındaki Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th Ed.)*. Routledge, Canada.
- Coşkun, E. (2002). *Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- *Çakır, E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Seçilmiş Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri (Tercan Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Çarkungöz, E. ve Ediz, B. (2009). Meta Analiz. *Uludağ Üniversitesi Journal of Faculty of Veterinary Medicine*, 28(1), 33-37.
- *Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Diyarbakır İli Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- *Çetin, S. (2013). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisi (Muş İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Çiçekli Koç, G. ve Engin, G. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları (Ege Üniversitesi Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 71-83.
- Demir, N. ve Işık, A. D. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 70-85.

- *Demir, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1657-1671.
- *Demir, Y. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- *Demir, Z. A. (2016). *Ortaöğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Siirt Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Demirel, D. (2005). *Klinik Çalışmalarda Meta Analizi Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A.
- Deniz, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- *Deveci, C. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Diñer, S. (2014). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz*. Ankara: Pegem Akademi
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi ile İlgili Alanyazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 394-418.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- *Duman, B. ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22.
- *Elkatmış, M. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240
- *Eminoğlu, N. ve Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95
- *Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ile Doğru Yazma Becerileri Arasında İlişki. *Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.
- Erol, O. (2015). *Scratch ile Programlama Öğretiminin Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Motivasyon ve Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökbudak, A. (2018). *Meta Analizi Yöntemleri: Araştırma Sonuçlarındaki Yanlılık ve Hataların Önlenmesi ve Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- *Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28
- Gönen, M., Isitan, S. ve Öncü, E. (2005). İlköğretim 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(2), 7-34.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürcan, H. İ. (1996). *Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hartung, J., Knapp, G. and Sinha, B. K. (2008). *Statistical Meta-Analysis with Application*. Wiley.
- Hedges, L. V. ve Olkin, I. (1985). *Statistical Methods For Meta-Analysis*. Orlando, USA: Academic.
- *Işık, A. D. ve Demir, N. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 70-85.
- *İlgar, L., İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüş ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 99-116.
- İmrak, M. (2006). *Meşhurların Kitap Okuma Alışkanlıkları, Etkili Okuma Teknikleri*. İstanbul: Çıra Yayınları.
- *İnce, Z. ve Şahin, V. (2019). Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1514-1525.
- İşcan, A., Maden, S ve Şahin, A. (2009), İlköğretim Öğrencilerinin Okul Kütüphaneleri ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Durumları (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196.
- *İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- *İzci, G. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.

- *Kalyoncu, R. (2013). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 281-289.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Karaaslan, S. (2016). *Türk Eğitim Politikasında Okuma Alışkanlığı*. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119.
- Karakullukcu, N. ve Çelik, Y. (2020). İlkokul Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Sınıf Öğretmenlerinin Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan.
- Kaşaracı, İ. (2013). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- *Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- *Katırcı Ağaçkiran, Z. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2018). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin.
- *Kaygas, E. (2019). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- *Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesibir Toktar, E. (2012). *Edirne İli Merkez İlçesinde Bulunan İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Kütüphane Kullanımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap.
- *Kırtay, O. (2020). 9. Sınıf Öğrencilerinin Kütüphanelerde Teknoloji Kullanımı ve Okuma Alışkanlıkları: Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Örneği. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, 14, 105-133.
- *Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- *Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-137.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. 25 Nisan 2020 tarihinde <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> adresinden erişildi.

- Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2019). 2019 Yılı İstatistik Bilgileri Tablosu. <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-255535/2019-yili--istatistik-bilgileri.html> sayfasından erişilmiştir.
- *Maden, A. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin e-Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *International Congress On New Horizons In Education And Social Sciences*, 18(19), 24-36.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y.ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*. 9(2), 431-465.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Varlık.
- * Özdemir, O., Özdemir, M. ve Kaya, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219- 233.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, S. D. ve Aksoy, E. (2016). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Sağlamtunç, T. (1990). Türkiye’de Üniversite Kütüphanecilik Bölümlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Özgür (Boş) Zaman Ders Dışı Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
- * Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 166-185.
- Sever, S. (2003). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök.

- *Suna, Ç. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişimi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi ve Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 251-275.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Susar Kırmızı, F. (2016). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı.
- *Şahin, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- *Şentürk, S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Tutum ve Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- *Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şirin, M. R. ve Soylu, İ. (2003). *Okuyan Türkiye Ön Bilgi Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük* (7. bs.). Ankara: TDK.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- TUİK (2011).10 Mart 2020 tarihinde [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Standart-Kitap-Numarasi-\(ISBN\)-Istatistikleri-2011-10784](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Standart-Kitap-Numarasi-(ISBN)-Istatistikleri-2011-10784) adresinden erişilmiştir.
- Türkyılmaz, M. (2012). *Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi ve Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üngören, E. ve Doğan, H. (2010). Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Çalışanların İş Tatmin Düzeylerinin CHAID Analiz Yöntemiyle Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 39-52.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ.

- Yavuz, H. (1987). *Okuma Alışkanlığı Üzerine*. İstanbul: Gökyüzü.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- *Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-29.
- *Yılmaz, M. ve Darıcan, A. M. (2015). Okumaya Hazıroluşluğun İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 97-110.
- *Yılmaz, M. ve Ertem, İ. S. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2210-2219

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Serap KAYA

Eğitim Durumu

Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.