T. C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIĞI: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

FATİME KIRS

DİYARBAKIR-2022

T. C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIĞI: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
FATİME KIRS

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. İSMAİL KİNAY

DİYARBAKIR-2022

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Fatime KIRS tarafından yapılan "Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı: Bir Meta Sentez Çalışması" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU.....

Üye : Doç. Dr. İsmail KİNAY…….....

Üye : Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM.....

Üye : Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU.....

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 20/ 06/ 2022

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../20

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Fatime KIRS

20/ 06 / 2022

ÖN SÖZ

Hayatımız sürekli bir öğrenme sürecidir. Hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, güçlendirilmesinde okumak önemli bir araç ve dil becerisidir. Okuma eyleminin kalıcı ve sürekli hale getirilmesiyle kazandırılacak okuma alışkanlığı becerisi her yaştan öğrencilerin dil becerileri ve öğrenme süreçleri için ne denli önemli olduğu her geçen gün daha da anlaşılmaktadır. Bu farkındalıktan hareketle, tez çalışmasında Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik yapılmış makale ve lisansüstü tezlerinin birincil bulgularını meta sentez yöntemiyle incelemeye ve bu yolla bütüncül bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tez çalışması, planlanmasından gerçekleşmesine dek özverili bir çaba ve emek dolu zorlu süreçten geçerek son şeklini almıştır. Bu süreçte benden yardım ve desteklerini esirgemeyen herkese teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle doktora ve tez sürecimin başlangıcından itibaren büyük bir özveri ve titizlikle her an ilgi ve desteğini gördüğüm, her noktada yol gösteren, bir an olsun süreçten kopmama, şevk ve motivasyonumun düşmesine izin vermeyen, zorluklarımı kolaylaştıran Değerli Danışman Hocam Doç. Dr. İsmail KİNAY'a çok çok teşekkür ederim. Doktoramın gerek ders gerek tez sürecinde ve bilhassa Türkçe öğretiminde kıymetli bilgi ve birikimlerinden yararlanma şansına sahip olduğum, eşsiz kişiliğiyle sevgi ve saygısının gönüllerimize işlendiği Değerli Hocam Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na çok teşekkür ederim. Eğitim Bilimleri alanında Meta sentez yöntemine yönelik çalışmaların Türkiye'de öncülerinden ve tez çalışmamda bilgi, birikimi, yol göstericiliğiyle her daim bir aydınlanma, bir ferahlık vesilesi olan ve tezimin tüm aşamalarında, özellikle yöntemsel temelinden son şeklini almasına dek çok büyük katkısını ve eşsiz desteğini gördüğüm Değerli Hocam Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e çok teşekkür ederim. Tez jürisinde yer alarak görüş ve değerlendirmeleriyle bu çalışmaya kıymetli katkılar sunan Sayın Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU'na teşekkür ederim. Lisans, yüksek lisans ve nihayetinde doktora eğitimimde hocam olmasından ifttihar ettiğim, her daim bir baba şefkati ve ilgisi gördüğüm tezimin ilk temelinden itibaren ilham ve ışık olan değerli Bölüm Başkanım Prof. Dr. Behçet ORAL'a çok teşekkür ederim. Doktora eğitim sürecim boyunca ders aldığım, ilgi ve desteklerini gördüğüm ve bana yöntem-bilimsel anlayış kazandıran Doç. Dr. Abidin DAĞLI, Doç. Dr. Taha YAZAR'a, Ahmet ÇOBAN'a, Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL'e ve burada ismini zikretmediğim, emek ve katkılarını unutmayacağım tüm hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Ayrıca Müdür Yardımcım İngilizce Öğretmeni Esma SATA ve Türkçe Öğretmeni İslam YILDIZ'a teşekkür ederim.

Bir teşekkürü de değerli aileme borç bilirim. Doktora eğitimimin stresli ve yorucu sürecinin yanında okul müdürlüğü görevimin ağır sorumluğunu beraber taşımamda bana hep en büyük yardımcı, kolaylaştırıcı, destek ve başarı kaynağı olan özellikle canım anneme ve babama; inancıyla yüreklendiren, her daim destek ve motivasyonuyla yanımda olan canım kardeşim İnşaat Yüksek Mühendisi Mesut KIRS'a; bu süreçte yardım ve desteğiyle beni rahatlatan biricik kardeşim ve meslektaşım Türkçe Öğretmeni Bahar KIRS'a ve ailemin tüm üyelerine çok çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ **5**

İÇİNDEKİLER ..... **i**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **vii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **viii**

GRAFİKLER LİSTESİ ..... **ix**

1. GİRİŞ **1**

1. 1. PROBLEM DURUMU 5

1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI 13

1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 14

1. 4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 16

1. 5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI 17

2. KURAMSAL ÇERÇEVE **18**

2. 1. DİL 18

2. 1. 1. Dil Öğretimi ve Dil Öğretiminde Yaklaşımlar 22

2. 1. 1. 1. Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşımı: 23

2. 1. 1. 2. Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımı: 23

2. 1. 1. 3. Yapılandırıcı Dil Öğretim Yaklaşımı: 24

2. 1. 2. Türkçe Öğretim Programında Dil Öğretim Yaklaşımı 25

2. 2. OKUMA 26

2. 2. 1. Görsel Okuma 32

2. 2. 2. Eleştirel Okuma 35

2. 2. 3. Okumanın Önemi 46

2. 2. 4. Okuma Becerisini Geliştirme 50

2. 2. 5. Okumanın Amaçları 55

2. 3. OKUMA ALIŞKANLIĞI 57

2. 3. 1. Okuma Alışkanlığının Yararları 66

2. 3. 2. Cumhuriyet'ten Günümüze Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Türkçe Öğretim Programları 68

2. 3. 3. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler 73

2. 3. 3. 1. Kişisel Faktörler 74

2. 3. 3. 2. Ailesel Faktörler 75

2. 3. 4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Çevresel Faktörler 79

2. 3. 4. 1. Okul 79

2. 3. 4. 2. Öğretmen 80

2. 3. 4. 3. Akran İlişkileri 82

2. 3. 4. 4. Kütüphane 83

2. 3. 5. Okumaya Engel Faktörler 85

2. 3. 6. Türkiye'de Okuma Alışkanlığı 87

2. 4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 93

3. YÖNTEM 104

3. 1. ARAŞTIRMA MODELİ 104

3. 1. 1. Nicel Meta Analiz 107

3. 1. 2. Betimsel İçerik Analizi 109

3. 1. 3. Literatür Taraması 109

3. 1. 4. Sistematik İnceleme 110

3. 1. 5. Meta Özet (Meta Summary) 110

3. 1. 6. Meta Etnografya 111

3. 1. 7. Meta Tematik Analiz 112

3. 1. 8. Biçimsel Gömülü Teori 113

3. 1. 9. Meta Çalışma (Meta Study) 113

3. 1. 10. Meta Sentezin Amacı 115

3. 1. 11. Meta Sentezin Temel Birleşenleri 116

3. 1. 12. Meta Sentezin Uygulanma Aşamaları 117

3. 2. VERİLERİN TOPLANMASI 117

3. 2. 1. Araştırmanın Dâhil Etme Kriterlerini Belirleme 121

3. 2. 2. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmalar 123

3. 2. 2. 1. Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Betimsel Özellikleri 123

3. 2. 2. 1. 1. Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı 123

3. 2. 2. 1. 2. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Düzeyine Göre Dağılımı 125

3. 2. 2. 1. 3. Meta Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Ait Olduğu Enstitülere Göre Dağılımı 126

3. 2. 2. 1. 4. Meta Senteze Dâhil Edilen Bildiri ve Makalelerin Yayımlarına Göre Dağılımı 127

3. 2. 2. 1. 5. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Yöntemine Göre Dağılımı 129

3. 2. 2. 1. 6. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Modeline Göre Dağılımı 130

3. 2. 2. 1. 7. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı 131

3. 2. 2. 1. 8. Meta Senteze Dâhil Edilen Birincil Araştırmaların Örnekleminde Yer Alan Öğrencilere Göre Dağılımı 132

3. 3. VERİLERİN ANALİZİ 134

3. 3. 1. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği 139

4. BULGULAR 143

Tema 1: Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Amaçları 143

Tema 2: Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı 145

Tema 3: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı 150

Tema 4: Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu 152

Tema 5: Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları . 157

Tema 6: Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı 161

Tema 7: Öğrencilerin Okuma Engelleri 164

Tema 8: Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Rolü Olan Etmenler 167

Tema 9: Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Televizyon, Bilgisayar/ İnternet Araçlarının Rolü 170

5. TARTIŞMA 174

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 191

6. 1. Sonuçlar..... 191

6. 2. Öneriler..... 193

6. 2. 1. Öğrenci, Öğretmen, Ebeveyn, Yönetici ve Program Yapıcılara Yönelik Öneriler..... 193

6. 2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... 196

7. KAYNAKLAR..... 197

8. EKLER..... 214

9. ÖZGEÇMİŞ..... 267

ÖZET

Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı: Bir Meta Sentez Çalışması

Okuma, dil öğretiminin yanı sıra bilgi edinme ve öğrenme aracıdır. Öğrencilerin dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri için gerekli becerileri kazanmaları okuma becerisinin alışkanlık haline gelebilmesiyle başarılabilir. Bu nedenle örgün eğitimin her kademesindeki öğrenciler için eğitim sisteminin hedeflediği akademik, toplumsal ve bireysel gelişim ve ilerlemede okuma alışkanlığı önemli yer tutmaktadır. Bu araştırmanın amacı, 1990-2020 yılları arasında Türkiye yayın literatüründe ulaşılan ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları meta sentez yöntemiyle incelemektir. Bu araştırmada belirlenen dâhil edilme kriterleri kapsamında Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili nitel ve nicel yöntemle yapılmış lisansüstü tez, makale ve bildiri çalışmalarının verileri meta sentez araştırma yöntemine uygun olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Meta sentez çalışması sonucu ulaşılan bulgular şöyledir: Türkiye'de öğrenciler ağırlıklı olarak okumayı bilgi birikimlerini, akademik başarılarını artırmak ve boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yapmaktadırlar. Türkiye'de öğrenciler yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip değildir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda okuma alışkanlığına sahiptir. Anne ve babalarının eğitim düzeyi öğrencilerin okuma alışkanlığını çoğunlukla etkilemektedir. Ebeveynlerin ekonomik düzeyinin yüksek olması ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında çoğunlukla etkili ve arttırıcı bir unsurdur. Öğrenciler çoğunlukla roman, hikâye, gazete, dergi türlerinde; macera ve bilim kurgu konularında okumayı tercih etmektedirler. Öğrenciler çoğunlukla kütüphaneleri kullanmaktadırlar. Ancak kütüphane kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında çoğunlukla olumlu bir rolü yoktur. Öğrencilerin okuma alışkanlığına engel durumlar olarak ders yoğunluğu/sınavlar ile televizyon izleme, bilgisayar kullanımı öne çıkmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde çoğunlukla ebeveynleri ve öğretmenleri etkili olmaktadır. Öğrencilerin çoğunlukla televizyon seyretmeye, bilgisayarda/internette oyun oynamaya okumaktan çok daha fazla zaman ayırması okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Okuma, Okuma Alışkanlığı, Meta Sentez

ABSTRACT

Reading Habits of Students' In Turkey: A Meta-Synthesis Study

Reading is as well as language teaching it is tool for acquiring knowledge and learning. Students' acquisition of necessary skills for their linguistic, cognitive and affective development can be achieved by making reading skills a habit. For this reason, reading habits have an important place in the academic, social, individual development and progress targeted by the education system for students at all levels of formal education. The purpose of this research, is to examine the findings obtained from the studies on the reading habits of the students studying in primary secondary and higher education intitutions in the Turkish publication literature between the years 1990-2020, using with the meta-synthesis method. Within the scope of the inclusion criteria determined in this research, the data of the postgraduate thesis, article and notice studies related to the reading habits of the students in Turkey with qualitative and quantitative method were collected and analyzed in accordance with the meta-synthesis research method. The examination and analysis of the collected research data was carried out according to the application/analysis stage of the meta-synthesis method. The findings obtained as a result of the meta-synthesis study are as follows: In Turkey, students mainly read in order to increase their accumulation of knowledge, academic success and to spend their spare time. Students do not have adequate reading habits in Turkey. Female students have a higher rate of reading habits than male students. The students who have parents educational levels are usually affected their reading habits. The high economic level of the parents is mostly an efficient and intensifier factor in the acquisition of reading habits of primary school students. Students mostly prefer to read in the genres of novels, stories, newspapers, magazines; adventure and science fiction. Students use libraries mostly. However, the use of the library does not usually play a positive role in helping students acquire reading habits. Course load/exams, watching television and using computers are standing out as obstacles to students' reading habits. Parents and teachers are mostly effective on students' reading habits. The fact that, students spend more time watching television and playing games on the computer/internet than reading, affects their reading habits negatively.

Keywords: Language, Reading, Reading Habits, Meta Synthesis

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1.	Anahtar Terimlerle Veri Tabanlarında Ulaşılan Tez, Bildiri ve Makalelerin Dağılımı	121
2.	Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı	124
3.	Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Düzeyine Göre Dağılımı	125
4.	Tezlerin Ait Olduğu Enstitülere Göre Dağılımı	126
5.	Bildiri ve Makalelerin Yayımlarına Göre Dağılımı	127
6.	Araştırmaların Kullanılan Yönteme Göre Dağılımı	129
7.	Birincil Çalışmaların Kullanılan Araştırma Modeline Göre Dağılımı	130
8.	Araştırmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı	132
9.	Birincil Araştırmaların Örneklemindeki Öğrencilere Göre Dağılımı	133
10.	Geçerlilik ve Güvenilirliğe İlişkin Kavram ve Yöntemler	140
11.	Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Amaçları Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	143
12.	Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	145
13.	Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	150
14.	Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	152
15.	Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	157
16.	Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	161
17.	Öğrencilerin Okuma Engelleri Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	164
18.	Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Rolü Olan Etmenler Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	168
19.	Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Televizyon, Bilgisayar/İnternet Araçlarının Rolü Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar	170

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
1.	Araştırma, Erişim ve Geçerlilik Süreçleri…….....……...……	119

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik No	Grafik Adı	Sayfa No
1.	Anahtar Terimlerle Veri Tabanlarında Ulaşılan Tez, Bildiri ve Makalelerin Dağılımı…….…….…….121	
2.	Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı…….. 125	
3.	Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Düzeyine Göre Dağılımı……..126	
4.	Araştırmaların Türlerine Göre Dağılımı …….……..…….....129	
5.	Birincil Çalışmaların Kullanılan Araştırma Modeline Göre Dağılımı…….131	
6.	Araştırmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı…...……..…….....132	
7.	Birincil Araştırmaların Örnekleminde Yer Alan Öğrencilere Göre Dağılım……....133	

1. GİRİŞ

İnsanlığın topluluk halinde yaşamasının ve yaşamını idame etme ihtiyacının getirdiği en önemli yeteneği kuşkusuz iletişimdir. Bu iletişimin sağlanmasında, bir araç olarak dil önemli bir rol üstlenmektedir. Zira insan, yaradılışından itibaren belirli semboller yoluyla en kısa, hızlı ve kolay şekilde diğer insanlarla iletişim kurma isteğinde olagelmiştir. Birey, iletişim amaçlı kullandığı dil ile aynı zamanda merak etme, sorgulama, keşfetme gibi bilmeye, bilgilenmeye dair hayat becerileri de edinmektedir. Bu bağlamda Kaplan'a (2006:173) göre dil, insan hayatının en canlı parçasıdır. Kelimeler ve hayat arasında çok ince damar ve sinir ağlarıyla örülmüş bir bağ vardır. Bu durum, küçük ses organizmalarından oluşan dili hayat gibi mühim yapmaktadır.

Dil, okumayı öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Okuma ise insan hayatının vazgeçilmez bir çalışma şeklidir. İyi seslendirme ve konuşmanın okunan yazılarla bağlantılı olması, okumayı ana dili eğitiminin temeli kılarak ilk sırada yer almasını sağlamaktadır. Dolayısıyla okumak, ana dili eğitiminin temel amaçlarından olan düşünmeyi, duymayı, hayal etmeyi, bunları ifade etme becerilerini zenginleştirmenin de temel araçlarından biri olma özelliğine sahiptir (Özbay ve Bahar, 2012:161).

Ana dili eğitiminin dört temel dil becerisinden birisi olan okuma, okuyucunun duyuşsal, algısal ve bilişsel alanlarını kapsayan bütüncül bir süreçtir ve eğitim programlarının omurgasıdır. Dolayısıyla, öğretim sürecinde yer alan tüm derslerin öğretiminde okumaya gereksinim duyulmaktadır. Böylelikle, okuma sadece anadili derslerinde kazandırılan dört dil becerisinden biri olmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğrenmenin, güzellik duygusu kazanmanın ve duyuları eğitmenin anahtarlarından biri olarak kelime hazinesinin zenginleşmesi, kişilik geliştirme, daha iyi akademik performansa ulaşma ve ileri okuma için bir amaç olmanın öne çıkan unsuru haline gelmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, değişen bir dünyada yeni bilgilerle baş edebilmek için okuma, öğrenciler için de önemlidir. Okuma yeteneği, bireysel ve yaşam boyu öğrenmenin merkezinde olma yönüyle temel bir eğitim aracı olarak sadece zevkle ilgili olmayıp aynı zamanda bir gerekliliktir. Aynı şekilde anlama ve anlatma ile ilgili bu dört beceri, öğrencilerin eğitsel başarısının da belirleyicisi olduğundan anadili dersi akademik bilgi kazandıran bir ders olmaktan ziyade, birçok beceri ve alışkanlığın kazanıldığı bir ders olarak görülmelidir.

Çünkü asıl önemli olan; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kurallarını bilmekten çok bu becerileri iletişim sürecinde doğru, etkili ve güvenle kullanabilmektir. Bu kapsamda bir dil becerisi olarak okumak yaşam kalitesini artırmakta, insanları güçlendirmekte ve birleştirmektedir. Tüm bunlara ilaveten okumak zihni şekillendirerek zihin ufkunu genişletmekte, kişinin kendi deneyimlerini daha iyi anlamasına ve kendini keşfetmeye giden heyecan verici bir yolculuğa imkân sunmakta, karakter yaratmaya yardımcı olarak kendisi, diğer insanlar ve dünya hakkında daha derin bir anlayış kazanması için deneyim sağlamaktadır. Böylece okuma, insanları mesafenin veya zamanın çok ötesinde bir şekilde birbirine bağlayan zengin bir deneyimin anahtarı işlevi görmektedir. Bu nedenle, aktif, bilişsel ve duyuşsal bir süreç olarak tanımlanan okuma, dil öğrenmede daha iyi bilgi edinmeye yönelik en iyi kavrama becerilerinden biri ve yeni deneyimlere yol açan heyecan verici bir deneyim olarak görülmektedir. Bundan hareketle, dünyada okumanın bireylerin yaşamında temel bir öneme sahip olduğu konusunda artan bir farkındalık vardır. Bu farkındalıkla beraber, bir tutku ve vazgeçilmez bir beceri olarak teknolojik çağın değişen dünyasında yeni bilgilerle baş edebilmek için de okuma gereklidir. Zira okuma sürekli eğitimin yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasının medya yoluyla özellikle gazete, kitap, televizyon, radyo ve bilgisayar yoluyla bilgi edinmenin en önemli bileşenlerinden biridir ve yaşam boyu öğrenme için bir araçtır (Aşılıoğlu, 2006:59; Das, 2011:1; Durukan ve Arslan, 2018:146-147; Noor, 2011:2; Özbay ve Bahar, 2012:161; Skenderi ve Ejupi, 2017:1-2).

Okuma, bir öğrenmeyi ifade etmektedir. Bu öğrenmenin bir davranışa dönüşmesi ancak eğitimle mümkün olmakta ve öğrenilen ve edinilen bilgi, ancak bir alışkanlıkla beceri haline gelebilmektedir. Zira okuma sürecinin devamlı hale gelmesinde en etkili ve kalıcı yöntem okuma alışkanlığı kazanmaktır. Okuma alışkanlığının kazanılması öğrenilen davranışın çocuk tarafından içselleştirilerek sürekli hale gelmesiyle gerçekleşmektedir. Bu alışkanlığın kazanılması çocuklara öğrenmenin gerçek anahtarını vermek anlamına geldiğinden onlar için çok az şey, okuma sevgisini kazanmak kadar önemlidir. Ancak okuma sevgisi ve alışkanlığı duyuşsal bir özelliğe sahip olduğundan duyuşsal özelliklerin içselleştirilmesi sürecinde yaşanan tüm güçlükler okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılmasında da söz konusudur. Zira duyuşsal nitelikli becerilerin kazandırılması bilişsel ve devinişsel özelliklerin kazandırılmasına kıyasla daha güçtür ve modeller sunma, sezgisel yaşantılar sağlama, bireye seçme özgürlüğü tanıma gibi etkinliklerin yer aldığı, özveri gerektiren aşamalı bir süreci kapsamaktadır. Bu süreci alışkanlık haline getiren kişi, kendi bireysel çabasıyla bilgi edinme yollarını bulmakta ve insanlara, dünyaya ve olaylara

bakışını derinleştirmektedir. Böylece gelişmiş bir okuma yetkinliğiyle okumayı bir alışkanlık haline getiren birey basılı veya görsel olarak çeşitli şekillerde kendisine iletilen görüşleri yorumlayarak kendi fikrini oluşturmaktadır. Bu sebeplerden, bireylere daha çocukluk döneminde iken okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir. Özellikle ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklar için okumayı temel bir ihtiyaç olarak hissettirecek çalışmaların yapılması önemlidir. Ortaöğretim düzeyinde yer alan öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin arttırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar ise toplumun ortalama kültür seviyesini arttırma, milli kültür oluşturma gibi hedeflere ulaşma açısından önemlidir. Bu bakımdan 15-18 yaş grubu öğrencilerin dil, zihin, kişilik ve sosyal gelişimleri göz önünde bulundurularak, okumanın önündeki engellerin kaldırılması ve öğrenciyi okumaya özendirici uygulamalara yer verilmesi önem taşımaktadır (Akçay, 2017:43; Aşılıoğlu, 2006:60-62; Emin, 2003; Kantaş, 2013:190). Bu nedenle eğitim sisteminin temel eğitimden başlayarak tüm kademelerinde başarının yakalanması hem küçük yaşlarda hem de yetişkin düzeyde olan öğrencilerin iyi okuma alışkanlıklarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Okuma alışkanlığı, öğrencilerin günlük yaşamlarının bir parçası olarak belirli bir zaman diliminde okuma etkinliğinin sürekli tekrarlanması sonucunda oluşturulabilecek bir beceridir. Ancak okumanın bir alışkanlık olması için öncelikle bireyin okumayı bir ihtiyaç haline getirmesi gerekmektedir. Okumanın bir alışkanlık haline gelmesi, her ne kadar çocuğun okumayı ilk öğrendiği dönemde başlasa da okul öncesi dönemde ailelerin çocuklarına rol model olmasıyla, onlarda okuma fikrini oluşturması bu süreçte önemlidir. Zira çocuk anadilini dinleme ve konuşma alanlarıyla sınırlı olmak üzere ilk önce ailede kazanmakta, okula başlamadan önce, anne, baba ve kardeşlerinin teşvik ve yardımlarıyla da öğrenebilmektedir. Çocuk okula başladıktan sonra ise okumayı ve yazmayı öğrenerek bu becerileri hem günlük yaşamında hem de okuldaki öğrenme ve öğretme sürecinde kullanmaktadır. Bu dönemde okuma, çocuğa sevdirilip onun ilgisini çekecek şekilde yönlendirmeler yapıldığında okuma alışkanlığının temeli atılmış olacaktır. Böylece erken yaşlarda edinilen okuma alışkanlığı ile çocukları yaşam boyu öğrenme ve bütünsel gelişim için genel kapasitelerini geliştirecek okumayı öğrenme becerileriyle donatmak mümkün olabilmektedir. Bunlara ek olarak okuma alışkanlığı, öğrencilerin akademik başarılarını da büyük ölçüde belirlemektedir. Zira öğrencilerin hem okuma hem de akademik başarıları birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle, okuma alışkanlıkları, öğrencilerin eğitim alanındaki yeterliklerinin gelişiminde çok önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda eğitim sürecinde sürekli ve düzenli ilerleme anlamında öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve akademik

başarıları sağlamak için okuma alışkanlıklarının geliştirmesi gerekmektedir. Bu noktada öğrencilerde okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesinde başta aile, sınıf öğretmenleri, sonrasında Türkçe ve edebiyat dersi öğretmenlerinin önemli rolleri olduğu görülmektedir (Aşılıoğlu, 2006:59; Durukan ve Arslan, 2018:146; Priajana, 2015:72; Suhana ve Haryudin, 2017: 58; Uslu, 2020: 32).

20. Yüzyıl ile başlayan ve 21.yüzyılda büyük ivme kazanan bilgisayar ve internetin bilgi ve eğitim paradigmaları üzerinde oluşturduğu etki gün gittikçe artmaktadır. Dijital ve teknolojik yeniliklerin yaşandığı bu yüzyılda bu etki, pek çok ülkenin belirli becerileri merkeze alarak bireyleri hayata hazırlama yönünde politikaların, çalışmaların önünü açmıştır. Bu bağlamda Hamarat'a (2019:13) göre, bu durumun doğal bir sonucu olarak günümüzde ve gelecekte öğrenciden beklenen becerilerin dönüşüme uğramasına yol açmış ve pek tabii öğrenme kavramı üzerinde de etkili olmuştur.

21. Yüzyılda okuryazarlık anlık mesajlaşmalar, çevrimiçi iletiler vb. biçimlerde kullanılmakta ve bu elektronik ortamlarla bireysel özellikler daha çok ön plana çıkmaktadır. Yaşanan değişimle beraber zamanının çoğunu bir ekranın önünde geçiren bütün bir nesli etkisi altına alan dijital teknolojiler giderek insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Dijital ekranlardan yapılan okumalar bireylerin okuma becerilerini etkileyerek okuma biçimleri ve okuma alışkanlıkları da dâhil olmak üzere yaşamlarının birçok alanını değişikliğe, dönüşüme uğratmaktadır. Bu dönüşüm ve değişim birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de sınıf ortamlarının teknolojik araçlarla düzenlenmesini beraberinde getirmektedir. Böylece basılı eserleri okumanın yerini gün geçtikçe e-okuma almaktadır. Son yıllarda dijital ders kitapları ve çalışma materyalleri dünya çapında eğitim sistemlerinin içerik altyapısının ayrılmaz bir parçası haline gelmesi bu süreçle hızlanmaktadır. Bu gelişmeler günümüzde bireylerin kişiselleştirilmiş elektronik ortamlarda bilgisayar okuryazarlıkları ile birlikte ekran okuma ile ilgili yeterliliklerini geliştirmeleri ve öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, ekran okumanın yaygınlaşmasıyla, bireylerin okuma alışkanlıklarında önemli değişmeler görülmektedir. Dolayısıyla, ekran okumayla birlikte özellikle bilgisayar ve internet, bilgiyi araştırma, üretme, paylaşma ve öğrenme sürecini değişmektedir (Davidovitch, Yavich ve Druckman, 2016:131-134; Güneş, 2016:12; Sulak, 2018:202-203; Yıldız, 2018:191-192). Özetle gelişen teknoloji ile birlikte gündeme gelen 21. yüzyıl becerileri öğrencilerin okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bilgi

tufanının yaşandığı dijitalleşme çağında okuma becerilerinin alışkanlığa dönüşümünde bireylerin teknoloji, bilgi, medya okuryazarlığı, ekran okuma, "Z Kitap" gibi dijital okuma becerilerinin katkı sağlaması kuşkusuz dil eğitimi uzmanları başta olmak üzere, eğitim araştırmacılarının yapacağı ve öğretim programlarını da kapsayan çalışmalarla mümkün olacaktır.

1. 1. PROBLEM DURUMU

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, yeni eğitim paradigmaları eleştirel düşünen, bilgi üretebilen, araştırma, sorgulama kabiliyetine sahip, problem çözme, karar verebilme becerileri gelişmiş ve çevresiyle doğru bir şekilde iletişim kurabilen birey yetiştirme fikrini hedefleri arasına yerleştirmiştir. Bu amaçlar sosyal bir varlık olan insan için iletişimin temel aracı olan dili ön plana çıkarmaktadır. Dilin doğru ve etkili kullanımı için dil öğretimi okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri üzerine bina edilmiştir. Söz konusu bu dört dil becerisi arasında okuma becerisi gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Zira okuma; bir yandan dilsel, bilişsel, devinişsel, ruhsal, sosyal ve kültürel açılardan bireyin gelişimine katkıda bulunurken diğer yandan da kişinin çevresine uyum sağlamasında ve yaşadığı çağın gerektirdiği bilgi ve donanımı kazanmasında etkilidir. Dolayısıyla okuma, bireylerin kişiliklerini biçimlendirir ve onların doğru düşünme yolları geliştirmelerine ve yeni fikirler yaratmalarına yardımcı olmaktadır.

Grabe ve Stoller tarafından (2013:11) bir metindeki bilgileri anlama ve uygun şekilde yorumlama becerisi olarak tanımlanan okuma; görsel ve görsel olmayan bilgileri bütünleştirir. Okuma eylemi sırasında sayfada bulunan görsel bilgiler, beyninizde bulunan görsel olmayan bilgilerle birleşerek anlam oluşturur (Johnson, 2008:4). Bu nedenle, okuma sürecinde eleştirel, analitik, yaratıcı, değerlendirici, yargılayıcı ve problem çözme gibi her türlü düşünmeyi gerektiren; kelimelerin, sözcük gruplarının ve cümlelerin anlamlı bir şekilde yorumlanmasını içeren daha fazla akıl yürütme becerisi olmalıdır (Daniel, Esoname, Chima ve Udoaku, 2017: 75). Aynı şekilde okuma; algılayıcı, bütünleştirici, bilişsel ve duyuşsal bir süreçtir. Bu okuma sürecinin sonunda ulaşılan anlam, bu sürecin ürünü olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan bir dil öğrencisi ne kadar çok okumayla yüzleşirse genel dil becerileri de o denli gelişecektir (Razı, 2007:16-18). Bu ifadelerden yola çıkılarak okumanın bir süreç, bir düşünce tarzı, bir tür gerçek deneyim olarak kabul edildiği ve basılı kelimeleri algılayabilme, bilgi içinde gezinme ve belki de yoğun bir şekilde okuma, anlama, kavrama yeteneği gibi birçok beceriyi içerdiği söylenebilir.

Okuma, becerilerin en temelidir ve diğer becerilere, bilgilere erişim sağlar. Aynı zamanda okuma istihdamı, eğitimi, yükseköğretimi ve yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştırır ve çeşitli fırsatlara kapı açar (McShane, 2005:8). Aynı zamanda okuma, dil edinimi, iletişimi ve bilgi ve fikir paylaşımı için bir araçtır (Sheeba ve Mohd, 2018:1). Bu bakımdan tüm dil becerileri arasında, okuma becerisi, bir ustalık düzeyi olup akademik başarı için çok önemlidir. Zira okuma, okuyucu ile başlayan ve duygusal, algısal ve bilişsel alanları içeren bir bütünleştirici süreçtir. Bu nedenle okuma yoluyla eğitimin bu üç alanında birey gelişir. Ayrıca okuma, kişinin psikomotor özelliklerini de geliştirebilir (Elisa, Suparman ve Flora, 2017:2; Olubunmi, 2018:115). Bilişsel olarak gelişim gösteren birey, okuma esnasında dilsel işaretleri anlamlı birimlere dönüştürürken semboller arasındaki ilişkileri görür. Bu sayede sözcük, metin, cümle düzeyinde bu dilsel mesajları daha önceki bilgileriyle karşılaştırmak suretiyle yorumlar, bunun sonucunda bir senteze vararak yeni bir bakış açısı oluşturabilir (Şahin, 2011: 2). Dolayısıyla okuma, bilginin metinden okuyucunun beynine aktarıldığı karmaşık, bilişsel bir süreçtir. Bu nedenle, bilişsel olarak okuma, bir metni yüksek sesle doğru telaffuz etmek veya sözcükleri kelimeye çevirmekten ibaret olmayıp, kesinlikle aktif okumayı yani sadece ezberlemeye çalışmaktan ziyade okunan şeyleri düşünmeyi içerir. Daha özlü bir ifadeyle, okuma becerisinin zirvesi, okuyucuların metni anlama yeteneğidir. Okuduğunu anlama aktivitesi okuyucuların metinden gelen bilgileri sentezlemesini, yorumlamasını, değerlendirmesini ve seçici olarak kullanmasını gerektirir (Elisa, Suparman ve Flora, 2017:2).

Aras (2017: 952), okuma eylemini başka bir açıdan inceleyerek okumanın insana kendini tanımayı, var oluşunu öğretirken aynı zamanda insanı diğer insanlara ve varlıklara yaklaştırdığını; dolayısıyla okuyucunun anlayış ve duygudaşlıkla kendi benine özgü çevreyi anlamasını, insan olanaklarının çeşitliliğine ilişkin bir bilinç elde etmesini sağladığını ifade etmiştir. Bu anlamda bireylerin gelişimine toplumsal ve kişisel olarak katkı sağlayan okuma eyleminin hem aklı hem duyguları beslediği göz ardı edilemez (Alaca ve Kızılöz, 2015: 518-519). Zira bireyler ancak okuyarak farklı değerlere ve kültürlere saygı duymayı öğrenebilir, analitik düşünebilir ve kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Bu nedenle, okumak sadece boş zamanlarla sınırlandırılamayacak bir etkinliktir. Hayatı, varlığı sorgulayabilmek, yaşamın özünü anlayabilmek için insan yaşamının önemli bir kısmının okumaya ayrılması gerekmektedir (Aras, 2017: 949- 952). Okuma becerisinin öğrencilerin okul deneyimi üzerindeki etkilerine vurgu yapan Olubunmi'ye (2018: 115) göre, iyi veya etkili bir okuma becerisi edinmek, okul performansı üzerinde uzun vadeli bir etkiye sahiptir. Çünkü zayıf

okuma yeteneği bir çocuğun okula karşı tutumunu olumsuz şekilde değiştirebilir. Hiç kuşkusuz okula karşı zayıf tutum geliştirmek, çocuğun okuldaki performansını etkileyebilir ve bu durum yaşamda özgüven düşüklüğüne yol açabilir. Aynı doğrultuda Karatay (2018:11), okulda iyi bir akademik başarı sağlayabilmek için iyi düzeyde geliştirilmiş bir okuma becerisinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Sayır (2018: 3) da okumanın bireyin hem okul hayatı hem de sosyal ilişkilerinde yaşam boyu kullanılan beceri olması nedeniyle akademik ve sosyal hayatındaki başarısı için bir mihenk taşı olduğu düşüncesini dile getirirken; okuma becerisi gelişmemiş bireyin kişisel gelişim ve iş hayatındaki başarısından söz etmenin mümkün olamayacağını belirtmektedir. Ancak okuma yeteneği, dikkate değer bir uzmanlık türü olduğu halde genel olarak ne iyi anlaşılmış ne de bilişsel başarı gelişimi için yaygın olarak tanınmıştır (Grabe ve Stoller, 2013:16). Bu açıdan okumanın öğrencilerin yaşamı boyunca bilgiye ulaşmada kullanacağı en temel alanlardan olmasına rağmen, okuma öğrencilerin dil becerileri kazanımında en çok zorlandıkları becerilerden biridir (Demir-Atalay, 2018:10). Zira her dil becerisinde olduğu gibi, okuma öğretimi de karmaşık bir konudur ve öğrencinin yeterliliği, yaşı, güdülenmişlik düzeyi, bilişsel işlem becerisi ve öğretmen faktörleri, program ve materyal kaynakları, öğretim ortamı ve kurumsal faktörler gibi açık değişkenlerin tümü, okuma öğretiminin başarı derecesini etkilemektedir (Grabe, 2004:44-45). Bu nedenle okuma becerisinin gelişimi, tüm okula dayalı öğrenim için temel akademik becerilere hizmet etmektedir. Okuma yeteneği olmadan akademik ve mesleki başarı fırsatları sınırlıdır. Üstelik, okumayı öğrenmede yaşanabilen zorluklar çoğu çocuğun öğrenme istek ve sevgisi üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuryazarlıkta özellikle okumada yetersiz düzeydeki başarıları kötü davranışsal sorunlara sebebiyet vermekte ve bu durum bir eğitim meselesi, dolayısıyla bir sağlık sorunu haline gelmektedir (Australian Government Department of Education, Science and Training, 2005:7). İyi okumayan yetişkinler, geçim ücreti kazanmaya, çocuklarının öğrenimini desteklemeye ve şehir ve toplum yaşamına tam anlamıyla katılmaya çalışırken ciddi engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle okuyucuların kolayca erişebildiği çok sayıda basılı bilgiye erişememekte ve zevk için okumanın keyfini kaçırmaktadırlar (McShane, 2005:7). Okumanın bilgilendirici ve zevk verici bir eylem olarak kabul edilmemesi sonucu olarak da bireyler yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olamamaktadır. Diğer bir anlatımla tanınma, cezadan kaçma, ödüle ulaşma arzusu, sınıf veya grup ortamına ayak uydurma gibi dışa ait nedenlerle gerçekleştirilen okuma, aslî görevini yerine getirememektedir (Güney, Aytan, Kaygana ve Şahin, 2014:160).

Bilgi çağında, bilgiyi paylaşmanın ve çoğaltmanın en iyi yolu okumaktır. Gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerin karşılaştırılması, ülkelerdeki standartları arttırmanın temel şartlarından birinin okuma olduğunu göstermektedir. Gelişmiş ülkeler, okuma alışkanlıklarını çevreleyen sorunların hızlı ve etkili bir şekilde çözülmesine odaklanmış, özellikle de okumanın toplumsal önemini vurgulamışlardır. Uzmanlar, ekonomik gelişme, güç, suç, okulu bırakma oranları ve çalışma hayatındaki başarı arasındaki çeşitli ilişkilerin varlığından bahsetmektedirler. Bu bakımdan okuma, sosyal yaşamdaki gereksinimlerden biridir (Gökbulut ve Yeniasır, 2018: 236).

Toplumu oluşturan bireylerin sahip olması gereken temel dil becerilerinden birisi olan okuma becerisi Johnson'a (2008:4) göre, sürekli gelişen bir beceridir. Her beceri gibi, pratik yaparak okumada daha iyi olunur ve aksine, eğer pratik yapılmazsa daha iyi olunmaz ve bu beceriler zamanla yitirilebilir. Zira üç yaşından yüz üç yaşına kadar bireylerin daha iyi okuyucular olmasına yardımcı olan şey, okuma alıştırması ve sürekliliğidir.

Örgün veya yaygın eğitim kurumlarında okuma eğitimi çalışmaları yoluyla anlama, yeni bilgilere ulaşabilme ve sürekli kendini geliştirme becerileri kazandırılmaya çalışılır. Birey, kendisine kazandırılan okuma becerisini bir ömür boyu alışkanlık halinde sürdürebilmesi ancak onu bir ihtiyaç olarak hissedebilmesine bağlıdır. Okumayı alışkanlık halinde sürdürenler gözlemci, araştırmacı ve eleştirici olurlar (Demir-Atalay, 2018:19). Bu bağlamda, sık aralıklarla yapılan okumalar sonucu oluşan alışkanlığın, bir yandan bireyin anlama kapasitesini geliştirirken diğer yandan akademik başarıyı ve toplumsal problemlere etkili çözüm yolları bulma yeteneğini arttırdığı söylenebilir (Taş, 2018:1950).

İyi bir okuma alışkanlığı, öğrencilerin yeni bilgiler edinmeleri için gerekli okuma becerilerini kazanmalarını sağlar (Grabe ve Stoller, 2013:12). Çocuklara kazandırılacak okuma alışkanlığı, onların yalnızca bilgiye erişimini sağlamakla kalmayıp buna ilaveten derslerdeki başarılarını arttıracak, düşünme yeteneklerini geliştirecek, yeni fikirler üretebilmelerinde kendilerine fayda sağlayacak, onların kelime hazinesinin gelişmesinde katkıda bulunarak iletişim kurmalarına yardım edecek ve iyi bir tarih, kültür bilinciyle donanmış, evrensel değerlere sahip, araştırmacı nesillerin yetişmesinde rol alacaktır (Arıcı, 2018:167).

Okuma alışkanlığı ile birey, sürekli olarak bilişsel (akademik yeterlilik, sistemli düşünme vs.) ve duyuşsal (iletişim kurma, hoşgörü, güzellik vs.) bakımdan sahip olduğu bilgileri, becerileri, anlayışları geliştirip arttırmaktadır. Bu gelişim bireyin yaşadığı topluma yararlı olmasına, üretim sürecine ve ekonomiye etkin katılımına olanak sağlar. Bu bağlamda

okuma alışkanlığı salt birey için değil, toplumsal hayatın devam ve gelişimi için önemlidir (Karatay, 2018:214; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008:435). Dolayısıyla okuma alışkanlığı, insanın kişiliğini ve fikir dünyasını geliştirmesi yönüyle, bireyin yaşadığı toplumda daha iyi bir seviyeye yükselmesini sağlayan en önemli kazanımdır. Ancak sadece okuma, yazma becerisine sahip olmak, okuma ile kazanılacak üstünlüklere ulaşmak için yeterli değildir. Söz konusu üstünlüğe ulaşmak kitap, gazete, dergi vb. bilgi kaynaklarının düzenli ve devamlı olarak okunmasının alışkanlık haline getirilmesi ile mümkündür (Odabaş, 2005: 3).

Eğitim sistemleri içerisinde yer alan örgün eğitimin her kademesinde öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak gelişmiş bir toplum inşa etmek ve her bir bireyin bilişsel, dilsel, toplumsal ve bireysel olarak gelişimlerinde önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerine kazandırılacak bilgi ve becerileri gerçek yaşam sorunlarına çözüm yolları bulmak için kullanmaları, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak kendi ayakları üzerinde durabilen, kendi özgür kararlarını alabilen bireyler olmaları hedeflenmelidir. Bu hedef, eğitimle, dolayısıyla, en temel bilgi edinme ve öğrenme yolu olan okumayla okuma alışkanlığı kazanmakla başarılabilir (Karaaslan, 2016:116).

Günümüzde insanlar okumadıkları ya da az okudukları için birçok neden bulabilirler ama genellikle az okuma nedeni olarak kabul edilen görüş, okuma alışkanlığının edinilmesi gereken yıllarda bu alışkanlığın edinilmemesidir (Karaşahin, 2009:9). Daha açık bir ifade ile her ne kadar okuma alışkanlığı hayatın her döneminde kazanılabilir olsa da bu alışkanlığın kolay kazanıldığı dönem ilk ve ortaöğretim yıllarıdır. Zira bu yıllar çocuğun okul ve aile etkileşiminin çok yoğun olduğu yıllardır (Sayır, 2018:8). Bireye okuma alışkanlığı kazandırmak, okul öncesinden başlayarak, okul, aile ve öğretmen işbirliği ile mümkündür. Bu işbirliği ile okul öncesinde çocuğun kitaba olan sevgisi sağlanırken, ilköğretimde de bu sevgi okuma alışkanlığına dönüştürülebilir (Okur, 2013:13).

Türkçe, yapısı bakımından erken konuşulabilen ve okuma, yazma öğretiminin erken gerçekleştirilen bir özelliğine sahip olmasına karşın bu olumlu durum, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılmasında etkili olamamaktadır ve PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ile PISA (Programme for International Student Assessment) araştırma sonuçlarında yer aldığı üzere çocukların okuma düzeyleri iyi bir sıralamaya gelememektedir (Okur, 2013:13; Sayır, 2018:9). Bu durumun neticesi olarak, okuma becerisi ve devamında okuma alışkanlığı bakımından yeterli düzeye ulaşamayan öğrenciler gerek Türkçe derslerinde gerekse diğer derslerde önemli sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Topçuoğlu-Ünal ve Sevimli, 2017:554).

Bireylerin yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmamasının altında yatan birçok etmen vardır ve bu etmenler arasında: Toplumda kitabın yaşamsal bir gereksinim olarak görülmemesi, öğrencilere ailelerinin, öğretmenlerinin ve çevrelerindeki büyüklerinin rol model olamayışları, okuma kaynaklarındaki nitelik eksikliği sayılabilir (Güney ve diğ., 2014:160). Bu bağlamda okuma alışkanlığını etkileyen çevresel faktörlerden biri olan öğretmen, Sevim ve Şeref'e (2015:344) göre okuma konusunda öğrencilere olumlu bir model olmakla sorumludurlar. Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde, okumanın tüm boyutlarını içselleştirerek okuma alışkanlığına sahip olmalarında, öğrencilerine örnek olup onları yönlendirmede; araştıran, sorgulayan, düşünme becerilerinde yetkin bireylerin yetiştirilmesinde belirleyici bir unsur olmaktadır. Staiger (1973:19) da bu fikre katılarak, her ne kadar aile üyeleri, bir öğrenci için gerekli dil becerisine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin altyapıyı sağlamaya yardımcı olmada önemli bir etkiye sahip olsa da öğretmenin doğrudan ona öğretme sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir.

Akarsu ve Darıyemez (2014:86), iyi okuma alışkanlığına sahip olmanın bireylerin zihinsel ufkunu genişletme ve onların yaşam fırsatlarını çoğaltma şansını verdiğini belirtmiş, okuma alışkanlığıyla insanların yaşam kalitesini artırmanın yanı sıra kültür yaratma ve kültürel mirası ulaşılabilir kılma açısından okumanın önemini vurgulamışlardır. Ayrıca insanları hem güçlendirdiğini hem de bir araya getirdiğini ve gelişen dünyada bireylere yeni bilgilerle nasıl başa çıkacaklarını öğretmek için okumanın gerekli olduğunu eklemişlerdir. Sayır (2018:9) da bu minvalde sürekli değişen dünyada ve çevresinde bilgi akışını takip eden, kültürlü, ne istediğini bilen, karşı karşıya kaldığı çeşitli sorunlara farklı çözümler üretebilen ve kendisini tanıyan bireyler yetiştirebilmek için okuma alışkanlığının çocuklara kazandırılması gerekliliğini savunmuştur.

Okuma, sıklıkla seçim içeren, çaba gerektiren bir aktivitedir ve motivasyon okumaya katılım için çok önemlidir. Bu nedenle okuma alışkanlığının geliştirilmesi, öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesinde bir zorunluluktur (Daniel ve diğ., 2017:75). İçinde yaşanılan çevre ve ait olunan toplum hakkında bilgi sahibi olmanın yolu çok kitap okumaktan geçer. Bu bakımdan bireylerin hızla gelişen ve değişen topluma ayak uydurması için eğitim ve öğretimin temeli olan okuma alışkanlığını kazanmaları gerekmektedir (Yıldırım ve Ceylan, 2018:735). Aynı zamanda günümüz Türk eğitim sisteminin ve öğretim programlarının okuma temelinde oluşturulmuş olması, okuma alışkanlığının üzerinde önemle durulması gereken bir beceri olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Zira okuma becerisinin hem sosyal hem akademik olarak yaşamın tüm alanlarında kullanımı bu beceriyi eğitimin ve sosyal

yaşamın vazgeçilmez bir unsuru kıldığı ortadadır. Hal böyle iken ve ülkelerin gelişmişlik seviyesinin arttırılması noktasında okuma becerisini alışkanlığa dönüştürmüş, iyi eğitimli bireylerin rolü göz önünde bulundurulduğunda, okuma alışkanlığının üzerinde çalışılması gerekli bir alan olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda insanların okuma alışkanlığına sahip olma düzeyleri, onlara okuma alışkanlığı kazandırma açısından yapılacak çalışmalara ışık tutacağı muhakkaktır

20. Yüzyılın başlarından bu yana sosyal bilimlerdeki gelişmeler eğitimin de gelişmesine katkıda bulunmuştur. Süregelen yıllar boyunca kayda değer sayıda araştırmalar yapılmış, bu araştırmalar kendisinden sonra gelenlere olumlu veya olumsuz yönlerden birçok etkide bulunmuştur (Ekiz, 2017:19). Ancak bilgi üretiminden bilgi uygulamasına geçiş, araştırma bulgularının patlamasını yönetmenin ve anlamlandırmanın yeni yollarını gerektirirken bu durumun artan bilgi yükü ile daha da karmaşık hale gelmesi (Erwin, Brotherson ve Summers, 2011:188) ve yapılan geçmiş araştırmalardaki noksanlıkların fark edilmesiyle de yeni yaklaşım ve yöntemler geliştirilmeye çalışılmıştır (Ekiz, 2017:19).

Türkiye'de 1990'lı yıllardan itibaren artış gösteren eğitim bilimlerindeki bağımsız araştırmaların neticesinde, ortaya çıkması muhtemel herhangi bir eğitim araştırma alanındaki literatür eşleşmelerinin, uyumsuzlukların, benzer çalışmaların tekrarlanmasının önüne geçmek ve yeni, farklı bakış açılarına öncülük etmek için bu çalışmaların sistematik olarak gözden geçirilerek sentezlenmesi ve genel eğilimleri ve sonuçları açısından değerlendirilmesi, kısaca detaylı analizler yapılması gerekliliği doğmuştur (Çalık ve Sözbilir, 2014:33-35; Ekiz, 2017:19). Ancak geçmiş yıllarda farklı disiplinlerde yapılmış olan sistematik derleme çalışmalarında nitel araştırmalara yeterince yer verilmemiş olmasına karşın son zamanlarda nitel araştırmaların bilhassa politika ve uygulamayı etkileme gücünün anlaşılmasıyla, nitel araştırmalara dayalı sistematik derleme çalışmalarına olan ihtiyaç daha fazla fark edilmeye başlanmıştır (Bellibaş ve Gümüş, 2018:533). Bu farkındalıkla beraber belirli bir konu veya konudaki kalıpları ve ortak konuları keşfetmek ve kanıta dayalı uygulamalara ilişkin anlayışı derinleştirmek için nitel araştırmalarda bulguları birleştirmeye yönelik artan bir ilgi oluşmuştur (Erwin ve diğ., 2011:186). Bu ilgi, geçtiğimiz otuz yıl boyunca araştırmacıların, benzer konularda çok sayıda araştırma çalışmasının kombinasyonunu oluşturmak için güvenilir metodolojiler olarak araştırma sentezleri geliştirmelerinin yolunu açmıştır (Bair ve Haworth, 1999:3). Bu çalışmalar neticesinde son yıllarda meta sentez terimi, bilgi geliştirmeye yönelik sentezleme yaklaşım koleksiyonunu temsil eden en kapsamlı genel terim olarak popülerlik

kazanmış ve diğerlerine kıyasla özgün bir yaklaşım olarak özgün konumunda gelişmiştir (Thorne, Jensen, Kearney, Noblit ve Sandelowski, 2004:1343).

Özellikle son yirmi yılda nitel çalışmaların artması ve metodoloji ve pedagojide yeni paradigmaların kanıta dayalı uygulamaların artması, nitel meta sentezin mevcut uygulanma durumuna temel bir ivme kazandırmış ve yükselişini sağlamıştır (Xu, 2008:174). Ancak nitel meta sentezin uygulanması eğitim alanında tam olarak gerçekleştirilmemiştir. Bunun sonucu olarak, eğitim bilimlerinde nitel araştırmaları sentezlememenin tehlikesi sonunda çocuklar, aileler, uygulayıcılar, yöneticiler ve politika yapıcılar dahil olmak üzere meta sentez araştırmalarında amaçlanan yararlanıcılarının tümünü etkileyeceği açıktır (Erwin ve diğ., 2011:189-190).

Niteliksel sentezler, sadece birden çok çalışmanın sonuçlarını toplamak, analiz etmek ve yorumlamak için yapılan yalnızca sistematik bir yaklaşım değil, aynı zamanda senteze dâhil edilen birincil çalışmaların ortak yorumundan ortaya çıkan kapsayıcı yorumlamayı da gerektirir. Bu nedenle bütünü parçaların tek başına ifade ettiğinden daha fazlasına dönüştürmek için herhangi bir bireysel çalışma bulgularının ötesine geçmeyi içerir (Lachal, Revah-Levy, Orri ve Moro, 2017:2). Başka bir deyişle bir meta sentez orijinal, birincil çalışmaların ardından gelen ve bunları aşan bir yöntemdir (Xu, 2008:174). Aynı zamanda diğer nitel araştırma biçimlerinde olduğu gibi, meta sentez de olguları bütün olarak veya en azından karmaşıklıklarını yansıtan şekillerde tanımlamayı ve anlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda bütünleştirici ve yayılmacıdır, çünkü birçok çalışmayı yapılandırmacı bir şekilde karşılaştırır ve analiz eder ve yorumlayıcı temaların sentezden ortaya çıkmasına izin verir (Bair ve Haworth, 1999:3). Nitel meta sentez, yalnızca çoklu araştırma çalışmalarını anlamlandırmak için önemli bir yaklaşım olmakla kalmaz, aynı zamanda belirli bir araştırma grubundaki boşlukları, eksiklikleri belirleme potansiyeline sahiptir ve nitel araştırmalara derinlik, yorum ekleyebilir (Erwin ve diğ., 2011:188).

Meta sentez, belirli bir konuyla ilgili çeşitli çalışmaların nitel açıklamalarını bir araya getirerek mevcut bilgileri ilerletebilir ve böylece yeni bilgiye dayalı araştırma uygulaması için daha geniş bir çerçeve sağlayabilir (Chrastina, 2018:114). Bu bağlamda sosyal bilimlerde sentez, nitel araştırma sürecinin daha iyi bir tanımlayıcısıdır ve bunu nicel meta analizden ayırmak için meta sentez terimi kullanılmaktadır. Ancak meta sentez, nicel ve nitel çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek için de kullanılabilir (Aküzüm, 2012:136; Batdı, 2019:42; Chrastina, 2018:113; Sandelowski, Barroso ve Voils, 2007:100; Strobel ve Barneveld, 2009:46-48; Urguhart, 2011:2).

Aynı konu üzerinde yapılmış çalışmaların bir araya getirilerek bu çalışmalardaki ortak temaların belirlenmesi veya aynı konu üzerinde farklı gruplara ilişkin verilerin karşılaştırılması, tek bir çalışmayla elde edilmeyecek derinlikte bilgi sağlayabilecektir. Nitel çalışmaların genel olarak arttığı günümüzde bu çalışmaların belli alanda mevcut olan bilgi birikimine nasıl bir katkıda bulunduğunun ortaya çıkarılması bir gereklilik olarak görülmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2018:535). Bu anlamda nitel araştırmacılar topluluğunda, meta sentezin nitel çalışmaların bulgularını sentezlemek için değerli bir araç olduğu konusunda genel bir fikir birliği oluşmuş (Lachal ve diğ., 2017:2; Ludvigsen ve diğ., 2016:320; Sandelowski ve Barroso, 2003:154; Walsh ve Downe, 2005:205; Xu, 2008:173) ve nitel araştırma sentezi, kanıta dayalı uygulama için bir altın madeni olarak bile tanımlanmıştır. Bu nedenle araştırmacılar en iyi kanıtı sentezlemek için geniş bir literatür alanında aynı konudaki nitel araştırma çalışmalarını bir araya getirmektedir (Ludvigsen ve diğ., 2016: 320). Bu anlayışla beraber, meta sentez yönteminin araştırma boşluklarını belirlemek, birincil çalışmaların gelişimini bildirmek ve araştırmaların geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi için kanıt sağlamak bakımından özellikle yararlı olduğu gösterilmiştir (Lachal ve diğ., 2017:2). Bu nedenle; "neden", " ne için" ve "nasıl" sorularına cevap arayan kritik meta sentezin eğitim sisteminin kalitesi ve işlevselliğine daha fazla ışık tutacağı söylenebilir (Çalık ve Sözbilir, 2014:35).

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, okuma alışkanlığına ilişkin yapılmış birikik çalışmaların meta sentez yoluyla tekrar incelenmesi hedeflenmiştir. Bu incelemenin bu çalışmalardaki örneklemler vasıtasıyla daha geniş örneklemlere erişme, söz konusu çalışmaları yapmış araştırmacıların bakış açılarından yola çıkarak yeni ilişkileri keşfetme, yeni çıkarımlarda bulunma, daha geçerli sonuçlara ulaşma ve sonuçta bütüncül bir kavrayış edinme anlamında yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan çok sayıda çalışma yapılmış Türkiye'de okuma alışkanlığı problem alanında, birincil araştırmalar üzerinde meta sentez yöntemi ile çalışmanın araştırmacı tarafından bir ihtiyaç olarak görüldüğü söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye'de farklı okul kademelerinde örneklem alınan öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin yayımlanan bilimsel tez, bildiri ve makale bulgularının meta sentez yoluyla incelenmesiyle bu çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması, yorumlanması sonucu yeni ve özgün çıkarımlara ulaşmak, bu araştırmanın problemini teşkil etmektedir.

1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, 1990-2020 yılları arasında Türkiye yayın literatüründe ulaşılan ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma

alışkanlığı ile ilgili yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları meta sentez yöntemiyle incelemektir. Bu incelemeyle söz konusu çalışmaların benzerliklerini, farklılıklarını ortaya koymak, mevcut duruma yönelik bütüncül olarak değerlendirme yapmak, kapsamlı bir bakış açısı geliştirmektir. Bu amaç çerçevesinde incelenecek çalışmalarda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de öğrencilerin okuma amaçları nelerdir?
2. Öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyleri nasıldır?
3. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında mevcut durum nasıldır?
4. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında anne ile babalarının eğitim ve ekonomik durumunun rolü nasıldır?
5. Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri yayın türleri ve konularına ilişkin durum nasıldır?
6. Öğrencilerin kütüphane kullanım düzeylerinin okuma alışkanlığındaki rolü nasıldır?
7. Öğrencilerin okuma alışkanlığına engel olan nedenler nelerdir?
8. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında rol oynayan olumlu etkenler nelerdir?
9. Öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar/ internet kullanma sürelerinin okuma alışkanlıklarını etkileme durumu nasıldır?

1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

"Bir gün bir kitap okudum ve bütün hayatım değişti." sözleriyle başlar Orhan Pamuk'un "Yeni Hayat" romanı. Okuma eyleminin gücünü, insan yaşamına ne denli etkisi olduğunu anlatan kısa ama bir o kadar da çarpıcı bu cümleyle, aslında bireyin çocukluğundan başlayarak yetişkinliğe ve dahi yaşlılık dönemine dek, ömür yelpazesinin herhangi bir bölümünde fark etmeksizin, yapabileceği değişimlere atıf yapılmıştır. Hakikaten içinde yaşanılan çevrenin, toplumun farkına varmak, karşılaşılan durum ve olayları analiz etmek, varılan sonuçları sentezlemek için belirli bir bilinç yapısına, analitik ve üstbilişsel düşünme yeteneğine sahip olmanın anahtarıdır okumak. Tabii günlük yaşantıya kattığı zevki de unutmamak lazım.

2020 yılının Mart ayından itibaren Türkiye'de ve sonrasında tüm dünyada önüne geçilemeyen Çin menşeli Covid 19 adıyla anılan pandemi salgını yaşanmıştır. Bu salgın nedeniyle uygulanan zorunlu kısıtlamalar sonucu, insanlar evlerine hapsolmak durumunda kalmaktadır. İnsanların evde geçirdikleri bu zorunlu kısıtlama sürecinde öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla öğrenimlerine devam ederken, farklı kurumlarda çalışan birçok birey evden

çalışma yoluyla işlerini yürütmeye çalışmışlardır. İşte bu pandemi kısıtlamalarının yaşandığı bu süreçte gerek Milli Eğitim Bakanı gerek Sağlık Bakanı tarafından çocukların ve yetişkin bireylerin özellikle kitap okumaya teşvik edilmesi, okumanın önemini tekrar gündeme getirmiştir.

Eğitim sisteminin amaçladığı etkin öğrenen, bilgi birikimi yüksek, iletişim kurabilen, iyi yetişmiş, eğitim seviyesi yüksek nesillerin yetişmesi kuşkusuz okuma becerisinin alışkanlığa evrilebilmesiyle mümkündür. Zira okuma alışkanlığı eğitimin her kademesinde yetişen öğrencilerin anlama, kavrama gücünün gelişmesinde, bilgi dağarcığının zenginleşmesinde ve nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesinde temel araç olagelmiştir. Aynı zamanda okuma alışkanlığı, öğrencilerin psikososyal bakımından gelişimine, evrensel kültürel ve ahlaki değerlere, gerçek yaşam sorunlarına farklı bakış açıları ile bakabilmelerine olanak sağlar. Öte yandan okumayı alışkanlık haline getiren birey bilgiye ulaşarak onu kalıcı kılmayı, düşünme yeteneğinin gelişmesiyle yeni fikirler üretebilmeyi öğrendiğinden bu durum onun okul başarısının atmasına katkıda bulunmaktadır.

Son dönemlerde, eğitim alanında yapılan çalışmaların sayısında bir artış yaşanmakta ve bu artış neticesi aynı konular üzerinde yapılmış yayınların ve dolayısıyla bulguların ziyadesiyle birikmesi söz konusu olmuştur. Bu birikme belirli konular üzerinde yapılmış yayınların tekrar gözden geçirilmek suretiyle bütünleştirilerek yeniden anlamlandırılmasına, yorumlamasına olanak tanımıştır. Bu durumun sonucu olarak aynı konu üzerinde yapılmış farklı çalışmalara ait verilerin sentezlenmesine yönelik meta sentez metodolojisi gelişim göstermiştir.

Alan yazın incelendiğinde farklı çalışma grupları, özellikle farklı öğretim kademelerinde eğitim gören öğrenciler ile yapılmış okuma alışkanlığına ilişkin önemli çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda bireylerin okuma alışkanlığı düzeyini belirlemeye yönelik nitel ve nicel verilere dayalı değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak yapılan değerlendirmeler bütüncül olmaktan ziyade münferit mahiyettedir. Dolayısıyla, Türkiye'de okuma alışkanlığına yönelik yapılmış bu söz konusu araştırmalarda yer verilen bulguları, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin mevcut durumu meta sentez yöntemi ile inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırma, Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin yapılmış nitel ve nicel çalışmaların bulgularının geniş bir bakış açısıyla tekrar ve derinlemesine incelenmesi yoluyla bu çalışmaların benzerliklerini ve farklılıklarını belirlemeyi, daha bütüncül ve kapsamlı çıkarımlara ulaşmayı amaçlamaktadır ve bu açıdan önem arz etmektedir. Bu çalışmanın yapılacak incelemelere dayalı olarak daha geniş

bir çerçevede, daha derin anlamlara, yorumlara ulaşarak okuma alışkanlığına dönük çalışma yapacak araştırmacılara ve okullarda öğretmenlere bilgilendirilme anlamında katkı sunarak yol gösterici olması temenni edilmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın eğitim araştırmalarına, uygulayıcılara, politika yapıcılara, Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere, birçok kurum ve kuruluşa hizmet edebileceği düşünülmektedir.

1. 4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Tez çalışması aşağıdaki sınırlıklara dayalı olarak yürütülmüştür:

1. Çalışma, 1990-2020 yılları arasında, "Okuma alışkanlığı", "Okuma alışkanlık", "Öğrencilerin okuma alışkanlığı" ve "Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı" anahtar sözcükleri ile tarama sonucu elde edilen ve YÖK Ulusal Tez Merkezinde (tez.yok.gov.tr) tamamlanmış erişim izni verilmiş olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin verileri ile sınırlıdır. Yine aynı anahtar sözcüklerle taranarak ulaşılan, 1990-2020 yılları arasında Türkiye'de Türkçe yazım dili ile yayımlanmış ve Google Scholar (Google Akademik), ULAKBİM, ASOS İndeks ve DergiPark tarama ve indeksleme motorlarında taranan erişime açık, bilimsel, hakemli makaleleri ve tam metin bildiri bulguları ile sınırlıdır.

2. Araştırma, okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik içeriğe sahip, Türkiye sınırları dâhilinde yapılmış; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin örneklem olarak alındığı yüksek lisans/doktora tezlerine, makale ve tam metin bildiri çalışmalarının bulguları ile sınırlandırılmıştır. Anahtar kelimelerle ulaşılan çalışmalarda "Okuma alışkanlığı" başlığı altında yer verilen okumaya yönelik inanç, eğilim, ilgi ve tutum ölçen çalışmalar bu araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Zira bireylerin okuma alışkanlığına yönelik tutumu, ilgisi, inancı, eğilimi ile okuma alışkanlığına sahip olma düzeyleri birbirinden oldukça farklılık arz eden durumlardır. Daha açık bir ifadeyle, bireylerin okuma alışkanlığına yönelik tutum, ilgi, eğilim ve inançları olumlu düzeyde olsa dahi, bireyler okuma alışkanlığını kazanamamış olabilmektedirler.

3. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, nitel ve nicel desenli yüksek lisans/doktora tezleri, tam metin bildiri ve makalelerden oluşmaktadır. Bu kriterler çerçevesinde araştırma verileri, literatür taraması sonucu elde edilen ve çalışma için belirlenen dâhil edilme kriterlerini karşılayan 13 yüksek lisans tezi, 43 makale ve 1 bildiri çalışması ile sınırlıdır.

1. 5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Tez çalışmasının varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya dâhil edilen tüm çalışma sonuçlarının örnekleme alınan farklı kademelerdeki öğrencilerin gerçek algılarını yansıttığı varsayılmıştır.
2. Çalışmada literatür taraması ile meta senteze dahil edilen tez, makale ve bildiri çalışmalarının bilimsel araştırma metodolojisine uygun şekilde yapıldığı varsayılmıştır.

1. 6. Tanımlar

Okuma: Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, bireyin ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirdiği ve yeniden anlamlandırdığı bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır (Güneş, 2020:127). Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir (Akyol, 2014:15).

Okuma Alışkanlığı: Kişinin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel olarak sürdürmesidir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007:6; Karadeniz ve Yılmaz, 2017:226; Karatay, 2018:213; Yılmaz, 1990:5).

Meta Sentez: Farklı çalışmalardan oluşan veri kümelerinin daha kullanışlı ve faydalı olacak biçimde bir araya getirilmesiyle ortaya çıkarılmış bir ürün olarak nitel meta analizdir (Batdı, 2019:42; Xu, 2008:173).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. DİL

Her geçen gün gelişen bilim ve teknoloji ile üretim, kalite ve yenileşmenin sınırları ortadan kaldırmakta ve küreselleşen dünyadaki gelişmeler, yaşamın her alanına tesir eden yenilikler, bazı becerileri daha da önemli kılmaktadır. Bunların başında dil becerileri gelmektedir. Bireylerin doğumla başlayan hayat serüvenlerinin her aşamasında ihtiyaç duyduğu bu dil becerileri, tüm öğrenme etkinliklerinde temel bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda dil, bireylere yaşadığı toplumda kendini doğru ifade etme, başkalarını doğru anlama ve içinde bulunduğu çevredeki kültürel değerleri edinme olanağı vermektedir. Dil becerilerine geçmeden önce dil, iletişim, dilsel gösterge ve derin ve yüzey yapı kavramlarına değinmek yerinde olacaktır.

Dil nedir? Sorusunu ele alma çabaları 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır. İsviçreli Dil bilimci Ferdinand de Saussure (1915) dili, dil birimleri veya kelimeler ve kurallar arasındaki ilişki ya da bu birimlerin veya kelimelerin nasıl bir araya getirildiği olarak açıklamaktadır. Saussure ve Chomsky (1957) ve Fodor (1973) gibi yapısalcılığın diğer savunucularına göre dil, evrensel özelliklere sahip, performans faktörlerinden etkilenmeyen ve diller arasında değişmeyen ideal bir nesnedir. Ancak sürekli kullanımla insanlar dili deneyimledikçe daha az ideal hale getirmektedirler (Aktaran Farran, 2010:6). Güneş (2020:23), genel anlamda dili, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret ve kelimelerle paylaştıkları bir sistem olarak tarif etmektedir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli unsurlar ve dile has kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır (Güneş, 2020:23).

Dil, insanın çocukluğundan ölümüne dek teneffüs ettiği hava gibi yaşamının her anına karışmış ve aynı zamanda hayat gibi canlı ve karmaşıktır. Zira çocuk daha doğmadan önce, anasının karnındayken çevresinde olup bitenlerine ilişkin konuşmaları, sesleri işitmektedir. Şuuru henüz aydınlığa kavuşmasa da kulağı duymaktadır. Doğumunun ardından ise onun etrafında ana, baba, kardeş, komşu, dost gibi unsurlar kendileri bile farkına varmadan bir dil ağı örmektedirler (Kaplan, 2006:157). Bu bağlamda bireyin dil edinimi, ilk olarak doğduğu ailede başlamaktadır. Sonrasında zamanla birey büyüdükçe akrabalarını, komşularını, oyun arkadaşlarını ve içinde yaşadığı muhiti de çevreleyen geniş bir sosyal çevrenin içinde kendini bulur. Bu çevre bireye dilin her türlü imkânlarından yararlanma fırsatı vererek standart dilin konuşulmasını ve bu yolla bireyin dili kullanma becerisinin daha üst seviyelere çıkmasını sağlamaktadır (Kuru, 2018:5).

Yüzyıllar boyu tartışılagelen, filozof, filolog hatta teologların üzerinde binlerce fikir ileri sürdükleri ve gizemini korumaya hala devam eden mükemmel bir sistem olan dil; yeryüzünün en sofistike kavramlarından biridir. Dil, bir iletişim vasıtası olarak sonsuz ihtimalli bir yapı ve sınırları asla çizilemeyen bir olgudur (Uçak, 2016: 67). Bugünkü bilgi çağında dil, yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı ve zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı olmaktadır. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, problem çözme gibi beceriler dil sayesinde gerçekleşmektedir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemi ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2011:124).

Dil, insanların birbirleriyle anlaşmalarını, iletişim kurmalarını sağlayan sosyal iletişim aracıdır. Dilin iletişim işlevini temel alanlar, dilin geçmişi bugüne, bugünü başkalarına ve geleceğe aktarma özelliğine atıf yapmaktadırlar. Yazılı ve sözlü olarak yapılan iletişim her zaman kültürden ve geçmiş deneyimlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda yazı, metin ve anlam açısından onun karşılığı olma ve özelliğini taşıma anlamında gösterge olarak ön plana çıkmaktadır (Karatay, 2018:3). İşte bu açıdan denilebilir ki iletişim, bir vericinin bir alıcıya dilsel göstergeler aracılığıyla bildirmek istediği ileti sonucu gerçekleşmektedir (Üstünova, 2020:698-699). Bu durumda dil, insanoğlunun soyutlama ve simge kullanma yeteneğinin en önemli taşıyıcısı vasfını almaktadır. Bu nedenle insanlar duygu, düşünce ve durumları ifade ederken ilgili nesneyi göstermek yerine, o nesnelerin göstergelerini kullanmayı daha kolay bir iletişim yolu olarak seçmişlerdir (Karatay, 2018:3). Dilsel gösterge gösterenle gösterilen birleşiminden oluşmuştur. Bu açıdan gösterenin görevi, aktarılmak istenen kavramı bozmadan, karıştırmadan belirlemek ve canlandırmaktır. Gösteren, dilbilimseldir ve dili oluşturan özel nitelikli bir simgeler dizgesidir. İletişimin ögeleri ile gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki, Chomsky'nin kuramında temel iki terim olan "Derin yapı" ve "Yüzey yapı" arasında paralellik kurulabilir. Daha açık bir anlatımla; yüzey yapı, "gösteren"; derin yapı, "gösterilen" olarak görülmüştür. Buna göre yüzey yapı, dilin duyularla algılanan somut bölümü iken, derin yapı, soyut yanını temsil etmektedir. Yüzey yapı, dilin söylenen yazılan yönünü; derin yapı, kavranan, algılanan tarafını, yani anlamını işaret etmektedir. Bu sebeple derin yapı ile temel anlam, yüzey yapı ile söylemsel anlamın işaret edildiği kabul edilmektedir (Müldür, 2016:65; Üstünova, 2020:698-699). Derin yapı, zihnin derinliklerinde olduğu varsayılan, dilin sesçil kullanımını ve söz dizimin anlamsal yorumlamasını içeren yapıları göstermektedir. Yüzey yapı ise derin yapıların çeşitli dönüşümleri ile yüzeye çıkmış biçimidir. Dönüşümler, derin yapıları soyut işlemler yoluyla yüzey yapılara çıkarmakta ve derin yapı ile yüzey yapının ayırt

edilmesini sağlamaktadır. Ancak dönüşümler anlama bir şey katmaz, sadece derin yapıyı düzenler ve onu yüzey yapıya aktarır. Böylelikle dilin kullanımında zihinsel anlamlara erişmeyi sağlayan yüzey yapılardaki derin yapı emareleridir (Müldür, 2016: 65-66).

Dil becerileri okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı içeren bir süreci kapsamaktadır. Bireylerin eğitim ve sosyal yaşantılarında okuma, yazma, konuşma ve dinleme çok önemli rol oynar ve dördü de birbiriyle ilişkilidir, birbirini etkilemektedir. Bu ilişkiye dikkat çeken Farran'a (2005: 5) göre, dil, düşüncelerimizi ve duygularımızı başkalarına ilettiğimiz bilişsel bir süreçtir. Bu sürecin başlangıcında, okuma ve yazma sözlü dil becerilerine bağlıdır. Küçük çocuklar, okumayı öğrenmek için bu sözlü dil becerilerini kullanmaktadırlar. Sonrasında ise okuma ve yazma sözlü dili genişletir. Böylece daha büyük çocuklar, öğrenmelerini genişletmek için okumayı kullanır hale getirmektedirler. Akyol (2003: 53), başarılı bir okumanın gerçekleşebilmesinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin bütünleştirici bir yaklaşımla ele alınmasına bağlı olduğunu savunmaktadır. Buna göre, dil sanatları daima birbiriyle iç içe düşünülmeli ve bilgi, becerilerin kazandırılması sürecinde dilin bütün biçimleri işe koşulmalıdır. Böylece bütünleştirilmiş etkinlikler yardımıyla öğrenciler dilin farklı ortamlarda ve farklı amaçlar için nasıl kullanıldığını algılamamaktadırlar.

Eğitim sistemleri, 21. yüzyılla yüzleşmek için öğrencileri benzeri görülmemiş bir oranda gerçekleşen sosyal ve teknolojik değişikliklere uyum sağlamaya hazırlamalıdır. Bu koşullar altında eğitim büyük ölçüde dil yeterliliğine bağlıdır (Noor, 2011:2). Dil, tarihi süreç boyunca dünyanın her yerinde kültürün, ideolojilerin ve dinlerin nesiller arasında yayılması ve aktarılması amacıyla kullanılan temel araç olagelmiştir. Dil öğretim alanları olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve son dönemlerde önemle üzerinde durulan görsel okuma ve sunu nesiller boyunca dile atfedilen amaçlara ulaşmada temel araçlar olarak yerini almıştır. Bu araçlar alıcı dil becerileri ve ifade edici dil becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır (Karatay, 2018:4; Kuru, 2018:5). Alıcı dil olarak tanımlanan beceri, sözel uyaranların duyu-sinir ağı ve işitsel algısal süreçler aracılığı ile alınması ve anlaşılmasıdır. İfade edici dil ise nefes alma, ses çıkarma, rezonans, eklemleme mekanizmaları gibi duyu-sinir ve motor-sinir işlevler ile zihinsel kavramın bir ses sembolü yoluyla ifade edilmesidir. İnsanlarda alıcı dil becerisi, ifade edici dil becerisinden daha önce gelişmektedir. Zira araştırmalar göstermiştir ki çocuk gelişiminin ilk dönemlerinde ve özellikle de tek sözcüklü evresinde alıcı dil kapasitesi, ifade edici dil kapasitesinden yaklaşık iki kat daha fazladır (Can, 2009: 42). Bu bağlamda dinleme ve okuma becerileri bilgi edinme, öğrenme ile ilgili oldukları için alıcı dil becerileri olarak tanımlanmış; konuşma ve yazma becerileri ise bilgiyi yayma işlevi gördükleri için ifade edici dil becerileri

olarak kategorize edilmiştir. Görsel okuma ve sunu ise hem alıcı hem ifade edici dil becerisidir (Karatay, 2018:4; Kuru, 2018:5). Gelişimi normal olan çocuklarda temel dil becerileri gelişerek ilerlemektedir. Bu süreçte alıcı dil gelişimi, ifade edici dil gelişiminin ilerlemesine yardımcı olmaktadır. (Can, 2009:91).

Dil, temelde anlama ve anlatma olmak üzere iki boyutludur. Okuma ve dinleme dilin anlama boyutunu oluştururken konuşma ve yazma da anlatma boyutunu teşkil etmektedir. Dilin anlama boyutunda yer alan okuma ve dinleme becerileri birbiriyle ilişkilidir. Okuma becerisi birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan bu dil becerilerinin varlığıyla ancak kazanılabilmektedir. Zira bir becerinin kazanımı, bazen bir diğer becerinin kazanımı olduğu gibi, sonucu da olabilmektedir. Bu kapsamda okuma becerisinin kazanımı aşamalı bir süreç olup bu sürecin ilk aşamasını dinleme alışkanlığı oluşturmaktadır. Dinleme ile başlayan ve zenginleşen sözcük dağarcığı okuma ile daha ileri bir aşamaya doğru ilerlemektedir. Okuma, günlük yaşamda dinleme kadar olmamasına rağmen özellikle iyi okuyucularda kişisel gelişim bakımından dinlemeden daha etkili olabilmektedir. Çünkü bireyin okuma ile edindiği kelime bilgisi, onun dinleme sürecinde karşı karşıya kaldığı bilgileri anlamasını kolaylaştırmaktadır. Yapılan araştırmalar okuma ve dinleme arasındaki ilişkinin ilkokul seviyesinde zayıf ama önemli olduğunu, ortaokul seviyesinde bu ilişkinin biraz daha güçlendiğini ve yetişkinlerde ise iyice güçlü olduğunu belirtmektedir. Dilin anlatma boyutunu oluşturan iki dil becerisinden biri olan konuşma becerisi ile okuma becerisi arasında ise birbirini tamamlayan bir ilişki mevcuttur. Zira yapılan araştırmalar okumanın konuşma için bir gereklilik olduğu ve okumanın konuşmayı hem telaffuz yönünden hem de içerik yönünden olumlu etkilediği yönündedir. Anlam boyutundaki diğer bir beceri olarak yazma becerisi gelmektedir. Okuma becerisi, yazma alışkanlığı kazandırarak yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Sonuçta okuma becerisi devam eden süreçte okuma alışkanlığı becerisine dönüştürülebilirse sonraki aşamaları eleştirel okuma becerisi ve okuryazarlık becerisi izlemektedir (Dönüş-Eroğlu, 2016: 105; Sayır, 2018:5).

Okuma becerisi, dilimizin en önemli bileşenlerinden biridir ve tüm öğrenciler için yaşam boyu öğrenme için gerekli bir araçtır (Noor, 2011:2). Zira dil kullanım becerisinin gelişmesi ancak okuma becerisini kazanmasıyla mümkündür. Bu çerçevede bireylerin dil becerisinin gelişiminde, çocukluğun ilk yıllarından itibaren zenginleştirilmiş tecrübelerle, etkinliklerin fazlalıkları ve çeşitlikleriyle etkili olmaya başlamaktadır. Daha açık bir ifade ile çocuğa okunan masallar, ninniler, öyküler, çocuk şarkıları ve şiirleriyle çocuğun kendi dünyasında konuşma ve yazma diline dair aktiviteler neticesinde oluşturulan merak, ileride

kazanılacak olan okuma becerisinin ilk aşamasını oluşturmaktadır (Dönüş-Eroğlu, 2016: 105-106). Dolayısıyla okuma becerisinin devamında kazandırılacak okuma alışkanlığı, öncelikle sağlam temelli bir ana dili öğreniminin gerçekleştirilmesine bağlıdır (Okur, 2013:13; Özdemir, 2002).

Bloom (2016: 48), okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile ve okumaya dayalı kaynaklar olduğunu ifade ederek bunun nedenini henüz ilkokul yıllarında okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi olarak göstermiştir. Bu nedenle genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitime yönelik dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içerdiğini ve şimdiki halleriyle okul öğrenmelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerine dayanmakta olduğunu savunmuştur.

2. 1. 1. Dil Öğretimi ve Dil Öğretiminde Yaklaşımlar

Dil öğrenme, hedef dile ait bilinçli bilgilenme sürecidir. Kişi, dili belli bir amaç doğrultusunda kurallarıyla kavramaktadır (Uçak, 2016:67). Dil öğretimi yeni bir dil dizgesinin kazanılması sürecinde öğrenciyi bilgilendiren ve yönlendiren tüm çalışmalar olarak adlandırılabilir. Daha açık bir ifade ile dil öğrenimi ile kastedilen genellikle bireyin doğuştan gelen karakteristik özelliklerinin, içinde bulunduğu sosyo-kültürel ve politik çevresinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel niteliklerinin dil ile birleşmesi sonucu oluşan doğal sentez yani kendiliğindenliktir. Bu nedenle dil öğrenimi bir tür informal eğitimdir. Dil öğretimi ise genellikle planlı, kasıtlı belirli bir zaman aralığındaki öğrenme-öğretme süreçleridir ve dilin formal boyutunu, yani okul dil öğrenimi/öğretimini kapsamaktadır. Ancak her iki olgu yaşamın içinde bir bütün olarak yer aldığından yine bir bütün olarak ele alınmaktadır (Kuru, 2018:7). Dil öğrenme/öğretme kavramına ilaveten alanda kullanılmakta olan "Edinim" kavramı ise kişinin dili, belirli bir süreçte doğal ortamda "hissi" olarak edinmesi ve bu yolla kuralları ve dil yapısını kendi zihinsel süreçlerine göre tamamlaması olarak anlaşılabilir. Dolayısıyla edinim –öğrenme arasındaki temel fark süreçlerin "bilinçli" olup olmadığı ile ilişkilidir. Kısaca edinim, dilin bilinçaltı sürecine karşılık gelirken, öğrenme bilinçli ve istendik bir süreci ifade etmektedir (Uçak, 2016:67-68).

Bireyin kapasitesini geliştirme, sorun çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere ve geniş bir dünya görüşüne sahip olma, kendine özgü bir dünya görüşünü oluşturma gibi unsurları etkilemekte olan dil becerilerinin okuldaki eğitimle sınırlı kalmayıp yaşam boyu geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle pek çok ülkede dil becerilerini geliştirmeye büyük önem

verilmekte, dil öğretiminde sürekli yeni yaklaşım ve yöntemler uygulanmaktadır (Güneş, 2011:124). Bu minvalde 1900'lü yıllardan günümüze dek dil öğretimi alanında uygulanagelen çeşitli yaklaşımları sınıflamak ve sistemli hale getirmek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan farklı görüşler nedeniyle alanda ortaya çıkan bazı sorunların önüne geçmek için Bailly'nin 1998 yılında yaptığı sınıflama, alanda yaygın kabul görmektedir. Bu sınıflamada dil öğretim yaklaşımları davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Eski dil öğretim yaklaşımları davranışçı başlık altında sıralanmıştır. Bu sınıflama eğitim yaklaşımlarına benzemesi nedeniyle, alanda hızlı benimsenmiş ve kullanılmıştır (Aktaran Güneş, 2009:3; Güneş, 2011:124-125; Güneş, 2020:43-44). Bu sınıflamaya göre dil öğretim yaklaşımları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2. 1. 1. 1. Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşımı:

Bu yaklaşıma göre insan beyni doğuştan boş bir levhaya benzemekte ve öğrenme, uyarıcı- tepki arasında bağ kurma işlemleri sonucu oluşmaktadır. Çocuk dili çevresindeki uyarıcılara tepki verme, taklit etme, tekrarlama, yetişkinleri izleme ve deneme-yanılma yollarını kullanarak öğrenmektedir. Dil öğretiminde iyi uyarıcılar kullanma, sürekli tekrarlar yapma, olumlu davranışları pekiştirerek öğrencide alışkanlıklar oluşturma esasına dayalı olan bu yaklaşımda, öğrenciler pasif alıcılar olarak görülmektedir. Dil öğretimi davranış olarak ele alındığından öğrencilerin zihinsel gelişim boyutuna yönelik becerilerinin geliştirilmesiyle fazla ilgilenilmemektedir. Bu nedenle uzun yıllar uygulanan bu yaklaşım dil ve zihinsel becerileri geliştirmediği, öğrencileri şartlandırdığı gerekçeleri ile yoğun eleştirilere maruz kalmıştır ve zamanla uygulamadan çıkarılmıştır (Güneş, 2009:3-4; Güneş, 2011:129; Güneş, 2015:13; Güneş, 2020:46-47).

Davranışçı yaklaşımın temel alındığı öğretim programlarında dil, okul aracılığıyla ve doğrudan aktarılan ve öğrenci tarafından profesyonel bir şekilde kullanılması beklenen bir araç olarak görülmektedir. Buna göre ilköğretim döneminde okul, dil öğrenimini önce sistemleştirmekte, sonra yavaş yavaş öğrencilere dilin kurallarını sezdirir ve öğrencilerin dili bu kurallara uygun olarak kullanma bilinci kazanmalarını sağlamaya çalışmaktadır (Kuru, 2018:8).

2. 1. 1. 2. Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımı:

Bu yaklaşımda temel düşünce insanların dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığından insan beyni bir bilgisayara benzetilmek suretiyle dil öğrenme süreçleri

açıklanmıştır. Bu yaklaşımının en önemli temsilcisi Noam Chomsky ve ardından Krashen, Lad, Krashen ve Moniteur gelmiştir. Bilişsel yaklaşımda dil öğrenilmez edinilir ve dil edinim süreci insanlarda genetik olarak mevcuttur ve doğal yollardan gerçekleşmektedir. Chomsky'nin görüşüne göre çevrede kullanılan dilin insanda var olan genetik donanım sayesinde içselleştirilmekte ve bu yolla konuşma, anlama gerçekleşmektedir. Bu süreçte 12 aylıkken ilk kelimelerini söyleyen çocuklarda, 18 aylıkken aniden dil bilgisi gelişmektedir. Dil öğretiminde Krashen de Chomsky'e yakın olsa da bireyin ikinci dili kendi çabalarıyla öğrenmekte olduğunu savunmuştur. Krashen'e göre ana dil edinilmekte, ikinci dil ise öğrenilmektedir. Bu çerçevede dil edinme ve öğrenmenin birbirinden farklı olduğunu ifade eden Krashen, ana dil edinme sürecinin bilinçsiz, dolaylı ve dil bilgilerinden, dilin akıcılığından yararlanılarak geliştiğini ifade etmesine karşın, dil öğrenme sürecinin bilinçli ve doğrudan olduğunu, üst düzey dil ve zihin bilgilerine dayalı geliştiğini ileri sürmüştür. Chomsky'nin, dil edinim sürecinin zihinsel işlemlerden bağımsız gerçekleştiğini iddia etmesine ve dilin zihinsel işlemlerle ilişkisini kurmamasına karşın Piaget tam tersini söylemekte ve dilin zihinsel işlemlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Güneş, 2009:4; Güneş, 2011:132-133; Güneş, 2015:13-14; Güneş, 2020:47-49).

2. 1. 1. 3. Yapılandırıcı Dil Öğretim Yaklaşımı:

Dünyamızda hızla yayılan ve çoğu gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde son yıllarda kullanılmakta olan yapılandırıcı yaklaşımda insan zihninin geliştirilmesi, etkili ve verimli kullanılması temel alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre, dil öğrenme bireyin aktif çabalarıyla gerçekleştiğinden "Dil, edinilmez öğrenilir." anlayışı hâkimdir. Dolayısıyla dil becerileri zihinsel gelişime ve sosyal ilişkilere bağlı olarak gelişmektedir. Daha açık ifadeyle dil tek başına değil sosyal etkileşmelerle öğrenilmektedir. Dil ve öğrenmeyi ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlı olarak gören Yapılandırıcı yaklaşıma göre, dil öğrenme süreci doğumdan itibaren başladığından dil öğrenmek için gerekli koşulları bu çerçevede incelemekte ve bu süreçte yapılacak çalışmaları ve dil öğrenme ilkelerini ortaya koymaktadır (Güneş, 2020:36). Buna göre öğrenmeyi, bireyin ön bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu ve zihninde yapılandırdığı aktif bir süreç olarak ele almakta olan Yapılandırıcı Yaklaşımda hem bilgiler zihne yerleştirilmekte hem de zihinsel yapı düzenlenmektedir. Bunun için düşünme, anlama, ilişkilendirme, sıralama, sorgulama, analiz-sentez gibi işlemlere önem verilmektedir. Zira ön bilgilerle bütünleştirilmeyen ve zihne yerleştirilmeyen bilgiler, sadece ezberlendiği için zihinsel gelişime bir etkisi olmamakta ve bir sonrasında unutulmaktadır.

Eğitim ilke ve yöntemleri Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların görüşlerinden hareketle oluşturulmuş olan Yapılandırıcı Yaklaşım'da okuma öğretimi bir süreç olarak kabul edilmekte ve okuma becerileri ile zihinsel becerilerin geliştirilmesi beraber ele alınmaktadır. Buna göre, okuma becerisinin öğrenilmesi, bireyin aktif çabaları ile zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve zihinsel yapısının düzenlenmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Güneş, 2009:4-7; Güneş, 2011:137-138; Güneş, 2015:14; Güneş, 2020:51-54).

Dil ve zihinsel becerilerin büyük bir kısmının insan yaşamının ilk yıllarında geliştiğini vurgulayan Yapılandırıcı Yaklaşım dikkate alındığında, erken yaşlarda dil ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi için Türkçe öğretimi çok önem kazanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi için işbirlikli öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmelidir (Güneş, 2011:138; Güneş, 2020:54).

Yapılandırıcılık Yaklaşım, zaman içinde çeşitlilik göstermiştir. Buna göre Gelişimsel Yapılandırıcılık, dilin bireyin zihinsel işlem ve becerilerinin gelişimiyle öğrenilmekte olduğunu savunmaktadır. Sosyal Yapılandırıcılık, dil öğrenimini çocukla çevresi arasındaki sosyal etkileşim üzerine kurarken; Etkileşimsel Yapılandırıcılık ise çocukların dili tek başına değil başkalarıyla etkileşerek öğrenmekte ve zihnini geliştirmekte olduğunu ileri sürmektedir (Güneş, 2020:17).

2. 1. 2. Türkçe Öğretim Programında Dil Öğretim Yaklaşımı

Eğitim alanında süregelen gelişmeler Türkçe öğretimini de etkileyerek yeni yaklaşım ve uygulamaların önünü açmıştır (Güneş, 2020:17). Öğretim programlarına dayalı yapılan öğretimin geliştirilmesi amacıyla harcanan büyük çabalar sonucunda, okul öncesi yıllarından başlayarak uzmanlık sınıflarına kadar yapılan çalışmalarda bazı yaklaşımların çok etkili olduğu görülürken diğerlerinin yerlerini aldıkları eski yaklaşımlar kadar bile etkili olamadıkları anlaşılmıştır (Bloom, 2016:3).

Türkçe öğretiminde benimsenen yapılandırıcı yaklaşımın yanı sıra beyin araştırmaları ile beraber dil öğretim yaklaşımları, modelleri, okuma, yazma, anlama gibi öğrenme alanlarında söz konusu gelişmelerin etkileri görülmektedir (Güneş, 2020:17). Bunun sonucunda Türkiye'de önceki programlarda yer verilen geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yapılandırıcı yaklaşım anlayışıyla yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Yapılandırıcı Yaklaşımın ilk kez temele alınmasıyla hazırlanan 2004 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı, yapılandırıcı okuma, anlama ve yazma öğretimi modelleri

gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Programda Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesine de yer verilmiştir. Böylece, Türkiye'de son yıllarda yaşanan önemli gelişmelerle birlikte, yeni Türkçe öğretim programlarında dil ve zihinsel becerileri geliştirme beraber yer almaktadır. Bu süreçte öğrencilerin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi hayat boyu sürdürme gibi becerileri geliştirmeleri hedeflenmektedir (Güneş, 2009:1-2; Güneş, 2020:1).

2. 2. OKUMA

İnsanoğlu yaradılış gereği hep çevresiyle iletişim kurma çabası içinde olagelmiştir. Bu iletişimi kalıcı kılma isteği yazma ihtiyacını doğurmuş, yazının kullanımı ise yazılı metinlerdeki aktarılmak istenen bilgi, yaşantı ve deneyimlerin anlaşılması için okumayı bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu zorunluluğun okuma becerisini, insanlık için değeri ölçülemeyecek bir beceri haline getirdiği söylenebilir.

Bir olguyu, kavramı anlamanın ona dair fikir sahibi olmanın genellikle ilk yolu onu tanımlamaktan geçer. Bu bakımdan "Okuma nedir?" sorusuna cevap vermeye yönelik yapılagelmiş okuma tanımları incelendiğinde, ilk olarak Türk Dil Kurumu ([TDK], tarafından "Yazıya geçirilmiş metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ve aynı zamanda seslere çevirmek." (2005:1494) ifadesinden başlanarak alan yazında okuma kavramına ilişkin öne çıkan başlıca ifadeler şöyle derlenebilir:

Görme, anımsama, anlama, seslendirme, değerlendirme gibi çeşitli girişik işlemleri kapsayan okuma eylemi, basılı sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 1990: 721).

Okuma, bilişsel ve psikomotor becerilerin birlikte kullanımıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olup yazının anlamlı bir ses birimine dönüşmesidir (Demirel, 1999:59).

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleri ile görme, algılama ve kavrama sürecidir. Sesli okuyuşta, bu sürece dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının işlevi de eşlik etmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005:41). Okuma; basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamayı kapsayan zihinsel ve düşünsel bir edimdir (Özdemir, 2005:11).

Okuma, ses organları ve göz aracılığıyla algılanan işaret ve sembolleri beynin yorumlama, değerlendirme ve anlamlandırması sürecidir. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006:6).

Okuma; göz, ses ve beynin görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (MEB, 2009:16).

Okuma becerileri, kişinin topluma aktif olarak katılmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek, belirlediği hedeflerine ulaşmak için yazılı metinleri anlaması, kullanması, bunların üzerinde derinlemesine düşünmesi ve bunlarla ilgilenmesidir (Chudy ve Vicherková, 2016:2003; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010:14; OECD, 2013:61-62; OECD, 2016: 28; OECD 2019: 15).

Okuma; geniş kapsamda, insanoğlunun çevresindeki tüm varlıkları görsel olarak veya diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma eylemi, dar çerçevede ise yazılı sembolleri çözümleme becerisi kazanma/ kazandırma çalışmasıdır (Şahin, 2011:1).

Okuma; görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan bilişsel ve fiziksel duyu organlarının aynı anda işlemesine dayanan karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2018:9).

Yazılı bir metne yönelik olarak okuyucunun gerçekleştirdiği bir süreci içeren okuma, işaretlerle oluşturulmuş bir metnin fiziksel ve bilişsel işlemlerle çözülmesi, metnin anlamının ortaya çıkarılmasıdır (Demir-Atalay, 2018:10).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında genel olarak okumanın; bir yazıyı görüp izleyerek anlama, kavrama (Demirel, 2012:97) ; diğer bir ifadeyle yazıların, işaretlerin veya görsellerin anlamlandırılmasını içeren bir süreç (Yıldız, 2018:179) olma yönü üzerinde durulduğu görülmektedir. Okumaya ilişkin yapılmış diğer tanımlara bakıldığındaysa Tella ve Akande (2007:118), okuma için okurların tutumlarının, ahlaki yönlerinin, inançlarının, yargılarının ve eylemlerinin yanı sıra, bilginin doğruluğunu ve kapsamını etkileyen bilinçli öğrenmenin en etkili süreci, basılı ve yazılı sözcükleri yorumlama sanatıdır, derken; Akarsu ve Harputlu (2014:61), okuyucunun metinle etkileşim yoluyla, kelimelerden, cümlelerden ve bunların meydana getirdiği fikirlerden, anılardan ve bilgiden anlamlı bir ifade oluşturmak için kullandığı karmaşık bir bilgi işleme becerisi şeklinde ifade etmişlerdir. Sheeba ve Mohd (2018:2) okumayı, okuyucu ile metin arasında devam eden ve anlama ile sonuçlanan etkileşimli bir süreç olarak tanımlamışlardır. Okumayı sinir ve kaslara dayalı bir aktivite olarak ifade eden Palani'ye göre (2012:93), okuma sırasında sinir-kas bileşenlerinin koordinesinde insanın aktif katılımı ile

gerçekleşmekte ve devinişsel bir beceri olarak insan davranışının bilişsel ve duyuşsal alanlarını etkilemektedir. Demirel (1999:56) ise okumayı okuyucu bağlamında ele alarak okuma işleminin gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluştuğuna ve yazar ve okuyucu arasında okuma ile bir bağ kurularak yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu okurun anlamasının istendiğine değinmiştir.

Okuma, insanın var oluşundan itibaren kendisini ve çevresini anlama ve yorumlama eylemidir. Okuma, yazılı sembollerin, birimlerin yanı sıra insanlar tarafından görsel olarak algılanan nesnelere ve durumlara anlam verme sürecidir. Bu anlam sürecinde bilgi, düşünce, duygu, rüya vb. birçok durum okuma eylemi ile gerçeğe dönüşmüştür. Bu bakımdan bir sayfadaki yazılı karakterleri okumak, okumanın biçimlerinden sadece biridir. Diğer bir deyişle ormanda hayvan izlerini okuyan bir zoolog, dokuma bir giysinin karmaşık desenini okuyan dokuma ustası veya bir sayfada birleştirilmiş birden çok notanın indeksini okuyan sanatçı tüm bu geniş okuma yelpazesi ve derin yapıda kod çözme ve sinyalleri netleştirme eylemini gerçekleştirmektedir (Akçay, 2017:43).

Tarihsel süreçte okuma, önceleri edilgen bir dil becerisi olarak nitelendirilse de devam eden süreçte okumanın etken bir dil becerisi olduğu ortaya konmuş ve sonrasında okuma etkileşimli (interactive) bir dil becerisi olarak tanımlanmıştır. Buna bağlı olarak okuma, tek faktörlü bir süreç olmayıp etken ve akıcı bir süreç olarak adlandırılmıştır (Razı, 2007:19). Diğer yandan araştırmacılar, okumayı dikkat, hafıza ve motivasyon olmak üzere diğer bilişsel yetenekleri de dahil eden dil temelli bir etkinlik olarak kavramsallaştırmışlardır. Bu görüş, okumanın kod çözme olarak okuma ve anlam için okuma olmak üzere okumanın iki yönünü vurgulamaktadır. Kod çözme olarak okuma, fonetik olarak yazışma kuralları, harf isimlendirme gibi kısıtlı becerilere odaklanırken, anlam için okumak ise kelime hazinesi ve okuduğunu anlama gibi hayat boyu gelişime ve etki yapmaya açık kısıtlanmamış becerileri ifade etmektedir (Farran, 2010:5).

Türkçe'nin günlük kullanımında, deyimsel söyleyişlerde ve atasözlerinde okuma sözcüğü, öğrenim görmek anlamında "Bizim çocuk iyi okuyor", "Oku da adam ol."; sürekli okuma alışkanlığına sahip olma anlamında "Çok okuyan çok bilir." gibi çok farklı anlam biçimlerinde karşılık bulmaktadır. Toplumsal bir anlayış şeklini belirtmek için iyi bir eğitim almış olanlara "iyi okumuş", öğrenim görmeyenlere "okumamış", okuma yazma bilmeyenlere de "okuması yok" ifadesi kullanılmaktadır. Bu ifadelerin yanı sıra, bir şeyi ezberden söylemek, okumak, üflemek gibi davranışlar için de kullanılmakta olup "Canına okumak" deyiminde olduğu gibi eğreltilemeli kullanımlarda ise çok daha başka anlamlar kazanmaktadır. Ancak

genel olarak Türkçe'de okuma; gözün satırlar üzerinde hareketi ile yazının tüm unsurlarını görmesi ile bunların kavranması ve öğrenim görmek olmak üzere iki anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bu tez çalışmasında okuma terimi ile kastedilen yukarıda verilen iki anlamdan ilkidir. Başka bir açıdan okuma eylemi, bir meslek sahibi olmak olarak düşünülmekte ve okumaya ilköğretimi okumak, liseyi okumak veya üniversiteyi okumak şeklinde yaklaşılmaktadır. Buna karşın bireysel olarak okumanın zihinsel bir faaliyet olup, gerçek yaşamın problemlerini kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi işlevlerinin olmasına bağlı olarak sistemli düşünebilme, duyuşsal ve bilişsel beceriler arasında mantıklı ilişkiler kurabilme yeteneğine ilişkin bir beceri olduğu göz ardı edilmektedir (Arıcı, 2018:4; Batur, Gülveren ve Bek, 2010:34; Kantaş, 2013:188-190;). Zira okuma becerisi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerle ilişkilidir ve bu ilişki incelendiğinde, okuma becerisi ile ilgili çok yönlü ve karmaşık birtakım süreçler söz konusu olmaktadır. Daha açıklayıcı bir ifade ile anlama ve sözcük öğretiminde bilişsel özellikler ön plana çıkmaktadır. Okuma alışkanlığı kazanmada ilgi, beğenme gibi duyuşsal alanla ilişkili kavramlar önceliklidir. Akıcı okuma ve hızlı okumada ise ön planda olan kavramlar, daha çok tekrar ve egzersize yönelik devinişsel beceriler ile ilgili olanlardır (Derman, 2018:291).

Yılmaz ve Demir (2019: 906-907), işlevsel (efferent) ve estetik (aesthetic) okuma olmak üzere iki tür okuma olduğuna değinmişlerdir. Bu iki okuma türünden ilki olan işlevsel okumadan kastedilen belirli bir amaca yönelik problem çözmek veya bir konuda beceri kazanmak için gereken bilgileri almak gibi yapılan okuma biçimidir. Bu okuma biçimine okul ders kitapları, ehliyet el kitapları, roman, hikâye gibi kurgusal türler dışındaki kitaplar ve elektronik araç kılavuzları örnek olarak gösterilebilir. Estetik okuma ise okuyana keyif veren bir okuma biçimi olup okunan metin yoluyla okuyanın düşünce, duygu ve görüşlerini açığa çıkararak okunan metinle okuyucuyu bütünleştirmektedir. Romanlar, biyografi, tarih, bilim, gerçek macera, seyahat, din, psikoloji ve felsefe vb. popüler kaynaklar bu türden okumalar arasında sayılabilir. Bu çerçevede eğlenmek amaçlı bu çeşit okumalar, okuyucunun okuma seçimlerinin kaynağını ve ilgi alanlarını oluşturmaktadır.

Bireyler bilgi edinme sürecinde en pratik ve en hızlı yol olarak okumayı tercih etmektedirler. Bu okuma sürecini devam ettiren bireyler kendini güncellemekte ve mevcut bilgi dünyasının sınırlarının ötesinde evrensel olma yolunda ilerlemektedirler. İşte bu yolda okuyucu ve okunan metnin etkileşiminden doğan okuma süreci, okuyucunun herhangi bir metni okurken arka plan bilgisine sahip olmasını ve okuduklarını, anladıklarını bu arka plan bilgisiyle bağdaştırmasını gerekli kılmaktadır (Akçay, 2017:43; Razı, 2007:19).

Nitelikli, iyi düzeyde bir okumada ses veya seslerin doğru bir şekilde algılanması önemlidir. Diğer deyişle, farklı becerileri kapsayan okuma için, her şeyden önce sağlıklı bir algılama şarttır. Bu da gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir şekilde eşgüdümlü çalışması ile mümkün olmaktadır. Çünkü okuma esnasında önce yazıdaki görsel simgeler diğer deyişle sözcüklerin biçimleri tanınmaya çalışılmaktadır. Tanımayla, zihnimizde bazı çağrışımlar oluşmakta, buna bağlı anlamlar uyanmaktadır. Anlamlarla ise daha önce zihinde var olan kavramlarla bir ilişki kurulmakta ve bu şekilde yazı seslendirilmektedir. Böylece tanıma, anlama ve seslendirme olarak ifade edilen bu üç işlem birbirini tamamlamaktadır. Tüm bunlara ilaveten kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumada gerekli olan diğer unsurlardır (Akyol, 2014:115; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 41).

Okumanın fiziksel yönüyle ilişkili en önemli organı olan gözler, yazının okunması ve zihne yerleştirilmesinde büyük role sahiptir. Öğrenme, dil, iletişim ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi gibi açılardan önemli olan göz sayesinde öğrenmelerin %80'den fazlası gerçekleşmektedir. Göz beynin uzantısı olarak dış dünyayı algılamayı, izlemeyi sağlamaktadır. 7 veya 8 gram ağırlığındaki bu organ, 80 metre uzaklıktaki nesneleri tanıyacak şekilde, gece karanlığında ise 27 kilometre uzaklıktaki bir mum ışığını fark edecek kadar hassas yaratılmıştır (Güneş, 2015:59-60; Maviş, 2003:93). Gözler, okuma esnasında düz bir şekilde kayarak değil, satır üzerinde hızlı sıçramalarla hareket etmektedir. Göz satırın bir parçasını görmek için durmakta, onu almakta ve sıçrayarak onun ikinci bölümüne geçmektedir. Bu şekilde parça parça alınan görüntüler ağ tabakası yardımıyla birleştirilmektedir. Bu sıçramalar, her sıçramada 4-5 kelime olacak şekilde uzun olduğunda, okuma hem daha iyi hem daha hızlı gerçekleşmektedir Çocukların gözleri ise yetişkinlere göre daha kısa sıçramalar yapmakta ve daha çok geri dönüşler olmaktadır. Çocukların bu süreçte kelime tanıma becerisi geliştikçe göz sıçrama sıklıkları yetişkinlere yaklaşmaktadır. Dolayısıyla gözün sözcük biçimi ve kalıplarına aşina olduğu okumalarda duraklama ve sıçramalar arasındaki sürenin azaldıkça okuma hızı artmaktadır. Gözler, her sıçramadan sonra durduğunda kelimeler görülmekte ve duraklamalarla görülen kelimelerin beyne işlenmesi sağlanmaktadır. Duraklamalar ile beyne gönderilen iletilerin işlenmesi sonucu okuma gerçekleşmekte ve bu işlem okuma süreci boyunca bu şekilde devam etmektedir. Diğer yandan bu okuma sürecinde göz aracılığıyla beyne ulaşan bilgilerin anlamlandırılması önemlidir. Zira beyne ulaşan bilgiler, ilk önce duyuşsal hafızaya gelmekte ancak burada kısa süre kalmaktadır. Beyin, görsel bilgi akışına sürekli olarak maruz kaldığından herhangi bir sebeple hızlı bir şekilde beyne gelen bilgiler anlamlandırılamazsa yeni

bilgiler, eski bilgileri unutturabilmektedir. Maskeleme adı verilen bu durum anlamlı okumaya mani olmaktadır. Bu nedenle beynin alternatif bilgi yollarına dayalı olarak görsel bilgiyi anlamlandırma oranı fizyolojik olarak sınırlıdır (Akyol, 2020: 75-78; Güneş, 2015: 60; Sayır, 2018:6; Varışlıoğlu, 2018:12).

Yazıyı görmek ve kavramak olmak üzere iki etkinlik ve iki aşamadan oluşan okuma eyleminin birinci unsuru yukarıda belirtildiği gibi fizyolojik bir durum iken ikinci unsuru olan metni kavrama süreci ise zihinsel bir etkinliktir. Zira okuma için yazıyı görmek kadar anlamı kavramak da yaşamsal derecede önemlidir. Bu bakımdan zihinsel unsurların temelinde bir kavrama karşılık gelen sembolleri tanımanın yanı sıra ona anlam verme yeteneği olduğundan, zihinsel süreçler aracılığıyla anlamın kavranması ancak okuma faaliyetiyle gerçekleşmektedir. Başka deyişle bireyin zihinsel becerilerini geliştiren, bağımsız öğrenme ortamlarının temelini oluşturan okuma süreci sayesinde yazılar, zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır (Arıcı, 2018:7; Kaya, 2020:35). Bu kapsamda göz ile başlayan okumanın fiziksel aşamasının takiben zihinsel süreçte ışığın etkisiyle retinaya düşen harfler, rakamlar, şekiller ya da diğer işaretler sinir hücreleri aracılığıyla beyne iletilmekte ve bu yolla okuma süreci başlamış olmaktadır. Harflerden oluşan sözcükler, sözcüklerin bir araya gelmesiyle meydan getirdikleri cümleler ve cümlelerin oluşturduğu metin, beynin görüntü tanıma merkezine iletilmektedir. Bu süreç, beyin kendisine iletilen verileri önceden edindiği ön bilgilerini kullanarak anlamlandırmaya ve kavramaya çalıştığı okumanın ikinci ve daha karmaşık bir aşamasıdır. Bu nedenle önceki öğrenmeler, kavranmış bilgiler zihinsel aşamada büyük önem taşımaktadır. Bu şekilde ana dilinde okuma ile ikinci bir dilde okuma arasındaki anlama ve kavrama farkı daha iyi ayırt edilebilmektedir (Arıcı, 2018:7; Kaya, 2020:35; Varışlıoğlu, 2018:17).

Bireyin okuma sürecinde fizyolojik, bilişsel faktörlerin yanında duyuşsal boyutunun da önemli bir yeri vardır. Öğrencinin iyi bir okuma düzeyine ulaşmasında psikolojik durumunun duygusal olgunluğa ulaşması önemlidir. Okuma eğitiminde öğrencinin psikolojik durumunu etkileyen faktörler arasında öğretmenin sınıf içi tutum ve davranışları önemli yer tutmaktadır. Öğretmen katı veya aşırı serbest bir eğitim anlayışı sergilediğinde bu durum, öğrencinin okumaya yönelimini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelmesinde motivasyonları, tutumları, ilgileri etkili unsurlardır ve bu unsurlar bireylerin okumaya yönelik inançlarında, okuma etkinliklerindeki başarılarında önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacılar, motivasyonla ilgili yaptıkları çalışmalarda okuma motivasyonu

yüksek olan öğrencilerin okumaya vakit ayırarak bunu alışkanlık haline getirdiklerini ortaya koymaktadırlar (Demirtaş ve Süğümlü, 2013:155-156; Sulak, 2018:153).

Her beceride olduğu gibi okuma becerisinin de gelişiminde sosyolojik boyut söz konusudur. Toplumun kültürel özellikleri bireyin eğitim ve öğretim hayatına etki ettiği gibi; çocuğun sahip olduğu ailenin eğitim düzeyi, aile içi bilinç düzeyi, arkadaş ortamı, okul, yaşanılan çevre, bu çevrede yaşayan diğer ailelerin eğitim düzeyleri ve toplumsal standartları gibi çevresel unsurlar okuma becerisinin gelişimine olumlu veya olumsuz yönlerden etki etmektedir. Zira aile ve çevrede okuma ile ilgili olumlu bir davranış sergilendiğinde, çocukta da olumlu davranış gelişmektedir. Ancak ailenin içinde bulunduğu olumsuz sosyal çevre ve olumsuz ekonomik durum, ebeveynler arası geçimsizlikler, evde farklı bir anadil kullanılması gibi bazı durumlar bu becerinin kazanılmasını olumsuz etkileyebilmektedir. Yaşanılan bu ve benzeri olumsuz yaşantılar sonucu bireyde okumaya dair ön yargılı bir tutum gelişmesi sıklıkla karşı karşıya kalınan bir problemdir. Bu bakımdan içinde yaşanılan toplum ve aile okumayı seven bir yapıya sahipse, birey de bu durumdan nasibini almakta ve okumaya yönelik olumlu düşünce ve tutum sergilemektedir (Arıcı, 2018:9-10; Sulak, 2018:158; Ürün-Karahan, 2018:44).

Okuma becerisine yönelik literatür incelendiğinde farklı kaynaklarda farklı başlıklarla okuma tür, yöntem ve tekniklerine yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda görsel okuma ve eleştirel okumaya aşağıda değinilmiştir.

2. 2. 1. Görsel Okuma

Dil öğrenme alanına yönelik yapılan çalışmalar, çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren başlatılmaktadır. Bu çalışmalara göre, öncelikle anne karnında dinlemeyle başlayan dil öğrenme süreci, sonrasında görsel okumayla sürmektedir. Görme, kelimelerden önce geldiğinden çocuk, konuşmadan önce bakma, tanıma ve daha sonra konuşma becerilerini kullanmaktadır. Dolayısıyla görsel temelli öğrenme, dilsel temelli öğrenmeden daha önce gelmekte ve görsel veri süreçleri kavramsal düşünmeye yol açmaktadır. Çocuğa okul öncesi süreçte aileler ve çevresindeki yetişkinler tarafından verilen dil eğitimi, okullarda sistemli ve düzenli bir yapıya kavuşmakta ve bu yolla hedeflenen beceriler bireye kazandırılmaktadır (Akyol, 2020:128; Güneş, 2013:2).

1980'li yıllardan sonra hızla artış gösteren teknolojik gelişmeler, eğitimin her alanı etkilediği gibi özellikle okullarda uygulanan eğitim programlarını da etkilemiş ve bu programların geliştirilmesini gerekli hale getirmiştir. Bunun neticesinde dinleme, okuma,

konuşma ve yazma olarak ifade edilen klasik dil becerilerinin yanında iki yeni dil becerisi olarak görsel okuma ve görsel sunu önem kazanmıştır (Çam-Aktaş, 2010:106; Erdağı-Toksun, 2018:79-80; Sarıkaya, 2017:780). Bu çerçevede Türkiye'de de bilgi çağındaki bu hızlı değişimlerin eğitim programlarına yansıtılması, yeni ilköğretim programlarının hazırlanmasına zemin hazırlamıştır. Bunun neticesinde görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir beceri ve öğrenme alanı olarak ilk kez 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer almıştır (MEB, 2006: 22). Görsel okuma şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini içeren ve süreçleri kolaylaştıran bir öğrenme alanıdır. Zira görseller yoluyla zihinsel görüntüler oluşturmak, anlamak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay gerçekleşmektedir. Böylelikle Türkiye'de öğretim programları yoluyla öğrencilerin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmiştir (Baş ve Kardaş, 2014:232; Çam-Aktaş, 2010:106; Güneş, 2013:2; Güneş, 2020:181; Kuvvetli-Arpaguş, Moğol ve Ünsal, 2015: 68; MEB, 2006: 5-271; MEB, 2009:18). Ancak sonraki yıllarda hazırlanan 2015, 2017, 2018 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında görsel okuma becerileri ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmayıp diğer öğrenme alanları içinde yer almıştır. Görsel okuma ifadesi ise 2017, 2018 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında sadece "Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı" başlığı altında yer bulmuştur. Bu bölümde 4-8. sınıflarda yazılı sınavların yapılandırılmasında, yazılı ve görsel unsurlar, grafik düzenleyiciler gibi öncüllerle oluşturulacak biçimde çeşitli madde türlerinden yararlanılmasına değinilmiş ve bu şekilde oluşturulacak soru maddelerinin öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmalarına, geliştirmelerine katkı sağlayacağı ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2017a: 11-12; MEB, 2018: 9-10; MEB, 2019a:9-10)

Yukarıda yeni bir anlayışın sonucu olarak öğretim programlarında yer almasıyla değinilen görsel okuma kavramının geçmişi ve tanımları incelendiğinde, Debes tarafından (1969) görsel okuma becerisinin ilk kez "Görsel Okuryazarlık" adı altında kavramsallaştırılmış olduğu görülmektedir. Debes bu kavramı, görme yoluyla ve diğer duyuşsal tecrübelerle bütünleştirilerek geliştirilebilen, görme ile ilgili bir dizi yeterlilik olarak tanımlamıştır. Bu yeterliliklerin gelişimi, normal insanın öğrenmesi için gerekli bir ögedir ve bu geliştirildiği takdirde kişi olayları, nesneleri, sembolleri, tabiat olaylarını ayırt edebilme, yorumlayabilme yetisi kazanmaktadır (Aktaran Akyol, 2014: 163; Akyol, 2020:125; Baş ve Kardaş, 2014:231; Kuvvetli-Arpaguş, Moğol ve Ünsal, 2015:67). Görsel okuma ile ilgili yapılmış diğer bir tanımlamada ise Melanlıoğlu (2012:3017) ve Çam-Aktaş (2010:107), görsel okumanın yazılı

metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlama olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tanımlamalara ilaveten Demirtaş ve Süğümlü (2013:169), birçok disiplini kapsayan bu becerinin aynı zamanda harita okuma, renkleri anlamlandırma, resim, şekil, grafik tasarımı, eğitim öğretim teknolojileri ve öğretim tasarım disiplinleri ile de ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede görseller, görme duyu organı vasıtasıyla düşüncelerin veya objeler arasındaki ilişkinin ifade edildiği dil dışı göstergeler olarak yorumlanabilmektedir. Bu göstergelerin yorumlanması, bir çeşit okuma aktivitesi bağlamında, hem anlama hem de anlatma süreçlerinde etkili olduğu gerçeğinden yola çıkılarak genelde dil eğitimi, özelde Türkçe eğitiminde öğrenciye kazandırılması amaçlanan beceriler arasındadır (Sarıkaya, 2017:785).

Bir görseli okumak ile kastedilen dışarıdan gelen görsel bir uyarıcıyı fark etmek ve algılamak zihinsel görüntüye ve kavrama dönüştürmektir. Bu bağlamda görsel okuma basit bir algılama işlemi olmayıp aksine bir dizi zihinsel işlemi içeren karmaşık bir süreç olarak nitelendirilebilir. Bu süreçte fiziksel ve sosyal içerikli tüm bilgiler kullanılarak görseller yorumlanmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu bakımdan görsel mesajları yorumlayıp sentezleyebilmek için bir dizi yeterliliğin kazanılması gereklidir. Bu yeterlilikler: (1) Nesneleri ayırt edip anlamlandırabilme, (2) etkili ve anlamlı görseller oluşturabilme, (3) başkalarının görsellerden çıkardığı anlamları kavrama, takdir etme ve (4) zihinde canlandırma yapma (Akyol, 2020:126; Güneş, 2013:4; Güneş, 2020: 180).

Görsel algılamada görülenle algılanan arasında ilişkinin kurulması "Anlamlandırma" olarak ifade edilmektedir. Bu yolla okuyucu, bilgilerin haritaya, diyagrama, tabloya, grafiğe, fotoğrafa vb. dönüştürülmesinde ilişkileri görmekte ve kavramların birbiriyle nasıl bağlandığını fark etmektedir. Diğer yönden bir görselin okunabilmesi yaş ve gelişim düzeyine göre değişmekte olan çeşitli zihinsel becerilere bağlıdır. Ayrıca öğrencinin sahip olduğu ön bilgi, görselleri algılamasını ve yorumlamasını etkilemekte olduğundan görsel algılamada bütünlük temel kaidedir. Bu çerçevede görsel okuma ile amaçlanan; öğrencilerin görme duyusu ile algıladıkları her türlü eylem, nesne ya da simgeleri okuyabilme ve yorumlayabilme becerilerine sahip olması ve bunlara ek olarak çeşitli video, grafik, kukla, tablo gibi görsel araçlar, gereçler kullanarak bilgi, duygu ve düşüncelerini sunabilmelerini sağlamaktır (Akyol, 2014:178; Melanlıoğlu, 2012: 317-318). Bu nedenle öğrencilerin okuma süreçleri değişik görsellere yer veren bilgi verici metinlerle desteklenmelidir (Akyol, 2014:179).

2. 2. 2. Eleştirel Okuma

Günümüz 21.yüzyıl toplumlarında geniş çapta bir iletişim bombardımanı yaşanmaktadır. Bu bombardıman içerisinde kitap, dergi, gazete, televizyon, internet gibi yazılı ve görsel iletişim araçları bir yandan bireylerin yaşamlarını kolaylaştırırken diğer yandan onların gereksiz, yanlış, eksik bilgiyle karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir. Bu bakımdan bireylerin çeşitli yollarla aldıkları bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulaması, eleştirmesi, bilginin doğruluğunu araştırması önemlidir. Bu süreçte gittikçe önemi artan bir beceri olarak karşımıza çıkan eleştirel okuma, birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektiren bir okuma yöntemidir. Bu nedenle kişiyi doğru bilgiye ulaştırmada son derece etkilidir (Aşılıoğlu ve Yaman, 2017:177-178; Demirtaş ve Süğümlü, 2013:168).

Eleştirel okumanın felsefi tarihi, 1940'lardan 1970'lere kadar liberal-hümanist okuma yaklaşımına kadar uzandığı söylenebilir. Liberal-hümanist akademisyenlerin görüşüne göre, nitelik ve otorite ne olursa olsun hiçbir metin önceden belirlenen anlamını içermez. Bu nedenle okuyucuların, bir yazarın niyetini anlamak ve bilginin geçerliliğini ortaya çıkarmak için karşı karşıya olduğu metne şüpheyle yaklaşması gerekmektedir. (Varaporn ve Sitthitikul, 2019:84).

Eleştirel okumaya ilişkin birçok tanım yapılagelmiştir. Bu tanımlardan bazılarına bakıldığında; Karatay'ın (2018: 71) eleştirel okumayı okurun metindeki konu, ileri sürülen bilginin geçerliliği ve güvenirliliği ile ilgili karar verme, çıkarımlarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt edebilme, yazarın niyeti ve konuya, olaya bakış açısını anlama kabiliyeti; Varaporn ve Sitthitikul'un (2019: 84) bir metin hakkında mantıklı bir sonuca varmak için kişinin elde ettiği bilgileri sorgulama, analiz etme ve değerlendirme süreci; Olifant, Cekiso ve Rautenbach'ın (2020: 2-4), basılı materyali anlama ve ona anlam verme sürecinde bir yazı parçasında var olan daha derin soyut katmanları tanımak ve anlamak; Arıcı'nın (2018:52) ise metinle iletişimsel olarak bir etkileşim içine girme, yazarın metin aracılığıyla ilettiği iletiyi alımlama edimi olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkılarak eleştirel okumanın bir metin ile okuyucular arasındaki etkileşimi içeren aktif bir süreç olduğu, onların arka plan bilgisi ve deneyimlerinin metnin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi ve analizi için anahtar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bir metindeki ifadelerin olumlu ve olumsuz yönlerini ayırt ederek okunması olarak nitelendirilebilecek olan eleştirel okuma becerisi, okura kazandırılması gereken önemli bir alışkanlıktır. Dolayısıyla eleştirel okuma becerisi ile okuyucunun gördüğü sembolleri tanımadan öte derin bir anlamlandırma sürecine girmesinin, okunan metnin gerçek, olağanüstü, doğru, yanlış, iyi, kötü, olan, olması gereken, taraflı, tarafsız

gibi ifadelerini analiz ederek eleştirel bir bakış açısına sahip olmasının beklendiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede anlamlandırma sürecine aktif olarak katılan okurun üst düzey bilişsel öğrenme düzeyine de ulaştığını görmek mümkündür (Dilidüzgün ve Aydın-Gönül, 2017: 33; Maden, 2018: 251; Varaporn ve Sitthitikul, 2019:84).

Eleştirel okuma kavramı, düşünmekle yani okurken düşünmekle ilgili üst düzey bir okuma yeteneği olarak kabul edilmektedir ve bir metin hakkında yargılarda bulunmak için rasyonel düşünmeyi gerektirdiğinden bilgiyi ortaya çıkarmak yönüyle okumaktan farklıdır. Aynı şekilde eleştirel okuma, bir metni yorumlama ve onun hakkında farklı sonuçlar çıkarabilecek şekilde çeşitli çıkarımlar yapma becerisidir. Bu nedenle eleştirel okumak, sorgulayıcı bir zihinle okuma eylemine girmektir. Bu da anlama, değerlendirme ve okunanı kabul etme veya reddetme kararıyla sonuçlanacaktır (Olifant, Cekiso ve Rautenbach, 2020: 2-3; Varaporn ve Sitthitikul, 2019:84).

Metni eleştirel okumak diğer deyişle anlamak; yazılı kelimeyi yorumlama becerisini, metinden anlamı kavramsallaştırma becerisini, yazarın niyetini anlama becerisini, metnin temasının farkında olmayı içermekte ve tüm okul seviyelerinde eğitim başarısının bel kemiğini oluşturmaktadır. Bu nedenle eleştirel okuma becerisinin geliştirmesi için yapılacak ilk şey, anlama gücünün geliştirilmesidir. Çünkü anlaşılmayan bir şeyin eleştirilmesi, değerlendirilmesi de mümkün değildir. Başka bir deyişle, yazılı materyali anlamak, yorumlamak, tanımlamak, kabul etmek veya bunlarla çelişmek için eleştirel bir zihin ve eleştirel bir göz gerektirmektedir. Bu bakımdan eleştirel okuma uygulamaları ve okuduğunu anlama süreçleri birbiriyle ilişkilidir. Zira eleştirel okuma veya anlama etkinliklerinin uygulanması, metne anlam katmak için bir deneyim çeşitliliği, arka plan bilgisi, dilbilimsel ve bilişsel becerilerin yanı sıra üstbilişsel yetenekleri gerektirmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin eleştirel okuma uygulamaları bir metni okurken ya da okuduktan sonra onun hakkında düşünürken analiz etme ve değerlendirme sürecini de içermektedir (Aşılıoğlu, 2008:8-9; Olifant, Cekiso ve Rautenbach, 2020:2-4). Ancak anlama, eleştirel okuma için gerekli olmakla beraber yeterli değildir. Mesajların pragmatik anlamını anlamak için öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinden daha fazlasına ihtiyacı vardır. Eleştirel okuma, öğrencilerin sadece gerçek anlamı değil, aynı zamanda okudukları metindeki kelime seçimi ve dil tarzını da anlamalarını sağlamaktadır. Bu nedenle alt veya satır arası anlamlar, kritik okuma anlamında daha gelişmiş okuma becerisini gerekli hale getirmiştir. Aynı zamanda bu tarz okuma eylemi ile okuyucu okuduğunu yorumlama, eleştirebilme becerisi edinebilmelidir. Daha açık bir ifadeyle okuyucu okuduğu metin ile kendi bilgi ve yaşanmışlıklarını kıyas yapabiliyorsa, bu bilgilerin ihtiyacını karşılayıp

karşılamadığına kontrol edebiliyorsa, metnin yazılış amacını ve yanlı olup olmadığını anlayabiliyorsa eleştirel okuma yapıyor demektir. Tüm bu koşulların yanı sıra, okuyucu kendi yargılarının, varsayımlarının, kabullerinin de anlamı etkilediğini ve konulara bakış açısının zaman içinde değişebileceğini bilmelidir. Bu nedenle, okuyucu yazıdan anlam çıkarırken kendisini de değerlendirebilmelidir. Çünkü okurken bu kendini de değerlendirme süreci, okumayı etkileyen diğer öğelerle birlikte objektif yargıların oluşmasını sağlamaktadır (Aşılıoğlu, 2008:8-9; Erdağı-Toksun, 2018:79; Sriwantaneeyakul, 2018:2).

Çok fazla dikkat ve yoğunlaşma gerektiren bir beceri olan eleştirel okumada uygulamaların amacı öğrencilere okudukları metne yönelik eleştirel bir yaklaşım gösterebilme, metnin satır aralarının yanı sıra satırların ötesini okumak ve kapsamlı bir çalışma ile üretilmiş düşünceleri, kavramları ve teorileri ayırt etme becerisi kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciler, okuma yaptıkları metinde katıldıkları veya farklı düşündükleri noktaları gerekçeleri ile belirlemekte; olaylar ve fikirler arasındaki ilişkileri saptama, düşünceleri geliştirme ve bunu karşı tarafa iletme yollarını bulmaya çalışmaktadırlar. Buna ilaveten eleştirel okumanın bireye kazandıracağı en büyük yarar, yanlış bilginini farkındalığını sağlamaktır. Bu sayede öğrenciler, karşılarına çıkan sorulara cevaplar arayarak etkin bir zihinsel sürecin içine girmekte ve kendi birikim ve tecrübeleriyle metni anlamlandırmaktadırlar. Sonuçta bu beceriyi kazanan öğrenciler, olgu ve fikirleri ayırt edebilmekte ve okudukları ile ilgili doğru sonuç ve yargılara varabilmektedirler (Arıcı, 2018:52; Ünveren, 2020:281; Olifant, Cekiso ve Rautenbach, 2020:3-4).

Eleştirel okuma, eleştirel düşünme için gerekli bir bileşendir ve akademisyenlerin öğrencilerin akademik ve sivil hayatta başarısı için çok önemli olduğunu iddia ettikleri bir uygulamadır. Öğrencilerin eleştirel bir şekilde okumasını istemek, okuyucunun belirli bir etkinlikte metinle etkileşime girmesini içeren bilişsel bir süreci zorunlu kılmaktadır. Doğrusal olmayan bir süreç olarak eleştirel okuma, yardımcı düşünme, esnek stratejiler ve periyodik olarak kendi kendini izlemeyi gerektirmektedir (Ives, Mitchell ve Hübl, 2020: 14).

Okumak, bir seçme işi olduğundan, okuma yoluyla, bir şeyi benzerleri arasından ayırıp onun dilsel ve simgesel kodu çözülmeye çalışılmaktadır. Bu noktada eleştirel okuma becerisine sahip birey, bu dilsel ve simgesel kodları çözerken eleştirel becerileri kullanmakta, eleştirel bakış açısıyla metni yeniden üretebilmektedir. Dilsel ve simgesel kodları çözmekle sorumlu okuyucudan beklenen metni yeniden üretmesidir. Okur, metni ve metindeki anlamı yeniden üretirken, yaratıcı bir okur olmaktadır. Dolayısıyla yaratıcı okur, metindeki farklı yönleri keşfedebilen, metni ve anlamı yeniden üretebilen, metnin ilerleyen bölümlerinde neler

olabileceğini tahmin edebilen, duyarlı ve uyanık bir okurdur. Okurun bu özelliği kazanmasıyla birlikte, okuma yalnızca bilgiyi alıp kaydetmek için değil, aynı zamanda onu yapılandırmada da bir araç olarak kullanılabilecektir. Bu durumun eleştirel okumanın yapılandırmacı bir süreç olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle okurun okuduklarını önceki bilgisini kullanarak etkin bir şekilde zihinsel süreçlerde yapılandırması ve okurun metne sorduğu sorulardan elde ettiği çıkarımlarla yine ön bilgisini kullanarak metni yeniden oluşturması, eleştirel okumanın yaratıcı ve yapılandırmacı süreçleri kapsaması ile ilgilidir (Aşılıoğlu, 2008:8; Dilidüzgün ve Aydın-Gönül, 2017: 34-35; Özbay ve Bahar, 2012:167).

Eleştirel okuma bireye soru soran, sorgulayan, araştıran, aydın olma bilinci veren bir anahtar olduğundan öğrenciler, eleştirel okuma sayesinde okudukları ile ilgili soru sorma ve düşünme alışkanlığı kazanmaktadırlar. Böylece öğrenciler okudukları konuyu yorumlayarak kendi doğrularını bulmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin eleştirel okuma pratiklerine girdiklerinde yazılı materyali anlamak, yorumlamak, tanımlamak, kabul etmek veya reddetmek için eleştirel bir zihin ve eleştirel bir gözle okumaları gerekmektedir. Zira bu süreçte onlardan beklenen; metinlerdeki bilgilerin geçerliliğini, güvenilirliğini, doğruluğunu sınama; değişik kaynakların tanıklığına başvurma, anlatılanların çelişkiler içerip içermediğine dikkat etme, varsa bu çelişkilerin yapısını, konumunu ve işlevini irdelemedir. Ayrıca eleştirel okuma ile metin ve metin dışı bilgiler, tecrübeler bir arada kullanılabilmektedir. Böylece öğrencilerde sistemli bir düşünme sürecine işaret eden analitik düşüncenin gelişmesi de eleştirel okuma süreçleriyle gerçekleştirilebilmektedir. Bu da öğrencilerin çok boyutlu gelişimine yardımcı olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak eleştirel okuma; öğrencilere okuduklarına özenle yaklaşma, belleğini devingen tutma gibi farklı birçok duyuşsal ve bilişsel beceriyi birlikte kazandırmaktadır (Arıcı, 2018:52; Aşılıoğlu, 2008:9; Demirtaş ve Süğümlü, 2013:168; Dilidüzgün ve Aydın-Gönül, 2017: 33; Dilidüzgün, 2017: 122; Erdağı-Toksun, 2018:79; Olifant, Cekiso ve Rautenbach, 2020:3-4).

Öğrencilerin metinleri eleştirme, özümseme ve bunlara meydan okuma becerilerinin yanı sıra eleştirel okuma uygulamaları, gerçek hayattaki durumlarda çok önemlidir. Nihayetinde akademik başarı için temel yaşam araçları sağlayan ve bir yaşam boyu öğrenme yolculuğu olan öğrencilerin eleştirel okuma pratiklerini oluşturan metinle bu kritik etkileşimdir. Bu bağlamda bireyin öğrenmesinde okuma becerisi yoluyla göstereceği başarıyı sağlamak için eleştirel okuma becerisi ilköğretimin ilk yıllarında, ilk okuma evresinden sonra merhale merhale kazandırılması gereken bir beceridir. Dolayısıyla eleştirel okuma belirli bir sözcük hazinesi ve analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri gerektirmektedir.

Ancak temel okuma düzeyini aşamayan bir okuma ile bilişsel alanın üst basamaklarında yer alan uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki öğrenmeler gerçekleştirilemez. Temel okuma becerisinin üzerine çıkamamış bir birey, okuduklarını yüzeysel olarak anladığından metinde anlatılanları olduğu gibi belleğine aktarma, ezberleme, yoluna gitmektedir. Oysa ki eleştirel okuyucu okuduğu metne kendisinden bir şeyler katarak, okuduklarının doğruluğu ya da yanlışlığı üzerinde düşünerek okumakta, dolayısıyla analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışları kazanması söz konusu olabilmektedir (Aşılıoğlu, 2008:9-10; Aşılıoğlu ve Yaman, 2017:172; Maden, 2018: 251; Olifant, Cekiso ve Rautenbach, 2020:3-4).

Eleştirel okuma veya bazı bilim adamlarının "Derin okuma" dediği şey, okuyucuların metinle eleştirel olarak ilgilenme derecesine göre sıradan okumadan ayırt edilebilmektedir. Eleştirel okuyucular bir metnin ana mesajını, tezini veya anlatısını anlamayı amaçladığından, sıradan okuyuculardan daha da ileri gitmektedirler. Eleştirel okuyucular, metnin türü ve yazarın savunduğu temel fikri hakkında bilinebileceklere dikkat etmektedirler. Aynı zamanda metne meydan okumakta, yalnızca ana mesajın gerçekliği hakkında değil, aynı zamanda yazarın onu savunmadaki argümanı hakkında da soruları ve itirazları gündeme getirmektedirler. (Jensen ve Scharff, 2019:49-50). Bu bakımdan okurun yazarla iç diyalog halinde olduğu hareketli eleştirel okuma sürecinde, eleştirel okur bir metni okurken yazarın bakış açısını, düşüncesini dile getirirken taraflı davranıp davranmadığını, nesnel gerçeklikten uzaklaşıp uzaklaşmadığının da farkında olmaktadır (Karatay, 2018:71). Bunlara ilaveten eleştirel okuyucu, metindeki olumsuz ve olumlu yönleri irdeleyerek yazarın temel düşüncesini belirlemeye çalışmaktadır. Böylelikle kendi duygu ve düşünceleri doğrultusunda okuduğu metni yorumlamakta, değerlendirme veya eleştirme yapma yoluyla objektif ölçütler geliştirmektedir. Okuyucu, okuma ile ulaştığı bilgiyi geliştirmenin yanı sıra, anlatımdaki akıcılık, düşünce organizasyonu veya yazım kurallarının doğruluğunu da tespit edebilmektedir (Maviş, 2003:72). Bu şekilde eleştirel okuma; okuyuculara okuduklarının doğru, yararlı veya güvenilir olup olmadığına dair nihai bir karar vermeden önce verileri işlemelerine ve bilgileri analiz etmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla okuyucunun metinler arasında bağlantı kurma ve karşılaştırmalar yapma yoluyla sadece bir kaynakla yetinmek yerine farklı kaynakların tanıklığına başvurarak çözümlemeler, bireşimler ve değerlendirmeler yapmasını sağlamaktadır (Aşılıoğlu, 2008:9; Varaporn ve Sitthitikul, 2019:84).

Okuma becerisinin kazanılmasıyla, doğal olarak yeni bir süreç olan eleştirel okuma becerisinin kazanıldığı dönem başlamaktadır. Bu dönem, çok az sayıdaki öğrenci için ortaokul

döneminde başlarken birçok öğrenci için genellikle lise düzeyinde ulaşılabilen bir beceridir. Dolayısıyla okumaları eleştirel düzeye kaymaya başlayan genç, çocukluk döneminde aşina olduğu öykü, roman, şiir, deneme gibi daha yetkin yazı türlerine yönelmektedir. Ayrıca siyasi, tarih, psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi farklı alanlardaki akademik metinler ile eleştiri yazıları, fıkra, senaryo, popüler bilim yazıları gibi türlere de yönelmektedir (Kantaş, 2013:190-191).

Türkiye'de son yıllarda yayımlanan Türkçe öğretim programlarına bakıldığında, eleştirel beceriye dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarında kullanılan zihinsel süreçler boyutu ile birlikte bu öğrenme alanlarının kazandırılmasında uygulanacak stratejiler kapsamında bir yöntem ve teknik olarak yer verildiği görülmektedir (MEB, 2009:9-392; MEB, 2017a:3-64; MEB, 2018:3-61; MEB, 2019a: 3-60). 2006, 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında eleştirel beceri, daha çok öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel bakış açısı kazandırma boyutuyla ele alınmış olsa da (MEB, 2006:3-279; MEB, 2009: 3-392; 2015:3-15), 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda eleştirel okumaya, "Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırmanın, konu hakkında düşünmelerini sağlamanın, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmanın amaçlandığı ifade edilerek, okuma yöntem ve teknikleri arasında yer verildiği görülmektedir (MEB, 2006:69). 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, eleştirel okumaya ilişkin doğrudan bir atıf yapılmamakla birlikte "Programın Vizyonu" başlığı altında günümüzün ve geleceğin yetiştirilecek öğrencilerinde olması hedeflenen beceriler içinde sayılan eleştirme; programın genel amaçları bölümünde düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi kapsamında bahsedilmiştir. Aynı programda, "Öğrenme Alanları" başlığıyla sadece konuşma ve okuma olmak üzere iki bölümde eleştirel beceriye, okuma ve konuşma süreçlerinin yapılandırılmasında kullanılan zihinsel işlemler ve yöntem, teknikler çerçevesinde yer verilmiştir (MEB, 2009: 10-16). 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda önceki programda olduğu gibi eleştirel okuma becerisine doğrudan atıf yapılmayıp programın vizyonu, programın temel yaklaşımı, programın genel amacı ve ölçme değerlendirme içeriklerinde eleştirel düşünmeye değinilmiştir. "Öğrenme Alanları" başlığı altında ise önceki programdan farklı olarak sadece okuma öğrenme alanında okuma becerisinin; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci kapsadığı ifade edilmiştir (MEB, 2015:3-13). 2017, 2018 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında ise eleştirel okumaya doğrudan atıf yapılmış olup okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlarda eleştirel okumaya, bu becerinin kazandırılmasında kullanılan stratejiler çerçevesinde bir yöntem ve teknik olarak

değinilmiştir. "Temalar ve Konu Önerileri başlığı" altında yer alan "Okuma Kültürü" temasında ise eleştirel okuryazarlık ifadesi yer almıştır. Ayrıca her dört öğrenme alanına ilişkin kazanımlarda eleştirel becerilere yer verilmiştir (MEB, 2017a:18-64; MEB, 2018:16-61; MEB, 2019a: 15-60). Yine bu programlarda, programın özel amaçları bölümünde, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanmasının amaçlandığı (MEB, 2017a:10; MEB, 2018:8; MEB, 2019a:8) ifade edilmiştir.

Dil tarih ve zaman bakımından süreklilik gösteren bir olgudur. Bu çerçevede bir cümlenin, paragrafın ya da metnin anlamı sona gelene dek ortaya çıkmadığı gibi bazen de bir önceki kelime yani bir önceki ipucu bir sonraki paragrafın anlamını bile değiştirebilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle anlam, bağlamdan bağlama geçtiğinde aynı kalmaz. Bu durum metinlerin değişmez bir yapıya, kökene ve anlama sahip olmadığını göstermektedir (Berk ve Yıldırım, 2015:41). Kristeva'nın (1980) ifade ettiği gibi, her metin diğer metinlerin mozaiğidir ve her metin başka bir metnin özümlenmiş, değiştirilmiş halidir. Bu nedenle de orijinal metin veya orijinal fikir yoktur. Bu bağlamda bir metnin önemini belirleyen unsur; yazarın ne söylediği değil, okuyucunun ne kazandığı, ne anladığıdır (Akyol, 2003:51; Akyol, 2020:234-235; Coşkun, 2014:238; Ekiz, 2007: 124). İşte bu noktada, metinlerden anlam üretme süreciyle okurun ön plana çıkması okuma faaliyetine de büyük önem kazandırmaktadır. Bu bağlamda Göstergebilim, anlam üretmede ve kodların toplandığı anlam kazandığı bir işleve sahip olması nedeniyle okuyucuya yönelmektedir. Bu görüşe göre metnin birliği metnin çıkış noktasında değil, varış noktasında yani okurda oluşmaktadır. Bu anlam sürecinde okurun önem kazanması, "Alımlama" adıyla yeni bir kavram üretilmesine yol açmıştır. Alımlama kavramının kökeni Latince "recipiere"den gelmekte olup "karşılama, alma, bir eserin etkisi" anlamlarında kullanılmaktadır. Alımlama kavramın ile kastedilen anlamanın sorgulandığı, okumanın ve okunanın sürekli gözden geçirildiği bir okuma sürecidir. Bu süreçte okuma faaliyeti, yazarın ve okuyucunun içinde bulunduğu, metinde oluşan bağlamların birleşmesiyle şekillenmektedir. Alımlama kavramıyla birlikte okuma, bir iletişim süreci hâline gelmiş ve böylece etkileşimsel bir faaliyet olarak açıklanmıştır (Ekiz, 2007:120; Emin, 2003; Özbay ve Bahar, 2012:163). Alımlama Estetiği'ne dayalı okur merkezli yaklaşıma göre, metninin durağan, kapalı bir yapısı olmayıp metnin anlamı metnin içinde gizli değildir. Anlam okuyucu tarafından okuma sürecinde üretilen bir iletişim sürecidir. Bu süreçte metne ait tek taraflı bir iletiden söz edilemeyip okuyucunun metne bir şeyler kattığı ve metnin okuru yönlendirdiği bir süreç söz

konusudur. Dolayısıyla metinde yazar, her şeyi söyleyemez. Metindeki birtakım yerlerin doldurulması boş alan veya belirsizlikler okuyucuya bırakılmıştır. Bu nedenle, yazarın metinde bıraktığı boşluklar, boş alanlar, okurun metni alımlamasıyla doldurulmaktadır. Okuyucu, kendi çabasıyla anlamı bütünleyip keşfederek bir çeşit estetik zevk sahibi olmaktadır. Bu bağlamda Alımlama Estetiği'nin temel argümanı okuyucunun, yazın metninin bir parçası, anlamı üretmede en önemli unsuru olduğudur. Başka bir ifade ile okuyucunun metni alımlaması demek, kendisinin hayal gücü aracılığıyla metni yeniden oluşturmasıdır. Bu itibarla, edebî eserlerin değerlendirilmesinde, yorumlanmasında okuma süreci ve okur yani alımlayıcı önemli hale gelmiştir. Zira okuyucunun okuma birikimi, toplumsal kültürel bakış, inançları beklentilerinden kaynaklı sahip olduğu bir ön anlama vardır ve bu durum okurun okuduğu metni yorumlamasında etkilidir. İşte bu anlamda okumak yorumlamak, dilbilgisel, çizgisel, sadece parçalara yönelik bir etkinlik olmayıp okuyucunun metnin öncesi, sonrası, yüzeyi, derini, içerdiği değişik bakış açıları, değişik anlam katmanları üzerinden yapmış olduğu bir çabalama, bir uğraştır. Bu sebepledir ki, her okuma farklı bir okuma, farklı bir yorumdur (Ekiz, 2007:121-123; Emin, 2003; Karaca, 2007:46).

Öğrencilerin kendini ifade etme ve iletişim becerilerinin hemen hemen her derste başarılı olma şanslarını yükselttiğinden hareketle, okullardaki mevcut öğrenme ve öğretme ortamlarında genellikle anlamaya dayalı araçlar kullanılmaktadır. Ancak okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlük anlamlarını bulmakla sınırlı olmayıp, okunanın her yönüyle kavranmasını gerektirmektedir. Okunan metnin kavranması ise metnin okuyucunun dünya bilgisi, önceki öğrenme yaşantıları ile değerlendirildiğinde, içerdiği bilgi içselleştirildiğinde ve yorumlanarak yeniden kurulduğunda gerçekleşmektedir. Bu bağlamda Türkçe /Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin sınıf uygulamalarında, okunacak metinler özenle seçilmeli ve metinler, öğrencilerde sezgi becerisini güçlendirecek; eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirecek boşluklar (leerstellen), örtük (implizit) anlamlar içermelidir. Çünkü zengin çağrışım ve anlamlarla örülmüş yazın metinlerinin sundukları alımlama/anlamlandırma fırsatları, özne konumundaki öğrenciyi yaratıcı kılacak ve öznelliğini canlandıracaktır. Metindeki gizlenen noktalar ve boşluklar, okuyucuyu sezgisel olarak bunları bulup çıkarmaya yönlendirecektir. Ayrıca öğrencilerin metni doğru alımlayabilmeleri için metinde kullanılan sözcüklerin, kavramların, kalıpların anlamları üzerinde durulmalıdır. Böylece öğrenci/okuyucu metnin arka planını çözebilme becerisi kazanabilecektir (Karatay, 2010:157-158; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010:161-162).

Yazın eleştirisi bir yapıtın, bir metnin içerdiği anlamları incelemeye, açıklamaya yönelik kuramlar ya da yöntemler arayışında olagelmiştir. Anlamın bu açıklanıp irdelenmesi süreci, diğer deyişle bir yapıtın anlamını "anlamak" edimi yorum bilgisinin kimi kuramcıları tarafında metinlerarasılığı Alımlama Estetiği'nin bir alt dalı olarak görmelerine yol açmıştır. Bu bağlamda Alımlama Estetiği, çoğunlukla Rus Biçimcileri, Göstergebilimciler ve Yapısalcılar tarafından sadece yazar ile metin ilişkisine dayalı, metne odaklanan bir yaklaşımdan metin-okur ilişkisine yönelerek metinlerarasılığın da önünü açmış ve onunla ortak bir anlayış meydana getirmiştir (Ekiz, 2007:125).

Edebiyat dünyasında metni diğer metinlerle karşılaştırma yoluyla anlam arayışı, "Metinlerarasılık" ile gündeme gelmiştir. Bir metnin kendisinden başka bir şeye göndermede bulunması durumunda, bu göndermenin sonuçta başka bir metne çıkacağını iddia etmişlerdir. Bu görüşü savunan Post-yapısalcılar, metnin kendinden önce yazılan, söylenen metinlerle gönderimsel ilişki içinde olduğunu ve metnin anlamının ancak başka metinlerle kurulan bu ilişkilerin betimlenmesiyle oluşturulabileceğini iddia etmişlerdir. Bu durumu, gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkinin birebir olmaması ve gösterenden gösterilene gidilirken anlamın sürekli değişmesi ile açıklayan Post-yapısalcılara göre, göstergelerin başka göstergelere gönderme yapması gibi, metinlerin de başka metinlere gönderide bulundukları sürekli genişleyen bir yelpaze söz konusudur. Dolayısıyla göstergenin sadece bir gösterene işaret ettiğini savunan Saussure'ci düşüncenin aksine Post-yapısalcılar, anlamı sınırlayan her şeye karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmiş, üst anlatıların altında yatan ve metnin içinde görünmeyen örtük anlamları, dilsel kodları ortaya çıkarmaya çalışmışlardır (Akyol, 2003: 50; Berk ve Yıldırım, 2015:42-43).

Okuma, bir fikri diğerine bağlama eylemidir. Mantıklı bir bütün oluşturmak için fikirleri bir araya getirmek, okumanın temel parçasıdır. Bu düşünceye dayalı olarak edebiyat eleştirisi alanında yaygın biçimde kullanılmaya başlayan disiplinlerarası bir kavram olan Metinlerarasılık (Intertextualität), edebiyat biliminde bir metnin bir başka bir metinle (Prätext) olan ilişkisi, bağıntısı, hatta başka metinlerin dönüşüme uğraması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kavrama göre metnin anlamı, kendine özgü düzenlenişi ve dönüşümünden ortaya çıkmakta ve bir metnin veya metinler grubunun başka metinlerle olan açık veya gizli ilişkileri söz konusu olmaktadır. Zira hiçbir metin diğer metinlerden yalıtılmış bir ürün olmayıp tek başına okunamaz, tek başına anlamlandırılmaz (Ekiz, 2007:124; Johnson, 2008:4-5; Coşkun, 2014: 238).

Metinlerarasılığı okuma ve anlam oluşturma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması olarak tanımlayan Karatay'a (2010: 159; 2018:85) göre, bir metin diğer anlatımlardan yalıtılmış olmadığından tek başına okunamaz. Her metnin başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır ve her metin, yazarın ve okuyucunun içinde bulunduğu çevre, durum ve yaşanılan gerçeklerin ürünüdür. Bu bakımdan her metin kendisinden önceki metinlerle bir etkileşim ve bilgi akışı içerisindedir. Bu bağlamda metin oluşturmada temel amaç, bir mesajın başkalarına iletilmesi olduğundan bu iletinin en etkili şekilde karşıdakine ulaştırılmasında başvurulan yollardan biri metinlerarası ilişkiler kurmaktır. Bir düşünceyi açıklarken o düşünceyi destekleyen bir hikâye anlatmak, metne bir şiir, atasözü veya özdeyiş ilave etmek metinlerarası ilişki kurmaya örnek olarak verilebilir (Coşkun, 2014:238).

Metinlerarasılık bir metnin önceki metinlerle ilişkili olma ve sonraki metinler için bir beklenti taşıma olarak açıklanmaktadır. Bu durum yeni bir okur tipi anlamında "Metinlerarası Okur"u ortaya çıkarmıştır. (Akyol, 2003: 50). Bu okur, metnin asıl anlamına ulaşmak için metni kendi içindeki göndergelerine göre değerlendiren ve metni başka metinlerle karşılaştıran bir okurdur. Metinlerarasılık, dilsel metni yapılandırmanın ve metni daha önceden yazılmış başka metinler yoluyla yorumlamanın en önemli unsurlarından biri olduğundan okurun metinden anlam üretmesi diğer metinlerle ilgili bilgilerine bağlıdır. Başka bir deyişle okurun metindeki olay, durumlar arasında bağlantılar kurabilmesi için okuduğu metin ile ön öğrenmeleri arasında ilişki kurması gereklidir. Böylelikle ön öğrenmeler, okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştırarak bir metinlerarasılık döngüsü oluşturmakta ve okumaya başlamanın sonsuz bir işlemler süreci olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Berk ve Yıldırım, 2015:41; Karatay, 2010:157-160; Karatay, 2018:86; Özbay ve Bahar, 2012:163).

Metinlerarası okuma ile okuyucu, okuduğu metne eleştirel bir gözle bakmakta ve okuduğunu yeniden üretmektedir. Böylece metinler arası anlam kurmada metinlerden metin veya başka deyişle anlam üretme söz konusu olmaktadır. Okuyucu bu anlam üretme sürecinde; ya kısa bir süre metindeki kavram ve düşüncenin etkisiyle önündeki metinden ayrılmakta ve metnin yanında yeni bir metin ürettikten sonra yeniden özgün metne dönme yoluyla içten dışa anlam kurmakta veyahut dıştan içe anlam kurmayı tercih ederek metinde çözemediği bir kavramı dışarıdan yardım alarak çözmekte, metnin merkezindeki düşünceyi zenginleştirmektedir. Metinlerden yeni anlam üretme, okunan metinlerin başarılı olarak anlamlandırılmasında, okurun metnin ilişkili olduğu diğer metinleri hatırlayarak ilişki kurması ve bu yolla anlama ulaşmak için bir sentez yapmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle okurun

okuduğu metinden yeni anlam oluşturması, okuduğunu kavraması, öğrenmesi, konuyla ilişkili bilgiyi üretmesi, saklaması ve gerektiğinde yeniden kurması, onun metinlerarası ilişkileri algılama, doğru ve etkili biçimde işletilebilme becerisine bağlı olmaktadır. Bu beceriyi kazanan okur metinlerden anlam kurarak yaptığı okumalarda analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanmakta ve metinle (yazarla) tartışarak okuduğu için metinler arası düşünme ile farklı bakış açıları geliştirmektedir. Böylelikle metinlerarası okuyabilen okur, başka metinlere ilişkin merak duyacak, öğrenme heyecanı ve ilgisi artacağından zamanla okuma alışkanlığı ve zevkini de edinecektir. Ayrıca metinlerarası okumayla, bir okumayı dogmatik ve desteksiz bir ben bilirim düşüncesinden, tartışmaya kapalı ortamlardan kurtarılarak bireyin karşılaştırmalı, eleştirel okumasının önü açılmaktadır (Akyol, 2003:51; Karatay, 2010:157-161; Karatay, 2018:86; Özbay ve Bahar, 2012:166-167).

Metinlerarasılık ve Alımlama Estetiği kuramları incelendiğinde, her iki kuramın da yazarı ikinci plana iterek okuyucuya ve onun anlam üretme için malzeme olarak kullandığı metne odaklandıkları görülmektedir. Alımlama estetiği ile okuyucu, metnin çözümlenme aşamasında, metindeki anlam boşluklarını kendi donanımı, estetik farkındalığı ölçüsünde doldurmaya çalışmakta ve bildiği metinlerle ilişki kurabildiği ölçüde anlam üretebilmektedir. Ancak Alımlama Estetiği bir metnin yorumlanmasında yeterli olamamaktadır. Bu nedenle metnin yorumlanmasında, tıpkı Alımlama estetiği kuramı gibi, okuyucuyu aktif hale getiren metinlerarasılığa da başvurulması metnin somutlandırılmasına yardımcı olacaktır. Bu bakımdan metni merkeze almaları yönüyle, Alımlama estetiği ve metinlerarasılık kuramlarını birbirlerinin tamamlayıcısı olduğu söylenebilir (Ekiz, 2007:125-126).

Okuma alışkanlığının okul başarısına dönüşmesi, Metinlerarası ilişkinin varlığını gerektirmektedir. Zira yeni çağın, felsefenin, siyasetin ve edebiyatın önemli kurallarından olan diyalog-iletişim-ilişki destekli Metinlerarasılık metoduyla yapılan okuma, okuyucuyu ciddi bir okuryazarlık becerisine sahip kılmaktadır. Bu şekilde Metinlerarası okuma becerisini kazanan okuyucu için okuma süreci hiç bitmez ve bir kitabı veya metni okuma hep devam etmektedir (Okur, 2013:16-17). Bu bağlamda ilköğretim Türkçe dersi programlarında Metinlerarası okuma, anlam oluşturma becerilerinin geliştirilmesi kapsamında, temel becerilerden biri olarak ele alınmıştır (MEB, 2009:11-17; MEB, 2015:4; MEB, 2017a:10; MEB, 2018:8; MEB, 2019a:8). Bu çerçevede 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metinlerle ilişkilendirme biçiminde yer verilen Metinlerarasılık becerisi ile öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinleri ilişkilendirmelerinin sağlanması ve bu yolla düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2006: 69). 2009 Türkçe Öğretim Programı'nda "Programın

Özellikleri" başlığı altında Türkçe öğretiminde metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterildiği ifade edilmiştir Programın genel amaçlarında ise öğrencilerin metinlerarası okuma becerilerinin geliştirilmesi yoluyla söz varlıklarının zenginleştirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2009:11-12). Ayrıca 2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metinlerarasılık eleştirel okuma, okuma yöntem ve teknikleri içeriğinde yer almış olup programın kazanımlar bölümünde yer verilen "Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar." ifadesi eleştirel okumayla ilişkilendirilebilecek bir kazanımdır (MEB, 2009: 86-163; Özbay ve Bahar, 2012:166). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanında yer verilen "Metinler arası karşılaştırma yapar." kazanımı metinlerarasılık becerisine yöneliktir (MEB, 2015: 23-40). 2017, 2018, 2019 Türkçe öğretim programlarında ise metinlerarasılık ifadesi "Temalar ve Konu Önerileri" başlığı altında, "Okuma Kültürü" teması alt başlığında yer bulmuştur (MEB, 2017a:18; MEB, 2018:16; MEB, 2019a:15). Aynı programların "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları" bölümünde tematik yaklaşımın temele alındığı öğretim programında okuma ve yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinlerarası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı ifade edilmiştir (MEB, 2017a:10; MEB, 2018:8; MEB, 2019a:8). Ayrıca bu programların kazanım bölümünde yer alan "Metinler arasında karşılaştırma yapar." kazanımı ve kazanım altında yer alan "Metinlerin konuları ve karakterleri açısından metinleri biçim ve tür gibi açılardan, metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından, bakış açısı ve mesajlar ve aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır." ifadeleri metinlerarası okuma ile ilişkili olduğu söylenebilir (MEB, 2017a:35-63; MEB, 2018:33-59; MEB, 2019a: 32-58)

2. 2. 3. Okumanın Önemi

Yazınsal ürünlerin bilginin oluşumundaki öneminin farkına varılmasıyla, insanlık tarihinde verilmek istenen mesajların iletimi yazının icadından sonra okuma ile gerçekleşmiştir. Bilginin bu denli önemli olduğu bir çağda okuma yetkinliğine sahip bireyler önem taşımaktadır Zira okuma bireysel ve toplumsal olarak bir uygarlık ölçütü olduğundan, bir toplumun okuma seviyesi ile medeniyet düzeyi doğru orantılı görülmektedir. Bundan ötürüdür ki dünyadaki en ileri toplumlar, en çok okuyan toplumlardır. Okuma becerisinin önemi günümüz bilgi çağında bilgiyi edinme yollarının en başında gelmesiyle artmaktadır. Buna paralel öğrencilerin tüm eğitim öğretim süreçlerinde okuma becerisini önemsemesi gerekmektedir (Özkan ve Başkan, 2020:69; Topçuoğlu-Ünal ve Sevimli, 2017:554). Birey, okuma esnasında dilsel işaretleri

anlamlı birimlere dönüştürürken semboller arasındaki ilişkileri görme fırsatı yakalamaktadır. Bu bakımdan okumayla sözcük, metin, cümle düzeyindeki dilsel mesajlar daha önceki bilgileriyle karşılaştırılmak suretiyle yorumlanmakta ve bunun sonucunda bir senteze varılarak yeni bir bakış açısı oluşturabilmektedir. Bu süreçte sık sık okuma, karmaşık dil yapılarının gelişimini sağlamakla beraber; yüksek seviyede anlama, geliştirilmiş kelime analizi becerileri ve önemli miktarda okumadaki akıcılık, daha fazla ilgi ve beceri geliştirme ile ilişkilidir (Şahin, 2011:2; Tella ve Akande, 2007:12). Bu bağlamda okuma bir yandan günlük konuşmalarda kullanılan sözcük sayısının artmasını sağlarken diğer taraftan dilsel becerileri etkileyerek bireyin etkili konuşma isteğini arttırdığı görülmektedir. Bunun yanı sıra çevreyle iletişim kurmak ve bu iletişimi devam ettirmek için konuşmaya ihtiyaç duyan birey, okuma becerisi sayesinde yazma alışkanlığı kazanmaktadır. Bu nedenle yazılı anlatımda başarılı olabilmek için okumaya gereksinim vardır. Ayrıca özgün eserlerin okunması ile hem dilin doğru kullanılması öğrenilmekte hem de başkalarının duygu ve düşüncelerini ifade etmedeki deneyimlerinden yararlanılmaktadır. Bu bakımdan okuma, herhangi bir dil becerisi bağlamında, yalnızca bir bilgi kaynağı ve zevkli bir etkinlik olmakla kalmaz aynı zamanda kişinin dil bilgisini pekiştirme ve genişletme aracı olarak en önemli etkinlik olduğu ortadadır (Sevmez, 2009:5; Suhana ve Haryudin, 2017:58).

Okuma, sadece bir eğlence unsuru olmaktan öte bir temel eğitim aracı olmasıyla zorunluluk ifade etmektedir. Zira temel düzeyde okuma bile bireyin zihinsel düzeyini arttırmaktadır. Eleştirel, yaratıcı okuma ile bireyin anlamlandırma, analiz edebilme ve değerlendirme ortaya çıkarmakta ve böylece okuma gelişimsel boyutta ilerlemektedir Bu nedenle günümüz eğitim anlayışında ihtiyaç olarak görülen eleştirel, yaratıcı ve üretken düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde okumanın büyük rolü vardır. Bu açıdan iyi düzeyde okuma alışkanlığı, öğrencileri bir taraftan okuyarak yeni bilgiler öğrenip konu alanlarında daha yetkin hale getirirken, diğer taraftan bu onlara zihinsel ufkunu genişletme ve fırsatlarını çoğaltma şansı vermektedir (Akarsu ve Darıyemez, 2014:86; Demir-Atalay, 2018:15; Özkan ve Başkan, 2020:69; Tella ve Akande, 2007:12). Okuma, bireyin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan alan olmasının yanı sıra en üstün bilgi alma aracıdır. Ancak bilgi aktarmada hız da önemlidir. Beyin belirli bir hız ile çalışmakta ve bilgi aktarımının bu hıza uygun olması gerekmektedir. Okuma aracılığıyla bilgilerin alınması ve işlenmesi esnasında kesintisiz bir zihin oluşturulmakta ve zihinsel etkililik üst düzeye çıkmaktadır. Zira okuma ile alınan bilgiler, zihinsel kavramlara çevrilmekte, zihinde uzun süre depolanmaktadır. Bu bakımdan eğitim

sürecinde bireylerin zihinsel ve bireysel gelişimlerine yönelik okumaya ve okuma öğretimine özel bir önem verilmektedir (Güneş, 2015:49-50; Güneş, 2020:128).

Okuma öğrenmenin temel sürecidir. Seçilen çalışma veya uzmanlık alanlarındaki düşünceye, bilgi anlayışına yardımcı olan vazgeçilmez bir süreçtir. Bu nedenle günümüz toplumunda okumak, bilgiyi edinmek ve tanımlamak için içgörü kazanmak, bilgiyi genişletmek ve paylaşmak çok daha önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda okuma, öğrenmenin sürekli olan bir süreci ve yenilikçi fikir ve becerileri edinmenin, hayati önem taşıyan bilgiyi elde etmenin, kendi fikirlerini oluşturmanın yeni bilgiler oluşturma, düşünme, akıl yürütme yöntemleri üzerinden insanları etkilemenin ve iyimser, yapıcı bir şekilde görüşlerimizi ortaya koymanın bir yoludur (Esoname, Chima, Udoaku, 2017:74; Palani, 2012:93; Shimray ve Ramaiah'a (2019:1). Okuma, öğrenme ve bilgi edinmenin temel yollarından biri olduğundan, başka insanların yaşadıkları olaylar, edindikleri tecrübeler, ortaya çıkardıkları gerçekler, bilgiler okuma yoluyla öğrenilmektedir. Bu öğrenme yaşantıları çocukların özellikle sözcük hazinelerinin, bilgi dağarcıklarının hızla gelişmesini sağlayan ve toplumla sağlıklı bir iletişime girmesine yönelik önemli bir araçtır (Daniel ve diğ., 2017:74; Okur, 2013:3; Şahin ve Aktar, 2020:152-153).

Bilgiye ulaşmanın en etkin ve kalıcı yollarından biri olmasıyla insan hayatında önemli bir yeri olan okuma, bireye hem okul döneminde hem de bunun dışında kalan zamanlarda kitap, dergi, gazete gibi kaynaklardan birçok bilgiyi edinme fırsatı vermektedir. Bu nedenle bir çocuk kitap, gazete ve dergi okumaya yönlendirildiği oranda kendi çevresi hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. Zira okuma, yüksek okuryazar bir toplumda iletişim aracı olarak eğitimdeki en önemli yeri tutmaktadır. Çocukta okuma ve kitap sevgisi geliştirildikçe çocuk deneyim ve bilgi hazinesini keşfetmenin yolunu daha kolay bulmaktadır. Bu yüzden çocukluk döneminde çocukların kitaplarla temasa geçme fırsatı kaçırılırsa sonraki yıllarda çocuğun okuma alışkanlığı oluşturması zor olabilmektedir (Chettri ve Rout, 2013:13; Demir-Atalay, 2018:15; Karatay, 2018:10; Tella ve Akande 2007:119). Çocukların okumayı alışkanlık haline getirmemeleri ise okul başarısızlığında belirleyici bir etkiye sahip olmakta ve bu başarısızlık çocuklar için öz saygı, sosyal gelişim, ileri eğitim ve anlamlı istihdam fırsatları açısından yıkıcı sonuçlar doğurmaktadır (Australian Government Department of Education, Science and Training, 2005:7).

İnsanın temel özelliklerinden biri olan okuma, birçok unsurdan etkilenen sihirli bir süreçtir. Bu süreçte okuma, bir temel eğitim aracı olmakla beraber bir sanat, bir kişisel tatmin ve en önemlisi herkes için eğlenceli bir bilgi kaynağıdır. Zira okuma sayesinde insanlar, yeni

kelimeler öğrenmekte, yeni anlayışlar kazanarak, hayaller kurmakta ve nihayetinde yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletmekte ve derinleştirmektedir. Dolayısıyla, bireyin kişisel gelişim ve ilerlemesi için bir bilgi edinme ve kavrama pratiği olan okuma, bireyin ruhsal ihtiyaçlarına da cevap veren bir beceridir. Bu bakımdan okuma, bir yandan kişinin kendi deneyimlerini daha iyi anlamasını sağlarken diğer yandan da kendini keşfetmesi için heyecan verici bir yolculuk olabilmektedir (Akyol, 2020:33; Esoname, Chima, Udoaku, 2017:74; Tella ve Akande; 2007:12; Noor, 2011:2). Bu durumu biraz daha net izah eden Chettri ve Rout'a (2013:13) göre okuma sayesinde bireyin bilgi ufuklarını geliştirebileceği, ilgisini belirleyebileceği, yoğunlaştırabileceği ve kendini, diğer insanları, dünyayı daha iyi anlayabileceği bir deneyim sağlanmaktadır. Okumanın kişilik gelişimindeki önemine vurgu yapan Palani'ye (2012:93) göre okuma yeteneği, genel olarak, bir kişinin sahip olabileceği en önemli becerilerden biridir. Zira okuma, birey için sözlü olarak aktarılamayacak fikirleri edinme aracıdır. Böylece iyi okuyan bireyin emrinde zihinsel ufkunu genişletmek ve deneyim için fırsatlarını çoğaltmak için bir araç vardır. Bu yönüyle okuma, entelektüel ve duygusal büyümeyi etkileyen çok önemli bir faktördür. Dolayısıyla okuma, öğrenme sürecinde önemli bir etkinlik olarak kişiliğin sürekli olarak değişmesinde etkilidir. Bu nedenle iyi dengelenmiş bir program, doğru tutumların, ideallerin ve beğeninin gelişimini sürdürülmesiyle okuma alışkanlığı bireyde zengin ve istikrarlı bir kişilik geliştirmeye yardımcı olmaktadır.

Okumak, bilgiyi ve erdemi çağlar boyunca aktarmaya yardımcı olan en üst karakterin konumudur. Okuma yıllar boyunca anlam ve anlayışta muazzam değişiklikler geçirmiştir. Bu bağlamda, insanları mesafe ya da zamanın çok ötesine bağlayan tecrübe zenginliğinin bir anahtarı olarak okumanın bir öğrencinin başarı kapısını açan dikkat çekici bir deneyim yarattığı sonucuna varılabilmektedir. Bu nedenle okuma yeteneği, genel olarak öğrenciler için değişen bir dünyada yeni teknolojik bilgilerle başa çıkabilmede, öz eğitimin ve yaşam boyu öğrenmenin kalbidir. Okuma aynı zamanda kültürel bir güçlendirici olarak görülmektedir. Zira okumak yaşam kalitesini arttırmakta, insanları birleştirici bir güçle birleştirmektedir (Chettri ve Rout 2013:13; Florence, Adesola, Alaba ve Adewumi, 2017:106). Bu bakımdan okuma becerilerinin gelişimi, öğrencilerin kişilik gelişimi, yaşadığı toplumla sağlıklı bir iletişim kurması ve günlük hayat bakımından önemlidir. Çünkü caddelerde yer alan trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri doğru bir biçimde okumak, televizyondaki bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve görevlerini öğrenmek, okuma ve anlama becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Güneş, 2020:128; MEB, 2009: 17). Okumanın toplumsal işlevine değinen Odabaş, Odabaş ve Polat (2008: 433), toplumun olayları daha akılcı şekilde yönetebilmesini sağladığını ifade

etmiş, okumanın sürekli öğrenme ve ortaya çıkan öğrenme gereksinimleri karşılama yöntemlerinin önemlileri arasında yer aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda okumak istihdam, eğitim, yükseköğretim ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik birçok kapıyı açmaktadır. Zira okuma becerisine sahip olmayan yetişkinler, çocuklarının öğrenimini desteklemeye ve şehir ve toplum yaşamına tam anlamıyla katılmaya çalışırken ciddi engellerle karşılaşmaktadırlar. Buna ek olarak okuyucuların kolayca erişebildiği çok sayıda basılı bilgiye erişememekte ve zevk için okumanın keyfini kaçırmaktadırlar (McShane, 2005:7).

2. 2. 4. Okuma Becerisini Geliştirme

Okumak; (1) ses birimlerinin basılmış yazı ile nasıl ilişkili olduğunu anlama becerileri ve bilgisi, (2) bilinmeyen kelimeleri çözme yeteneği, (3) akıcı okuma yeteneği, okuduğunu anlamayı geliştirmek için yeterli arka plan bilgisi ve kelime hazinesi, (4) anlam oluşturmak için uygun aktif stratejilerin geliştirilmesi, (5) okuma motivasyonunun geliştirilmesi ve sürdürülmesi becerilerinin tümünü gerektiren basılmış yazıdan anlam çıkarmanın karmaşık bir sistemidir (McShane, 2005:3-7). Bu görüşe paralel olarak Razı (2007:16), okuma becerisinin karmaşıklığını dile getirmiş ve bu karmaşık becerinin basamaklarını; (1) kelimeleri etkili bir biçimde tanıma, (2) geniş bir kelime dağarcığı kullanma, (3) kelimeleri ve cümleleri işleyerek anlam çıkarma, (4) stratejik işlem basamakları uygulama, (5) arka plan bilgisiyle metinden çıkardığı anlamı yorumlama ve (6) metni kendi okuma amaçlarına göre değerlendirme, şeklinde sıralamıştır.

İnsanoğlu okuma becerisini sonradan kazanmaktadır. Bu beceri okullarda uygulanan çeşitli yöntem ve teknikler yoluyla çocuklara verilmeye çalışılmaktadır. Ancak sadece yazının anlamının öğrenilmesi okuma becerisi edinimi için yeterli değildir (Arıcı, 2018:4). Çeşitli alt alanları, boyutları, süreçleri, beceri ve teknikleri içeren bir öğrenme alanı olan okuma sürecinde, söz konusu teknikleri öğrenme ve becerileri geliştirmek uzun zaman almaktadır. Ancak okuma becerilerini geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazanma, genellikle ilköğretim düzeyinde biçimlendiğinden bu düzeyde öğrencilerin okula başladığı ilk andan itibaren temel okuma becerilerini kazanmalarına önem verilmelidir. Zira öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe derslerde ve çeşitli alanlarda başarılı olmaları için okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerinin hayat boyu kullanılması bu yönde yapılacak çalışmalara bağlıdır (MEB, 2009: 16-17; Güneş, 2020:128).

İlköğretim düzeyinde Türkçe öğretimi ile amaçlanan, öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerini dilin kurallarına uygun şekilde geliştirilmesidir. Bu açıdan, okuma yazma becerisini kazanmış öğrencilerin bir üst beceri olan okuma alışkanlığını kazanmasında Türkçe öğretiminin önemli bir rolü vardır (Sevmez, 2009:9-10). Türkçe dersi kapsamında, okuma öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan başlıca okuma becerilerini Demirel'e göre şunlardır (1999:62): (1) Okunacak metne uygun başlık önerme, (2) başlıklandırılan metnin konusunu tahmin etme, (3) okunan metindeki bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, (4) okunan metne dair genel bilgi sahibi olma ve ayrıntılı bilgi edinme, (5) okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleme, (6) okunan metinle ilişkin bilgileri transfer etme, (8) okunan metnin özetini çıkarma.

Okuma becerisi çocuklar ve yetişkin insanlar arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Bu bakımdan çocuklarda okuma becerisinin geliştirilmesinde, her çocuğa, okumanın haz duyulacak bir etkinlik olduğunun keşfettirilerek çocuğun başarı hissini tatması amaçlanmalıdır. Bu amaç çerçevesinde okul düzeyinde verilecek uygun bir eğitimle okuma becerileri kolayca geliştirebilmektedir. Dil öğretmeni bu becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen, ders kitaplarındaki metinler dışında, ders amacı olmayan serbest okuma etkinlikleriyle çocuğa okuma alışkanlığı kazandırılabilme imkânına sahiptir. Bunun yanı sıra dil öğretmeni, ilköğretim okullarında yapacakları okuma çalışmalarıyla öğrencilere hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerisini kazandırmaya, okuma zevki vermeye ve onları sözcük dağarcığını zenginleştirmeye dönük etkinlikler oluşturmalıdır. Diğer ders öğretmenleri de okumaya yönelik öğrencide ilgi uyandırma, öğrencileri öğrenmeye motive etme ve onları ciddi okuyuculara yönelten tutum ve özlemleri telkin etme yönünde çalışmalar yapmalıdırlar. Bunu için çocukların meraklanacağı, motive olacağı yapılandırıcı etkinliklere, serbest okumaya yer verilmesi, okul öncesi ortamların etkili şekilde kullanılması, otantik metinler kullanılarak okuma ve yazım çalışmalarının birlikte yürütülmesi gereklidir. Bu nedenle her okul düzeyindeki öğretmenler çocukların zihinlerine okuma değerlerini aşılayarak nakşedebilirse o zaman öğrencilerin yaşamlarının geri kalanında güvenle okumaya devam edebilme olasılığı vardır (Akyol, 2014: 17; Demirel, 1999:62; Palani, 2012:94; Okur, 2013:16). Grabe (2004:46), kapsamlı ve sürekli biriken araştırmalara dayanarak öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi için: (1) kelime tanıma akıcılığının sağlanması, (2) kelime öğrenmenin üzerinde durularak kelime haznesi açısından zengin bir ortam yaratılması, (3) arka plan bilgisinin uygun yollarla etkinleştirilmesi, (4) etkili dil bilgisi ve genel anlama becerilerinin sağlanması, (5) okuma akıcılığının geliştirilmesi, (6) geniş kapsamlı olarak okumanın teşvik edilmesi, (7)

okuma için içsel motivasyonun geliştirilmesi ve (8) öğrencilerin öğrenmesi için tutarlı bir öğretim programının planlanması ve bunların makul ölçüde iyi desteklenmesi gerekliliğini savunmuştur. Bu bağlamda Akyol (2014:17), çocukların okumayı sevmeleri ve bunu bir alışkanlık haline getirebilmeleri için yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır (Durukan ve Arslan, 2018:147; Okur, 2013:14):

- Okumaya öncelikle çocukların bildikleriyle başlanmalıdır.
- Çocuğun yaşantısıyla özdeşleşen, kahramanları, görselleri, yazarları çocuğun kendisinden, kültüründen, ailesinden, akranlarından bir şeyler içeren kısaca onu yansıtan hikâyeler ve diğer metinlerden oluşan okuma etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Çocukların kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak stratejilere yer verilmelidir.
- Hikâye, fabl, biyografi, şiir, bilimsel kurgu ve hayali anlatımlardan oluşacak farklı metinleri okumaları sağlanmalıdır.
- Öğrenmeyi olumlu olarak etkileyecek sınıf kitaplıkları, gazete ve diğer güncel kaynaklardan yararlanacakları bir çevre oluşturulmalıdır.
- Görsel okuma ve sunuya yeterli vakit ayrılmalıdır.
- Aileye önem verilerek öğrenme ortamlarında onların da desteği alınmalıdır.

Aile, çocukların okuma becerilerini geliştirmede etkili olan ve üzerine sorumluluk düşen kurumlardan biridir. Bu bakımdan ailelerin çocukların okuma becerilerini geliştirmek için yapmaları gerekenler şöyle sıralanabilir (Yılmaz, 2018:127):

- Çocuklara küçük yaşlardan itibaren iyi niteliğe sahip çocuk kitapları ile tanıtılabilir.
- Aile bireylerinin aynı anda kitap okuyacakları vakitler düzenlenebilir.
- Kitaplara yönelik tartışma etkinlikleri yapılabilir.
- Evde kitaplık oluşturularak bu kitaplıkta çocuklara özel bölümler oluşturulabilir. Aile bireyleri ve çocuğun takip edecekleri süreli yayınlar göz önünde olacak şekilde evde bulundurulabilir.

- Ebeveynler çocuklarını beraber sahafa, kütüphaneye, kitapçıya ve kitap fuarlarına götürebilirler.

Öğrencilerin okuma kabiliyetlerini geliştirmek için genel olarak yapılabilecek çalışmaların bazılarına yer veren Palani'ye göre (2012: 94); (1) ebeveyn rehberliği ve cesaretlendirmenin yapılması, (2) öğretmenler tarafından yapılacak motivasyon, (3) istenilen hobilerin ve ilgi alanlarının teşvik edilmesi, (4) sözlüğün sürekli kullanımı, (5) günlük gazete okuma, (6) kitap okuma, (7) kütüphaneleri ziyaret edilmesi, (8) iyi düzeyde okuma materyallerinin oluşturulması ve (9) kelime ve dil geliştirme çalışması yapılmalıdır. Bamberger (1975:30-34) ise öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenleri; okul öncesi dönem, ilkokul yılları, dördüncü ve beşinci okul yılı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu okul yılı olmak üzere belirli dönemlere ayırarak açıklamıştır. Buna göre okul öncesi dönemde çocuğun ilgisi kitap içeriklerine yoğunlaştırılarak ve dil eğitimi ile okumaya hazır olma teşvik edilmelidir. Zira okul öncesi dönemin temel görevlerinden biri, okulun ilk yıllarında okuma öğretimini kolaylaştırmak amacıyla çocuğun okumayı öğrenmeye teşvik etmektir. Bu erken teşvikte en etkili unsurlar olan ebeveynler ve anaokulu öğretmenlerinin dil eğitiminin gerekli olduğu konusunda bilinçlendirilmeleri ve anaokulu veya anaokulunun atmosferi birincil derecede önemlidir. Bu nedenle duvarlardaki resimler, resimli kitap listeleri, uzun saatler hikâye anlatımı ve resimli kitaplara bakmak, çocuklara dille ilgili en güzel deneyimlerinin kitaplarla birleştirildiği hissini verecektir (Bamberger, 1975:34).

Okulun ilk yılında öğretmen öğrencinin okumada elde ettiği her başarıyı büyük ölçüde gözlemleyebilme, överek geliştirebilmelidir. Böylece öğrencide okumaya karşı olumlu, iyimser bir tutum, okuma güveni ve zevki, sıkça övülerek oluşturulmalıdır. Aynı zamanda, okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde çevre faktörü önemli rol oynamaktadır. Çünkü insan gündelik hayatında ne denli kitap okumayla haşır neşir olursa o denli okumaya yönelik ilgisi artacaktır. Bu nedenle çocuğun başarılı bir şekilde okuma başlangıcı yapabilmesi için ilk önce, çocuğun dil açısından zengin bir çevreye sahip olması gereklidir. İkinci olarak çocuğu okumayı teşvik eden ve ona model olan ve çocuğun okumaya yönelik çalışmalarının takdir eden yetişkinler bulunmalıdır. Bu yetişkinler bağlamında, öğrenciye okulun ilk yıllarında kazandırılacak okuma alışkanlığında öğretmenin örnekliği ve imajı büyük etkiye sahiptir. Bu bakımdan, çocuk okumayı seven biriyle veya öğretmeniyle kendini özdeşleştirdiğinde okuma gelişimi olumlu etkilenecektir. Bunun sonucu olarak çocuk, çevresinde kitap okuyanları gördükçe kendisi de sosyal olarak bu duruma uyum sağlayacak ve bir şekilde okuma sürecine dâhil olacaktır. Ayrıca çocuğun somut işlemler düzeyine ulaşmış olması ve etkili bir öğretim

programının hazırlanması da lazımdır. Zira bu süreçte çocukların zihinsel aşaması ve baskın ilgisi dikkate alınmalıdır. Bu koşullar sağlandığında çocuğun ortalama olarak zihinsel yeteneklere sahip olduğu ve duygusal ya da fiziksel herhangi bir problem yaşamadığı varsayıldığında, çocuk okumayı zorlanmadan ve severek öğrenecektir (Bamberger, 1975:30-30; Dönüş-Eroğlu, 2016: 105; Şahin ve Aktar, 2020:155).

Dördüncü ve beşinci okul yılı, öğrenci için "Masal çağı" ndan "Macera çağı" na geçiş yılları olması bakımından özellikle okuma öğretimi ve okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle eğer okulun beşinci yılında bir çocuk hevesli bir okuyucu değilse ve herhangi bir özel okuma ilgisi geliştirmemişse bu becerinin geliştirilmesine yönelik çok az umut var demektir. Bu yıllarla öğrencinin yeteneklerinin ve ilgi alanlarının büyük çeşitlilik göstermesi bir sorun olabilmektedir. Okulun yedinci, sekizinci ve dokuzuncu yılları diğer deyişle öğrencinin ergenlik dönemi ise kritik bir süreçtir. Çünkü okuma alışkanlığı 15-16 yaşına kadar olan süreçte şekillenmekte ve bu süreçten sonra kişi, kendi okuma yönergesini oluşturabilmektedir. Bu dönemde hem erkek hem de kızların olabildiğince az dış yardımla, kendi kitabını kendisinin seçmesine yardımcı olmak önemlidir. Dolayısıyla çocuğa bu aşamada bir rehber eşliğinde kitap seçimi yaptırmak çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında etkilidir. Sonrasında ise belirli bir ilerleme kaydedildiğinde artık rehbersiz bir şekilde ve tabii kontrol elden bırakılmadan kişi kendi isteğiyle okuyacağı materyalleri seçmelidir. Bu yaştaki gençlere kitapların onları bekleyen soruların cevaplanmasında yardımcı olabileceğini ve bu sorulara ait farklı çözümlere işaret edebileceğini bilmeleri sağlanmalıdır (Bamberger, 1975:31-32; Okur, 2013:15).

Palani'ye (2012:92) göre, öğrencinin okuma becerilerini geliştirmek ve daha iyi okuma alışkanlığını teşvik etmek için okuma beceri yöntemleri olarak "Hızlandırılmış Okuyucu Programı" ve "Sürdürülebilir Sessiz Okuma" uygulanabilir. Buna göre Hızlandırılmış Okuyucu Programı'na katılan öğrenciler, sınıfta veya okul dışında bağımsız olarak okumak için program listesindeki çeşitli kitaplardan birini seçmekte ve öğrenciler, seçtikleri kitabın okumasını tamamladıktan sonra bilgisayarlı, çoktan seçmeli bir okuduğunu anlama sınavına alınmaktadırlar. Sınav sonucunda öğrencilere aldıkları puana göre ödül verilmektedir. Sürekli Sessiz Okuma (SSR) ise yetkin okuyucular yaratmayı amaçlayan ve birçok okulda yaygın olarak kullanılan başka bir programdır. SSR, öğretmen dâhil herkes için kendi seçtiği materyali okumaya zaman ayırma uygulamasıdır. Bazı öğretmenler SSR için haftanın belirli bir gününü planlayabilir, bazıları ise her sınıf döneminin bir bölümünü ayırabilir.

2. 2. 5. Okumanın Amaçları

Okuma amaçlı ve sürekli olması gereken bir beceridir. Çünkü amaç olmadan okuma olmaz. Okumadaki amaç, harfler aracılığıyla kodlanmış olan mesajları çözerek anlama dönüştürmektir. Bu nedenle amaçsız bir okuma, anlamlı bir okuma değildir. Okuma amacı bir yandan okuyucunun okuma esnasında kullanacağı stratejiyi seçmesini ve metinden öğreneceklerine etki etmekteyken diğer yandan okuduğunu anlamaya yönelik uygun yaklaşımı da belirlemektedir. Bu durumu somutlaştırmaya yönelik şu örnek verilebilir: Belirli bir restoranda yemek yemeye gücünün yetip yetmeyeceğini bilmesi gereken bir kişinin, menüde verilen fiyatlandırma bilgilerini anlaması gerekir ancak listelenen her mezenin adını tanıması gerekmez (Akyol, 2020:36; Kurulgan ve Çekerol, 2008:239; Razı, 2007:18; Sheeba ve Mohd, 2018:1-2).

Okumanın anlam ve tanımında olduğu gibi okuma amaçlarının da toplumların sosyoekonomik ve kültürel yapılarına göre farklılık göstermekte olduğunu belirten Kurulgan ve Çekerol (2008:239), okuma amaçlarını üç ana başlıkta ele almaktadırlar:

- Zevk almak, serbest zamanı değerlendirmek ve rahatlamak için okumak,
- Genel anlamda bilgilenmek için okumak,
- Profesyonel ve mesleki anlamda bilgilenmek için okumak

Okuma bir kavrama sürecidir. Anlama kavramı hem açık hem de inceliklidir. Okumanın amaçlı ve bir kavrama süreci olmasının bir sonucu olmasının yanı sıra aynı zamanda bir öğrenme sürecidir. Okumanın bu yönü, öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmelerinin en yaygın yolunun olduğu akademik ortamlarda çalışan herkes için açık olmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin belirli bir okuma amacına sahip olmalarını yardım etmek için geleneksel olarak öğretmenler birtakım soruları kullanmaktadırlar. Ancak süreç ilerledikçe öğrencinin kendi kendine amaç oluşturma becerisini kazanması gereklidir. Çünkü zayıf okuyucuların niteliklerinden birisi de bir okuma amacı oluşturamamak ve oluşturulan okuma amacının sınırlarının dışına çıkamamaktır (Akyol, 2020:36; Grabe ve Stoller, 2002:12-13). Okuma alışkanlığının bireye kazandırılması sürecinde okuma öğretiminin önemi üzerinde duran Demirel (1999:62), okuma öğretimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme.
2. Okumanın bilgi kazanımının yollarından biri olduğunu kavrayabilme.
3. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme.

4. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme.

Okumanın farklı nedenleri vardır. Bu nedenler arasında enstrümantal ve zevk için olmak üzere iki temel sebep ön plana çıkmaktadır. Buna göre enstrümantal okumada okuyucu, önceden belirlediği ana hedefleri doğrultusunda okumaktadır. Zevk için okumada ise okuyucunun amacı okuduğu metinden haz alabilmesidir. Bu bakımdan zevk için şiir okuyan bir kişi, şairin kullandığı kelimeleri ve bunların bir araya getirilme yollarını tanımalıdır ancak ana fikri ve destekleyiciyi tanımlamasına gerek yoktur (Razı, 2007:17; Sheeba ve Mohd, 2018:2). Öte yandan okuma, bir metinden bilgi almanın ve bu bilginin bir yorumunu oluşturmanın bir yolu olarak düşünülmektedir. Bu itibarla basit bilgiyi aramak için okumak yaygın bir okuma becerisidir ancak bazı araştırmacılar bunu nispeten bağımsız bir bilişsel süreç olarak görmektedirler. Bilgi aramak için okumada genellikle metin belirli bir kelime veya belirli bir bilgi parçası veya birkaç örnek kelime öbeği için taranmaktadır. Benzer şekilde gözden geçirmek için okumak, birçok okuma görevinin ortak bir parçasıdır ve kendi başına yararlı bir beceridir. Öğrenmek için okuma, genellikle bir kişinin bir metinden önemli miktarda bilgi öğrenmesi gereken akademik ve profesyonel bağlamlarda gerçekleşmektedir. Öğrenme amaçlı okuma için; metindeki ana ve destekleyici fikirleri içeren bir dizi detayı hatırlama, metinde var olan bilgiyi düzenleyerek dilbilimsel çerçeveyi tanıma ve metni okuyucunun bilgi tabanına bağlayarak onun önceki bilgisiyle birleştirme yeteneklerini gerektirmektedir. Bununla birlikte öğrenmek için okuma, genellikle okuduğunu anlamadan biraz daha yavaş bir okuma hızında gerçekleştirilmektedir (Grabe ve Stoller, 2013:5-7).

İnsan keşfetmek, düşünmek, eğlenmek, herhangi bir konuda aydınlanmak, kendini anlamak, kendi kimliğiyle başka rollere bürünebilmek için okumalıdır. Okuma, yalnızca okuyucuların farklı okuma amaçlarına dayalı olarak farklı şekillerde okumaları anlamında değil, aynı zamanda belirli bir metni okumaya yönelik herhangi bir motivasyonun, ister içeriden ister dışarıdan empoze edilen bazı bireysel amaç veya görevler tarafından tetiklenmesi anlamında da her zaman amaçlıdır (Aras, 2017:950; Grabe ve Stoller, 2002:12-13). Bu çerçevede ortaya çıkan stratejik okuyucu kavramı, değişen amaçlara ve anlamanın sürekli izlenmesine uygun olarak esnek bir şekilde okuyabilmek olarak tanımlanmaktadır. Aynı şekilde okuma, okuyucunun okunmakta olan bilginin tutarlı olup olmadığına ve okuma amacına uygun olup olmadığına karar vermesi gereken bir değerlendirme sürecidir. Bu değerlendirme aynı zamanda okuyucunun okuma motivasyonunu, okuyucunun metne/konuya karşı tutumunu, okuyucunun metni anlama konusundaki olası başarı veya başarısızlık duygularını ve okuyucunun metinden gelen bilgilerin yararlı, ilginç veya eğlenceli olacağına dair beklentisini

kapsamaktadır. Bu bakımdan iyi okuyucuların her zaman bir okuma amaçları vardır (Akyol, 2020:36; Grabe ve Stoller, 2002:12).

2. 3. OKUMA ALIŞKANLIĞI

Alışkanlık kavramı Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005:75) bir şeye alışma hali, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış, itiyat, huy, ünsiyet, iç ve dış etkiler yoluyla davranışların tekrarlanması olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda alışkanlık, öğrenmenin bir ürünüdür ve okuma alışkanlıkları rutin, bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan okuma etkinlikleridir (Priajana, 2015:71).

Okuma alışkanlığının literatürde çok sayıda tanımı mevcuttur ve birçok çalışma okuma alışkanlıklarını çeşitli biçimlerde tanımlamaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir: Okuma alışkanlığı, belirli araştırmalara kaynak oluşturmak ya da gezme, müzik dinleme gibi eğlence amaçlı okuma faaliyetini eleştirel bir yaklaşımla sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürülmesidir (Odabaş, 2005:1). Bireyin okumayı ihtiyaç olarak görmesi sonucu, okuma eylemini bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmesi, yaşam boyu isteyerek ve düzenli olarak sürdürmesidir (Topçuoğlu-Ünal ve Sevimli, 2017:554). Okuma alışkanlığı, bir bireyin okumayı organize etme biçimidir (Davidovitch, Yavich ve Druckman, 2016:130). Okumak, genellikle hayatımıza yavaş yavaş giren, zaman geçtikçe ihtiyaç haline gelen bir alışkanlık, karakteristik bir davranış kalıbıdır (Skenderi ve Ejupi, 2017:1).

Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında, bu tanımların ortak noktası olarak okuma alışkanlığının bir gereksinime ve sürekliliğe dayalı olduğuna vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu itibarla okuma alışkanlığının temeli gereksinime dayanmakta olup okuma eyleminin tekrarının, sürekliliğinin sağlanması, okumaya duyulan gereksinimden bir müddet sonra oluşmaya başlamaktadır. Zira okumak beyni ve diğer organları kapsayan mekanik bir süreç olup sıklıkla yapıldığında alışkanlık haline gelmektedir. Bu sebeple, okuyucuların okumayı iyi bir alışkanlık haline getirmeleri için sık sık okumaları gerektiği açıktır. Dolayısıyla bireylerde okuma isteğinin gereksinim haline dönüşmesi sonucu oluşan süreklilik ile birlikte okuma eylemi düzenli ve zevk veren bir hale dönüşmektedir. Ayrıca araştırmacılar, okumanın bir alışkanlık haline gelmesi için okumanın teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Alaca ve Kızılöz, 2015: 517; Davidovitch, Yavich ve Druckman, 2016:130; Priajana, 2015:71; Skenderi ve Ejupi, 2017:1-2). Kısacası bireyin okuma alışkanlığına sahip olabilmesi, onun okuma eylemini yaşamının her döneminde sürekli ve düzenli olarak sürdürmesi ve aynı zamanda okuduğu her esere eleştirel bir bakışla bakmasını gerektirmektedir (Odabaş, 2005:1).

Etkili bir şekilde okumanın etkili öğrenme ve akademik başarının en önemli yolu olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin okuma kabiliyetlerini geliştirmek için iyi düzeyde okuma alışkanlıklarına sahip olmaları gerektiğini belirten Molotja ve Themane'ye (2018: 2) göre, iyi okuma alışkanlığına sahip öğrenciler, zayıf okuma alışkanlığına sahip olanlardan daha kolay kavrama eğilimindedir. Ayrıca öğrenci farklı metinleri daha fazla okudukça okumaya karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Bu görüşü destekleyen Rosli, Razali, Zamil, Noor ve Baharuddin (2017:792), okuma alışkanlığının öğrencilerin okullardaki akademik performansını arttırmada önemli rol oynadığını ve onların anlamlı ve arzulanan bilgiler edinmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin başarılı bir akademik performans elde etmeleri için ebeveynlerin çocuklarının eğitimdeki ilerlemelerini izlemek için evde onlara daha fazla dikkat etmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Gelişmiş bir ülke, ağırlıklı olarak ulusunun ekonomik istikrarı, huzuru, bilim ve teknolojideki ustalığının yanı sıra yüksek eğitim seviyesi ile karakterize edilmektedir. Bunlar ayrıca nitelikli vatandaş olma göstergeleridir. Nitelikli bir toplum olmak, eğitim ile elde edilen temel anahtardır. Eğitim yoluyla bilgi kalitesini arttırma çabaları akıllı, bilgili ve geniş kültürlü insanlara ve vatandaşlara sahip olan ve edebi bir ortam yaratılmasını teşvik eden aydın bir toplum oluşturabilecektir. Bilgili toplum oluşturmak için, okuma etkinlikleriyle kesinlikle bilgiyi geliştirmeye ve dolaylı olarak elde edilebilecek deneyimleri öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle okuryazar bir toplum oluşturmak için okuma alışkanlığı kazanmış bireylere ihtiyaç vardır. Zira okuma alışkanlığı, insanlık tarihinin hareketinde gittikçe daha büyük önem kazanmakta ve toplumun düzenlenmesine kolektif olarak dâhil olan insanların işleyişinin temel yönlerinden biri haline gelmektedir. Bu bakımdan okuma aktivitesinin her bir bireyde kesinlikle oluşturulması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece toplumda yavaş yavaş okuma alışkanlığına dönüşecek bir ilgi alanı inşası oluşturulabilecektir (Andayani ve Maryam, 2018:219; Odabaş, 2005:1; Palani, 2012:93).

Okuma alışkanlığının birey tarafından kazanılıp kazanılmadığına ilişkin bir değerlendirmenin yapılabilmesini sağlayan bazı ölçütlerden bahseden Dökmen'e göre bu ölçütler şunlardır (1990:401):

- Okuyucunun okuduğu yayın türü
- Okuma sıklığı, hangi türleri ne oranda okuduğu,
- Her bir okuyuşunda okuyucunun aralıksız ne kadar okuyabildiği,

- Okuyucunun okumayı tercih ettiği yılın, haftanın ya da günün vakitleri, ne zaman neleri okumaktan hoşlandığı,
- Okuduğu kitaplara ulaşma yolları; satın almak, ödünç almak veya kütüphanede okumak yollarından hangisi/hangileri ile elde ettiği
- Okuma sırasında hangi stratejileri izlediği; okuma tekniklerini kullanma düzeyi
- Kitap okurken müzik dinlemek gibi başka uğraşılarda bulunup bulunmaması.

Pratikte, okumanın kişisel gelişim için bir araç olduğu, hayal gücünü şekillendirdiği, bireyin dili kontrol etmesine ve toplumda bir rol oynamasına izin veren kritik bir rol oynadığı göz önüne alındığında bu becerinin bir çocuğa hayatı boyunca eşlik ettiği söylenebilir. Ancak bu noktada okuma alışkanlığının kazanılmasını etkileyen bazı değişkenlerden söz etmek gerekmektir. Bu değişkenlerden biri okuma verimliliğidir. Bu değişkene yönelik yapılan çalışmalarda araştırmacılar, daha yüksek okuma etkinliğine sahip öğrencilerin, daha düşük okuma verimliliği olan öğrencilere göre daha fazla okumadıklarını bulmuşlardır. Ayrıca yine araştırmalarda yüksek okuma etkinliğinin, okuma becerilerine yönelik daha olumlu duygularla uyumlu olduğu ve bu durumun isteyerek okumayan öğrencilerin akademik performanslarını etkilediği görülmüştür. Diğer bir değişken olan zevk için okumak ise öğrencilerin benlik duygusunun gelişmesinde ve onların liseden üniversiteye ve yetişkinliğe geçişte güçlü zevk ve rahatlama ihtiyaçlarının karşılanmasında, yeteneklerinin gelişmesinde önemli bir unsurdur. (Davidovitch, Yavich ve Druckman, 2016:130).

Okuma alışkanlığına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, belli bir zaman diliminde okuma eylemine ayrılan süreye ya da okunan yayın sayısına göre okur tiplerini belirlemeye yönelik bir takım standartlar oluşturulduğu görülmektedir. En yaygın kabul gören ölçüt, genelde bir yılda okunan kitap sayısıdır. Bu sayı konusunda genel bir kabulün söz konusu olmamasına karşın (Taşkesenlioğlu, 2013:2), Amerikan Kütüphane Derneği, okuma alışkanlığı ölçütlerini şu şekilde belirlemiştir (Aktaran Yılmaz, 1990:9; American Library Association [ALA] (1978:3; Karadeniz ve Yılmaz, 2017:227; Emir, 2019:42; Taşkesenlioğlu, 2013:2):

- 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 (2004:116; Karadeniz ve Yılmaz, 2017:227-228; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009:25), Amerikan Kütüphane Derneği'nin önerdiği bu okuma sıklıklarından yararlanarak sözü edilen okuma alışkanlığı için şu düzeyleri belirlemiştir:

- 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.

Çok erken yaşlardan başlayarak uzun süreli bir alışkanlık halini alan okuma, bilgi odasına açılan en önemli kapı olma düşüncesiyle uyumludur. Bu nedenle okuma, dünyadaki hâkim bilgileri anlamada insanların bireysel kapasitelerinin gelişimi için çok önemli bir süreçtir. Ancak okuma alışkanlığına sahip olmak çoğu okuyucu için basit bir adım değildir. Bu bakımdan öğrencileri okuma istek ve alışkanlığına teşvik etmek için metinler çeşitlendirilmeli ve okumanın amaçlarına dayandırılmalıdır. Zira öğrenciler örnek metinler, kitaplar, dergiler, gazeteler, kurgu ve kurgu olmayan metinler, bilgilendirici metinler, eğlendiren metinler, genel, özel, hafif veya ciddi metinler için okuma isteğindedirler. Böylece öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması sağlanabilmektedir. Dolayısıyla sağlıklı okuma alışkanlıkları, özellikle öğrencilerin geleceğin küresel pazarlarında rekabet edebilmesi için genç nesiller için gereklidir (Priajana, 2015:71).

Araştırmacılar, insanların okuma alışkanlıklarının yaşlarına, cinsiyetlerine, işlerine ve yaşam tarzlarına bağlı olarak değişebildiğini ortaya koymaktadırlar (Skenderi ve Ejupi, 2017:1-2). Bu bağlamda çocuklara ve yetişkinlere okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik yapılması gerekenleri Karadeniz ve Yılmaz (2017: 227), şöyle sıralamışlardır:

- Kendileri okuyan ve okuması için çocuğuna yoğun ilgi gösteren ailenin varlığı,
- Çocuğun evinde onun istediği zaman ve şekilde kullanabileceği bir aile kitaplığının olması,
- Arkadaş grubu ve yakın çevrende okuyan kişilerin olması,
- Okumaya ve kitaba toplumun olumlu bakması,
- Ülkede okuma alışkanlığı oluşturma ve geliştirmeye yönelik sürekli, tutarlı bir devlet politikasının uygulanması,
- Bireylerin ekonomik olarak kitapları satın alma gücü/ yeterliliğinde olmaları.

- Okuma alışkanlığına önem veren, programına alan ve bilinçli biçimde uygulayan eğitim-öğretim sistemi,
- Toplumsal kurum ve kuruluşların okuma alışkanlığı kazanımında üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yeterince yerine getirmeleri,
- Okuma alışkanlığı konusunda önemli role sahip kitle iletişim araçların varlığı,
- Okuma alışkanlığını tamamen sorun olmaktan çıkarmak için çeşitli düzeylerde uygulanacak okuma alışkanlığı programları,
- Okuma alışkanlığı programlarında kullanılacak özel nitelikli okuma materyali,
- Bireylerin yararlanacağı halk kütüphanelerinin olması

Teknoloji ve sosyal ağ çağında okuma farklı ülkelerde yapılan birçok araştırmaya göre öğrenciler okumaya gittikçe daha az ilgi göstermektedirler. Bunun nedeni farklı faktörler olsa da teknoloji ve sosyal ağlar bu durumun ortaya çıkmasında büyük bir etkiye sahiptir. Bu etki sonucu teknoloji, okuma alışkanlıklarının azalmasına neden olmaktadır. (Skenderi ve Ejupi, 2017:2). Bu bağlamda Palani'nin (2012:93) argümanı, teknolojinin hayatlarımızı kontrol altına alacağı ve okuma alışkanlıklarını etkileyeceği konusundaki büyük endişeyi yansıtıyor. Aynı endişeyi paylaşan Akarsu ve Darıyemez (2014:94-95) de, teknolojinin insanların hayatındaki rolünün daha da arttığını ve okuma sürecine de müdahale ettiğini savunmaktadır. Çünkü insanlar kitle iletişim araçlarının etkisinin bir sonucu olarak herhangi bir okuma türüne olan ilgileri her geçen gün azalma göstermektedir. Çünkü teknoloji, genç nesil için okumanın doğasını değiştirdi. Pek çok öğrenci boş zamanlarını kitap okumak yerine televizyon izleyerek veya internette gezinerek geçirmeyi tercih etmektedir. Diğer yandan internetteki kapsamlı bilgiler aynı zamanda öğrenciler için bir eğlence kaynağı, bir küresel haber kaynağı ve bir akademik destek kaynağıdır. Dijital kaynaklar, öğrencilerin kısa sürede ve öğrenmek istedikleri eksiksiz bir alana erişim sağlayarak onlara yardımcı olmaktadır. Eğitmenler için ise bu teknolojik sistemler, öğrencilerinin sürekli öğrenme sürecini aktif olarak izlemelerinin etkili bir yolu halini almaktadır. Bu dijitalleşme sürecinde öğrenciler yalnızca kitap, bilim kurgu ve dergi okuyarak bilgilerini genişletmekle yetinmemektedirler. Zira bu dijital çağ dijital okumayı da beraberinde getirmekte ve bu da insanları okumaya bir adım daha yaklaştırarak basılı kitaplara daha az para harcamalarına sebep olmaktadır (Davidovitch, Yavich ve Druckman, 2016:131-132; Skenderi ve Ejupi, 2017:1-2).

Bilgisayarın icadı ve bilgi teknolojilerinin ilerlemesi, mevcut bilişim dünyasında topluma fayda getiren köklü değişiklikler ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra bilişim teknolojileri aracılığıyla bilginin sunulması, bilgisayar ve internetin dünya çapında hizmet veren en büyük teknolojik araçlar olmasını sağlamıştır. Bu süreçte kişisel bilgisayarların popüler hale gelmesi ve internetin kullanılmaya başlanması radyo, televizyon, bilgisayar, akıllı telefon ve benzeri cihazların seri üretimi ile teknolojinin insanların yaşamları üzerindeki etkisi daha da büyük hale gelmiştir. Bu hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitim alanına doğrudan etki ederek yıllardır uygulanagelen öğretim yaklaşım, yöntem, araç ve gereçlerin değişmesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla eskiden kitap, dergi, ansiklopedi gibi basılı ürünlerin kullanıldığı sınıflarda bu değişimle birlikte bilgisayar, televizyon, video gibi araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu araçlar sayesinde öğrencilerin bilgiye ulaşması, bilgiyi araştırması, bilgiyi paylaşma ve öğrenmesi daha kolay hale gelmektedir. Bu gelişmeler sonucunda çoğu kişi basılı ürünler yerine elektronik araçlara yönelerek yeni bilgileri ekrandan okuyarak öğrenmektedir. Teknolojideki bu gelişmeler, okuma becerisinde de değişimler yaşanmasına sebep olmuş ve dijital okuma adı verilen yeni bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda okuyucularına çevrimiçi olarak sunulan dergi ve gazeteleri içeren çevrimiçi süreli yayınlar, elektronik kitaplar ve sesli kitaplar, yaygın teknoloji destekli okuma kaynaklarının çoğunu oluşturmaktadır. Bu kaynaklar, çevrimiçi ve dijital bir formatta olduklarından, verilerini değiştirmek, eklemek ve güncellemek kolay olup yaşanan son gelişmeler ile beraber kolaylıkla cep telefonuna veya tablet bilgisayara indirilebilmektedir. Böylece basılı ürünlere dayalı olarak geliştirilen okuma becerileri değişmektedir (Akarsu ve Darıyemez, 2014:86; Güneş, 2016:2; Yaman ve Dağtaş, 2013:64).

Uzun yıllar boyunca çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırmak ve okumaya yönelik güdüleme yapmak için; kitap okuyarak çocuğa örnek olma, evde kitaplar ilgili konuşma, kitap hediye etme, çocuğa evde bir kütüphane oluşturma, çocuğu kütüphanelere ve kitap fuarlarına götürme, kitap seçimi konusunda çocuğu yönlendirme, imza günlerinde yazarlarla konuşmalarını sağlama, kitaplarla ilgili dergileri, yazıları ve televizyon programlarını takip etme gibi çeşitli etkinlikler yapılagelmiştir. Ancak bugünün bilişim toplumunda okuma alışkanlığı değişime uğramakta ve bununla birlikte bireyler, milyonlarca ağ sayfasından oluşan elektronik küresel kütüphane ile karşı karşıya kalmaktadır. Bilginin çeşitli türlerini gösteren bu milyonlarca ağ sayfası, herkese kolaylıkla erişim olanakları sunmaktadır. Böylece teknolojinin insanların yaşamlarına entegrasyonu, okudukları ortamları etkilemiş ve geçmişte bireylere okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik yapılan etkinlikler ekran okumayla birlikte yavaş yavaş kaybolmakta yerini mesaj okuma, e-posta okuma vb. almaktadır. Bunu yanı sıra basılı

kitaplarla birlikte çevrimiçi süreli yayınlar, sesli kitaplar ve e-kitaplar yaygın olarak kullanılmaya başlanmaktadır. Bu kullanım ile birlikte, metinlerin dijital formatları okumayı eğlenceli bir aktivite haline getiren çeşitli özellikler kullanmakta ve bu yolla basılı formatlardan daha fazlasını okuyucuya sunmaktadır. Özellikle daha az okuyan ancak çevrimiçi ortamda çok zaman geçirenlere yönelik sıkıcı okuma imajı, okuma ortamlarındaki bu son gelişmelerle ortadan kaldırmak mümkün hale gelebilmektedir (Akarsu ve Darıyemez, 2014:87; Güneş, 2016: 12-14; Yaman ve Dağtaş, 2013: 64).

Elektronik kitaplar, dinamik kitaplar, dijital kitaplar ve konuşan kitaplar olarak da adlandırılan e-kitaplar yirmi birinci yüzyılın başından beri küresel yayıncılık endüstrisinin bir parçası olmuştur. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle yaygınlaşmaya başlayan e-kitaplar sayesinde okuyucular, herhangi bir kitapçıya gitmeden veya kitapçılarda bulamadığı bir kitabı evinde satın alarak okumaya ilişkin amacına ulaşmaktadırlar. Ayrıca basılı kitapların aksine, dijital kitaplar, bir PC veya dizüstü bilgisayar, tablet, akıllı telefon veya özel e-okuyucu kullanılarak okunabilen hem metinsel hem de görsel bilgiler içermektedir. Bu bağlamda e-kitap okuyucular, öncelikle elektronik kitaplar için tasarlanmış olup binlerce elektronik kitabın okuyucuya kaydedilerek kolaylıkla her yere götürülebilmesine imkân vermektedir. Bu e-kitap okuyucuların bazıları, metni sese dönüştüren, böylece okuyucularının hem dinlemesini hem de okumasını sağlayan bir metin okuma özelliğine sahiptir. Bu gelişmeler sonucu sesli kitap olarak adlandırılan bir başka kitap türü de insanlar arasında giderek daha popüler hale gelmektedir. Sesli kitaplar, okuma güçlüğü çekenler ve telaffuz becerilerini geliştirmek isteyen dil öğrenenler için özellikle yararlıdır. (Akarsu ve Darıyemez, 2014:86-87; Davidovitch, Yavich ve Druckman, 2016:132; Şahin ve Aktar, 2020:160). Diğer yandan bilgisayar destekli eğitim kapsamında gelişen teknolojiye ayak uydurmak için hazırlanan "Z- (Zenginleştirilmiş) Kitap" ile öğrenciler dijital ortamda tüm ders içeriklerine ulaşma imkânına sahip olmaktadır. Z-kitap, basılı kitapların veya elektronik ortamda üretilen içeriklerin elektronik aygıt ve donanımlarda görüntülenebilen ve erişilebilen elektronik biçimidir. Öğrenme etkinliği sırasında kullanılacak olan Z-kitaplar hem öğretmenlere hem öğrencilere kolaylık ve avantajlar sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler Z-kitaplar yani zenginleştirilmiş elektronik kitaplar aracılığıyla derslerini daha eğlenceli ve etkili şartlarda verebilmektedirler. Yaşanılan pandemi sürecinde bir zorunluluk haline gelen uzaktan eğitimde, bu tür teknolojilerin yüz yüze eğitime katkı sağlayacak şekilde kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. Yapılan araştırmalar da iyi uygulanan bilgisayar destekli dijital okuma çalışmalarının sınıf çalışmalarını tamamlayıcı bir nitelikte ve öğrencilerin

okuma alanındaki gelişimlerine katkısı olduğunu ortaya koymaktadır (Arıcı, 2018:63-64; Şahin ve Aktar, 2020:160-161).

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi, bilginin üretimi, dağıtımı ve paylaşımında yaşanan değişikliklerin yanı sıra, bilgi alma süreci ve hızı da değişmektedir. Bilgisayar, internet gibi teknolojik araçlar bilginin üretilmesi, yayılması ve kullanılmasını çok kolaylaştırmaktadır. Bilgisayarın arama motorları ile bilgi arama hızlı ve seri bir şekilde gerçekleşmekte, on saat yerine on dakikada aranan bilgi bulunmaktadır. Bu süreçte okuyucu asıl kaynağa doğrudan ulaşmakta, ana kaynaktaki gerçek bilgiyle ilişki kurmakta, bilgiden işlevsel olarak yararlanmaktadır. Bunun sonucu olarak çoğu insanlar kitap yerine bilgisayara yönelmekte, yeni bilgiler ekrandan okunmaktadır. Böylece "Ekran okuma" denilen yeni bir okuma türü ortaya çıkmaktadır. Bu yeni okuma biçimi okuyucuyu bir dünyadan diğerine geçirmektedir Diğer deyişle, okuyucu 19. yüzyılın geleneksel dünyasından 21. yüzyılın bilgi dünyasına, enformatik ve dijital dünyaya geçmektedir (Güneş, 2010:2; Güneş, 2016: 13-15). Bu kapsamda eğitim sisteminde de birtakım yeniliklere gidilmektedir. Bu yenilikler, yeni dönemin felsefesi olan İlerlemecilik doğrultusunda eğitim seviyesinin düzenlemesini ve bunun bir milli bir politika haline gelmesini sağlamıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, Türkiye'de eğitim ortamlarında bilgisayar kullanımına geçilmiş, bilişim teknoloji sınıfları bu geçişin ilk basamağını oluşturmuştur. Bu süreçte, ders kitaplarının yanında bilgisayar, internet, yoğun disk gibi materyallerle bilgi aktarma şekli olarak ekran okuma ile eğitim yapılagelmiştir (Arıcı, 2018:62).

Ekran okuma, bilgisayar, TV, cep telefonu ve tablet bilgisayar ekranından yapılan okuma şeklinde ifade edilmektedir. Aynı zamanda ekran okuma, bireyin ekranda sunulan bilgilerden yeni anlamlar oluşturduğu ve zihninde yapılandırdığı aktif bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç; görme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla okuyucu, ekran okuma esnasında yazıları dikkatle incelemekte, ilgi duyduğu ve önemli gördüğü bilgileri seçmekte, anlamını araştırmakta, yorumlamakta ve zihnine yerleştirmektedir. Bu açıdan ekran okuma için daha farklı göz, anlama ve zihinsel becerilere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu beceriler çerçevesinde ekran okuma sürecini okuyucunun ilgisi, amacı, becerileri, genel kültürü ve güdülenmesi olumlu yönde etkilemektedir. Ancak ekran okuma bir yandan bireyin zihnini geliştirmekte iken diğer yandan ise zihin yükünü arttırmaktadır. Bu nedenle, ilköğretim çağındaki öğrencilerin öncelikle kâğıt okuma becerileri geliştirilmesi gereklidir. Sonraki süreçte belirli aşamalarla ekran okuma becerilerine geçilmeli ve öğrencilere ekran okuma beceri ve teknikleri öğretilmelidir. Bu bağlamda denilebilir ki; ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için ekran okuma gereklidir ancak

onlara okuma alışkanlığının kazandırılmasında öncelik ve ağırlık kâğıt okumaya verilmelidir (Güneş, 2010: 2-3; Güneş, 2016:5; Sulak, 2018:2013; Yaman ve Dağtaş, 2013:64).

Ekran okuma, kâğıttan okumayla kıyasla görme, anlama, zihinde yapılandırma işlemlerinde farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar nedeniyle ekran okumada okuyucunun görme, anlama ve zihinde yapılandırma becerileri değişmektedir. Dolayısıyla bu okuma türünde yer alan metin sunumu, sayfa düzen ve içeriği, mantık bağları, anlatım biçimi, metin tipi, yazı türü gibi ögeler okuma süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda ekran okuma metnin sunumunu ve okuma ortamını da değiştirmektedir. Ekran okumada göz hareketleri yatay ve dikey hareket etmekte ve yüzde yirmi beş daha az hızda okuma gerçekleşmektedir. Bu süreçte kâğıttan okumada meydana gelen uzamsal yapı, yer ve mekan algısı ekran okumada oluşmamakta; aksine yerini zihinsel düzensizlik ve karmaşıklığa bırakmaktadır. Diğer yandan ekran okuma ile bilgi tüketimi daha çabuk ve yoğun olmaktadır (Arıcı, 2018:63; Güneş, 2010: 6; Güneş, 2016: 5-13).

21. Yüzyıl, teknolojik gelişmeler ve bilgi patlaması ile dijital çağın başlangıcı olarak görülmektedir. Yeni teknolojiler ve araçlarda gerçekleşen gelişme ve değişmelerle birlikte, 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken yetenekler 20. yüzyıla göre oldukça farklılık göstermekte ve bireylerden beklentiler de değişmektedir. Bu bağlamda bilgi toplumu bireylerinin sahip olması beklenen belirli beceri ve yeterlilikler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle 21. yüzyıl becerileri, bu yüzyılın bireylerinin iyi vatandaşlar ve nitelikli iş görenler olmalarını sağlayan özelliklerdir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016: 161; Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019: 710-711; Cansoy, 2018:3115). Aynı zamanda bu beceriler, bireylerin bilgi çağında başarılı olabilmeleri için geliştirilmesi gereken üst düzey becerileri ve öğrenme eğilimlerini ifade etmektedir. Bu anlamda 21. yüzyıl becerileri; bilgi ve beceri kavramlarının harmanlanmasıyla ortaya çıkan becerilerdir. 21. yüzyıl becerileri P21 (Partnershipfor 21st Century Learning), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), ISTE (International Society forTechnology in Education), EU (European Union), OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) gibi birçok kurum ve kuruluş tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmış olsa da 21.yüzyıl becerileri kapsamına alınan ve tüm çalışmalarda iletişim, işbirliği, bilgi, medya, teknoloji okuryazarlığı, sosyal ve kültürel yetenekler olmak üzere ortak dört beceriye değinildiği görülmektedir. Bu bağlamda. 21. yüzyıl becerileri ile; bilgiyi bilmek yerine bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, farklı kültürlere saygı ve onlarla bir arada yaşama hedeflenmekte olup teknolojik araçları kullanabilme ve okuryazarlık becerilerine

ayrıca önem verilmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016: 161; Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019: 710-711; Cansoy, 2018:3115; Ecevit ve Kaptan, 2021:471; Kotluk ve Kocakaya, 2015: 356).

21. Yüzyıl becerileri olarak ifade edilen becerileri öğrenme, okuryazarlık ve gündelik hayatla ilgili beceriler olmak üzere, üç ana kategoride toplamak mümkündür. Bu becerilerden biri olan okuryazarlık, bu yüzyılda basılı bir materyalden sınırlanmış bir metni okumaktan ve okunanları belli bir materyale işlemek anlamında yazmaktan çok daha öteye geçmiştir. Bilginin sınırsızlaşmış olması, bireyin bilgiyi, medyayı ve teknolojiyi kapsayan okuryazarlık becerilerini geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda genel olarak 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilerin bilim ve teknoloji çağında başarılı olabilmelerini sağlayacak üst düzey düşünme becerilerini, öğrenme becerilerini ve zengin duyuşsal özellikleri kapsadığı ifade edilmektedir (Ecevit ve Kaptan, 2021:471; Hamarat, 2019:11).

21.Yüzyıl becerileri olarak anılan yeterlilik ve becerilerin öğretim programlarına yansıtılması Türkiye'de 2004 yılında uygulamaya konan ilköğretim programları ile gerçekleştirilmiştir. Bu programlarda tüm derslerde, ortak beceriler olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerine yer verilmiştir. Son olarak 2019 yılında güncellenen programlarda 21. yüzyıl becerileriyle paralellik gösteren ve öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları çeşitli yetkinliklere yer verilmiştir. Bununla beraber programlarda tüm alanlarda öğrenme, bireysel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri kazanmanın ön şartının dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi olduğu ifade edilmiştir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016: 161; Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019: 712-713; Hamarat, 2019:15; MEB, 2019a: 4-5).

2. 3. 1. Okuma Alışkanlığının Yararları

Okuma alışkanlığı, bir bireyin okumasını organize ettiği bir kalıptır. Bu bakımdan öğrencilerin ne sıklıkta, ne kadar ve ne okuduğu onların okuma alışkanlıklarını belirlemektedir. Okuma eylemi, sürekli ve düzenli olarak sürdürüldüğünde bireylere çok çeşitli açılardan katkı sağlayan bir süreci ihtiva etmektedir (Chettri ve Rout, 2013:13-14). Florence ve diğerleri (2017:107), öğrencilere kazandırılacak okuma alışkanlıklarının yararlarına değinerek iyi düzeyde okuma alışkanlıklarının, öğrencilerin okuma becerilerini arttırdığını, deneyim ve bilgilerini genişlettiğini ve okuma hızı, akıcılık, kelime bilgisi, genel bilgi ile akademik başarıyı geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007:6) ise okuma alışkanlığının

özellikle çocuk için bireysel yararlarına değinmişlerdir. Buna göre okuma alışkanlığı çocuğun; zihinsel gelişimine, ana dilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmasına, kelime dağarcığının zenginleşmesine, sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda çocuğun iletişim becerisinin güçlenmesine yardımcı olup ve eğitim ve öğretimin başarısını artırmaktadır.

İyi bir okuma alışkanlığı sağlıklı bir entelektüel gelişim için gereklidir ve bir kişinin pratik verimliliği elde etmesini sağlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle okuma, bireylerin entelektüel gelişiminin temellerini oluşturmakta ve bir anlamda sosyal bir güç haline gelmektedir. Aynı zamanda okuma alışkanlığı ile birey sürekli biçimde, bir yandan akademik yeterlilik, sistemli düşünme gibi bilişsel; diğer yandan iletişim kurma, hoşgörü, güzellik gibi duyuşsal yönlerden gelişmektedir. Bu beceri bireye, içinde bulunduğu topluma yararlı olması ve ekonomiye, üretim sürecine etkin katılımı için fırsatlar sağlamaktadır. Dolayısıyla, okuma alışkanlığı sadece bireyler için değil, toplumsal hayatın işleyişi ve gelişimi için de yararlıdır Bunun neticesinde ülkelerin okuma alışkanlıklarının doğrudan kalkınma düzeyleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Gökbulut ve Yeniasır, 2018:236; Karatay, 2018: 214; Noor, 2011:2). Okuma alışkanlığının bireye kazandırdığı özelliklere değinen Alaca ve Kızılöz (2015: 518-519), okuma alışkanlığının yararlarını şöyle ifade etmişlerdir:

- Doğru kararlar verdirir.
- Daha iyi düşündürür.
- Bakış açısını, algılama ve kavrama gücünü geliştirir.
- Eğitimde, dil gelişiminde, kişilik özelliklerinde, iletişimde bireylere başarı sağlar.
- Beynin fizyolojik yapısını değiştirir. Böylece bireylere daha iyi okuma yeteneği gibi özellikler kazandırır.

Okuma, öğrencilerin akademik performansını artırmaya yardımcı olacak etkili bir çalışma alışkanlığının bir ön koşuludur. Benzer şekilde okuma, sadece akademik ortamlarda geçerli olmayıp, yaşam boyu öğrenmenin de bir yoludur. Bu nedenle okuma, kariyer gelişiminde ve akademik başarılarda katalizördür. Dahası, bir bireyin ilgi alanlarını büyük ölçüde okuma miktarını ve okuma etkinliğini hangi yoğunlukta sürdüreceği belirlemektedir. Tüm bunlara ilaveten kişi okuyarak kendi fikirlerini ya onaylama veya reddetme yolundan birine yönelmekte, bu da toplumdaki doğru ve yanlış hakkında daha eleştirel düşünmesini

sağlamaktadır. Bu bakımdan okumak, insanlara tüm erdemlerin en büyüğünü, yani kınamaktan ziyade anlama yeteneklerini yavaş yavaş geliştirmelerini sağlayan bir değerler duygusu sağlamaktadır. (Daniel ve diğ., 2017:75; Noor, 2011:2-3).

2. 3. 2. Cumhuriyet'ten Günümüze Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Türkçe Öğretim Programları

Öğretim programları son yüzyılda diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında yaşanan değişim ve gelişimlerden etkilenmiş ve bu durum programların değişimini, yenilenmesini bir zorunluluk haline getirmiştir. Aynı zamanda eğitim sistemlerinde öğrencilere hedeflenen belirli davranış ve becerilerin kazandırılması ancak eğitim programlarıyla mümkündür. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının önemine değinen Dökmen'e (1999: 398-399) göre, bir eğitim programı: (1) Okuyucunun görsel algı kapasitesini artırmak, (2) kötü okuma alışkanlıklarının giderilmesi ve yeni okuma stratejileri öğretilmesi, (3) okuyucunun kelime haznesini, genel kültür düzeyini ve uyarıcıları organize etme becerisini artırmak, olmak üzere başlıca üç temel hedefe dayanmaktadır. Bu çerçevede Cumhuriyet'in ilanından günümüze dek eğitim programları temele alınarak birçok öğretim programı hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu programlarda temel dil becerileri ve öğrenme alanlarında yapılması gerekenler ve izlenmesi gerekli yollar gösterilmiştir. Bu çerçevede, okuma, dinleme, konuşma, yazma olmak üzere dört dil becerisine göre alt başlıklar halinde düzenlenmiştir. Ancak bu dört dil becerisi günümüzde olduğu gibi sistemli ve doğru bir şekilde sınıflandırılmamıştır. Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisine ayrı başlık altında 1981 yılında yer verilmiştir. Lise Birinci Devre Müfredat Programı ise kıraat (okuma), inşad (seli okuma), sarf ve nahiv (dil bilgisi), imla ve kitabet (yazma) başlıkları altında düzenlenmesine karşın dinleme ve konuşma başlıklarına yer verilmemiştir. Tüm bunlara rağmen Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programlarının tümünde okuma becerisi, tüm öğrenme alanlarının temeli sayılmış olup diğer beceri ve öğrenme alanlarından bağımsız, ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu durum okuma becerisinin anlamanın temeli olarak görüldüğünü göstermektedir (Arıcı, 2018:92; Derman, 2018:291; Durukan ve Arslan, 2018: 159).

1924 yılında hazırlanan "1340 Lise Birinci Devre Müfredat Programı, Cumhuriyet Döneminin ilk Türkçe programı olma özelliği taşımaktadır. Cumhuriyet Döneminin ilk yıllarında ortaokul ve liselerin tek yapı altında birleşmesi nedeniyle programın adında lise ibaresi yer almıştır. Türkçe eğitimi ve öğretiminin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile dil bilgisi üzerine temellendirildiği bu programda Türkçe öğretimine bir bütün olarak

yaklaşılmadığı görülmektedir. Programda okuma becerisine yönelik sınıf düzeyi yükseldikçe artan "kıraat", "inşad" ve "edebi kıraat" dersleri yer almaktadır. Program, temel olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlamıştır (Arıcı, 2018:92-93; Durukan ve Arslan, 2018:164-165). Aynı yıl hazırlanan ilköğretim birinci kademeye yönelik "İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı"nda ise okuma eğitimi ile öğrencilerin söz varlığını geliştirmek, okuma alışkanlığı kazandırmak ve okuduğunu anlamasını sağlamak temel alınmıştır (Durukan ve Arslan, 2018:159).

1 Kasım 1928 tarihinde Latin Alfabesi'nin kabulü ile birlikte 1929 yılında "1929 Orta Mektep Türkçe Programı" adıyla yeni bir program hazırlanarak 1930'da uygulamaya konulmuştur. Programda öğrenme alanları önceki programda olduğu gibi bağımsız dersler şeklinde tasarlanmış ve Türkçe derslerinde gramer, tahrir ve kıraat alanları için farklı ders saatleri belirlenmiştir. Hazırlanan bu programın genel amaçları arasında öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılması olduğu belirtilmiş ve sonrasında bu amaçlar tek tek açıklanmıştır. Bu kapsamda ortaokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında kıraat dersleriyle öğrencide iyi kitap okuma isteğini arttırmak, boş vakitlerini kitap okuyarak geçirmelerini sağlamak gibi amaçların olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca programda ders kitabı dışındaki metinlerin de öğrenciye okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmada önemli olduğu ve öğrencinin değerli yazarların eserlerini okumaktan zevk almasını öğrenmesi, önemli bir eseri anlamını kavrayarak okuması gerektiği belirtilmiştir. 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı ise okuma becerisi yönünden önceki programla aynı olup öğrenciye seviyesine uygun okumalar yaptırmak, okuduğunu anlamasını sağlamak ve kelime hazinesinin arttırmanın temel olarak amaçlandığı vurgulanmıştır. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı'nda önceki programdan farklı olarak bu programda sadece gramer konularının eklendiği ve bunun dışındaki diğer kısımların genel olarak aynen korunduğu görülmektedir. 1936 İlkokul Türkçe Programı'nda öğrenme alanlarına yönelik bağımsız ders saatleri uygulamasından vazgeçilmiş, okuma eğitimi daha da detaylandırılmıştır. Programda okuma alanına yönelik geçen ifadeler, genel olarak okuduğunu anlamayı ve okuma alışkanlığı kazandırmayı hedeflemiştir. Ayrıca ilkokul düzeyinde öğrencilere gazete okuma alışkanlığı kazandırmanın gerekli olduğu savunulmuştur. 1938 Ortaokul Türkçe Programı'nda okuma eğitimi önceki programla aynı şekilde yer almıştır. Programda okuma derslerinin gayesinin öğrenciye faydalı olacak eserleri okutmak, yazarlarını tanıtmak ve bu yolla okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak olduğu belirtilmiştir (Arıcı, 2018:94-95; Durukan ve Arslan, 2018:165-166).

1948 İlkokul Türkçe Programı'nda okuma öğrenme alanıyla, anlamayı gerçekleştirme ve okumayı bir ihtiyaç, bir alışkanlık haline getirmek amaçlanmıştır. 1949 yılında ortaokullar için hazırlanan Ortaokul Türkçe Programı ise önceki programlara göre oldukça kapsamlıdır. Programda Türkçe dersi bir bütün olarak ele alınmış, öğrenme alanlarının birbirleriyle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Programın okuma ile ilgili temel amaçları arasında, öğrencilerin anlama ve kavramalarının geliştirilmesi, onlara Türk dilini sevdirme, onlarda yaş ve seviyelerine uygun yazılmış faydalı kitapları okuma ilgisi uyandırma, onların kelime hazinelerini zenginleştirme, onlara metinler yoluyla hayatı tanıtma, sevdirme yer almıştır. Dolayısıyla program, öğrencilerde okuma ilgi, zevki ve alışkanlığı oluşturmaya dönük bir okuma alanına sahiptir (Arıcı, 2018:96-97; Durukan ve Arslan, 2018:160-167).

1981 Temel Eğitim/ İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda Davranışçı yaklaşım benimsenmiş olup okuma ile ilgili hedeflenen davranışlar "anlama" başlığı altında sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı düzenlenmiştir. Programda anlama, anlatma ve dilbilgisi olmak üzere üç temel alan oluşturulmuştur. Türkçe dersinin amaçları, genel olarak öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, onlara Türk dilini sevdirmek ve kurallarını sezdirmek, okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırmak, öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmek olarak belirtilmiştir. Programın açıklamalar bölümünde, Türkçe öğretmeninin derslerde, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve zevki kazanmalarını, değerli eserleri arayıp bularak onları değerlendirecek düzeye gelmelerini sağlayacak çeşitli çalışmalar yapmaları üzerinde durulmuştur. Ayrıca yine 1981 Programı'nda 1, 2, 3. sınıftaki öğrencilerin daha çok okumanın teknik yönüne ilişkin davranışları öğrenmelerinin beklendiği ifade edilirken; 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin; seviyesine uygun yararlı çeşitli türden kitap ve kaynakları seçip onlardan yararlanabilmek, en az bir günlük gazeteyi, haftalık veya aylık dergiyi okuma alışkanlığı kazanabilmek gibi okuma becerisine yönelik davranışları kazanmaları gerektiği belirtilmiştir (Arıcı, 2018:98-99; Durukan ve Arslan, 2018:161-168).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006'da yenilemiş bir anlayışla, yapılandırıcı yaklaşım temele alınarak tamamlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Programda Türkçe öğreniminin, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluştuğu ve sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenenin, öğrencide okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi olduğu ifade edilmiştir. Bu programın "Genel amaçlar" bölümünde öğrencinin seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmasının,

okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmasının amaçlandığı belirtilmiş ve böylece okuma ve okuduğunu anlamanın merkeze alındığı vurgulanmıştır (MEB; 2006: 2-4). Dolayısıyla 2005 Programı ile okuma öğrenme alanında, öğrencilerin yazılı metinleri doğru, uygun yöntemlerle ve akıcı bir şekilde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirerek eleştirel bir bakış açıcısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerde okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verildiği belirtilmiştir (MEB; 2006: 6). 2005 Programı'nda okuma öğrenme alanının" Amaç ve Kazanımlar" bölümünde "Okuma alışkanlığı kazanma" hedefine yer verilerek bu hedef altında okumaya alışkanlığını kazandırmaya yönelik okuma planı yapar, farklı türlerde metinler okur, süreli yayınları takip eder, okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur, kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır, okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır, ailesi ile okuma saatleri düzenler, vb. kazanımlara yer verilmiştir (MEB; 2006:24-33). Programın "Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler" bölümünde okuma metinlerinin öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2006:56) Programın "Temalar" bölümünde ise "Okuma Kültürü" temasının alt temaları arasında "Okuma sevgisi" ve "Okuma alışkanlığı" yer almıştır (MEB: 2006: 58).

2005 Programı'nda "Okuma Alışkanlığının Kazandırılması" olarak ayrıca bir başlıklandırma yapılmıştır. Bu başlık altında her öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılabileceğine vurgu yapılarak bu becerinin kazandırılması için yapılması gerekenler ve öğretmenlere düşen sorumluklara değinilmiştir (MEB, 2006: 205-206). Programın "Aile ile İş Birliği" başlığı altında ise öğretmenin, aile ile iş birliği yaparak çocukların kitap okumayı alışkanlık hâline getirmeleri için aileyi yönlendirmesi, onlarla beraber hareket etmesi gerektiğine yer verilmiştir. Bunun için öğretmenin ailelere yönelik çeşitli önerilerde bulunarak öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında aileyle iş birliği içinde olması hedeflenmiştir (MEB, 2006:55).

2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmış ve bu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmıştır. Programın vizyonu ile ilgili açıklamalarda, 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilere hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazandırma, bu beceriler yoluyla bireysel ve sosyal yönlerden kendilerini geliştirme, etkili

iletişim kurma, öğrenme, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edindirme amacıyla hazırlandığı ifade edilmiştir. Aynı paralelde programının genel amaçları arasında öğrencilerin okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamanın amaçlandığı belirtilmiştir. Ayrıca okuma öğrenme alanında okuma alışkanlığına vurgu yapılmıştır (MEB, 2009:9-18).

2009 Programı'nda okuma öğrenme alanında yer verilen "Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma" kazanımı ile ilgili açıklama bölümünde, öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik olarak serbest okuma ile okumanın alışkanlık hâline getirilmesinin amaçlandığı ve okumanın alışkanlık hâline getirilebilmesi için haftada bir ders saatinin serbest okumaya zaman ayrılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenin velilerle iş birliği içinde hareket ederek öğrencinin her gün okul dışında okumaya zaman ayırması, okuduklarını paylaşarak ödüllendirilmesinin sağlanması ve ailelerin öğrenciyle okumasının teşvik edilmesi üzerinde durulmuştur (MEB, 2009:87-109). Programın "Öğretmenin Rolü" başlığı altında yer alan bölümünde, öğretmenlerden öğrencilerin zevk alarak okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik çaba harcamalarının beklendiği ifade edilmiştir (sayfa 148). Ayrıca öğretmenlerin metin seçme yoluyla, serbest okuma saatlerinde, okuma alışkanlığını kazandırmak amacıyla metinler kullanabileceği belirtilmiştir (MEB, 2009: 148-169). Bunlara ek olarak programın "Okuma Dosyası" başlıklı bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere okumayı sevdirmek, okuma alışkanlığı kazandırmak ve söz varlığını zenginleştirmek amacıyla 1, 2 ve 3. sınıflarda 2 ders saati, 4 ve 5. sınıflarda 1 ders saati serbest okuma saati olarak belirlendiği ve bu serbest okuma saatlerinde "100 Temel Eser" ile diğer kitap, gazete ve dergilerden yararlanılabileceği ifade edilmiştir. Programın "Kitap İnceleme " başlığında ise program ile öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerin geliştirilerek onlara okuma alışkanlığının kazandırılması ve öğrencilerin kitapları incelemelerinin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB; 2009: 392- 395).

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik olarak programın öğrencilerin Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütün şeklinde yapılandırıldığı belirtilmiştir. Aynı şekilde programın genel amaçlarında da, öğrencilere okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazandırmanın amaçlandığı ifade edilmiştir. Öğrenme alanlarının sözlü iletişim, okuma, yazma olarak üç başlıkta düzenlendiği 2015 Türkçe Öğretim Programı ile okuma öğrenme alanında öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir şekilde okuyabilmelerinin, okuduklarını değerlendirerek ait olduğu dönemin

zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki değerlerini nasıl yansıttığının farkındalığıyla okumayı bir alışkanlık hâline getirmelerinin amaçlanmış olduğuna yer verilmiştir. Yine programın okuma öğrenme alanıyla ilişkili olarak metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline getirilmesine yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Bu çerçevede okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta kategorize edilmiştir (MEB, 2009:3-7).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sırasıyla yayımlanan 2017 Türkçe Öğretim Programı, 2018 Türkçe Öğretim Programı ve son olarak güncellenmiş 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisinin geliştirilmesi bağlamında, öğretim programının öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri kapsayan bütüncül bir yaklaşım ile yapılandırıldığı ifade edilmiştir. Yine 2017, 2018, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda, "Türkçe Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları" başlığı altında, Türkçe dersi öğretim programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması ve okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanmasının amaçlandığı vurgulanmıştır (MEB, 2017a:10; MEB, 2018:8; MEB, 2019a:8). Türkçe dersi öğretim programının uygulanması sürecindeyse her sınıf düzeyinde işlenmesi öngörülen sekiz temadan biri olan; "Okuma Kültürü" temasında yer verilmesi önerilen konulardan biri de okuma alışkanlığı olarak belirlenmesi (MEB, 2017a:18; MEB, 2018:16; MEB, 2019a:16), öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik hedeflerin neticesidir. Ayrıca 2017, 2018, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda, önceki programda olduğu gibi, okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla, okuma öğrenme alanı kazanımlarının "Akıcı Okuma", "Söz Varlığı" ve "Anlama" olmak üzere üç alt başlık altında toplandığı görülmektedir (MEB, 2017a: 24-66; MEB, 2018: 22-63; MEB, 2019a:21-61).

2. 3. 3. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

Alışkanlık, inşa edilmesi için uzun bir sürece ihtiyaç duyulan bir davranış olduğundan bir anda oluşamaz. İlgi alanları, motivasyon ve çevre gibi alışkanlığı etkileyen faktörler

mevcuttur ve bu faktörler birbirlerinden ayrılamaz bir niteliktedir. Genellikle, ilgi ve motivasyon yoksa alışkanlık da asla var olmayacaktır. (Suhana ve Haryudin, 2017:58).

Okuma alışkanlığı temelde bireye öğretim yoluyla kazandırılabilir. Ancak bu alışkanlığın kazanılmasına etki eden çeşitli faktörler mevcuttur. Bireyin bireysel özellikleri, ailesel durumu, okul ortamı ve öğretmen, kütüphane kullanımı bireyin okuma alışkanlığını etkilemektedir. Zira öğrencilerin okuma alışkanlıklarını öğrenmek için okumaya, çevreye ve tercih ettikleri okuma materyallerine karşı tutumlarını anlamak esastır (Rosli ve diğ. 2017:792).

Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada birey ve kurumların büyük sorumlulukları vardır. Zira okuma alışkanlığını bireyler, genel olarak evlerde aile fertlerinden, dışarıda ise okul ve kütüphane gibi yerlerden edinmektedirler. Bu birey ve kurumlar aile; ebeveyn, kardeş, okul; öğretmenler, kütüphane ve kütüphanecilerdir. İnsanın yaşam boyu sürdüreceği bu okuma etkinliği için bu birey ve kurumların ortak hareket etmeleri gerekmektedir (Odabaş, 2005: 3; Okur, 2013:17). Bu bağlamda okuma alışkanlığının kazandırılmasında etki eden faktörler şöyle özetlenebilir:

2. 3. 3. 1. Kişisel Faktörler

Kişisel faktörler, bireylerin küçük yaşlardan itibaren okumaya olan ilgi, tutumlarının alışkanlığa dönüşmesinde önemlidir. Dolayısıyla çocuğun hayal dünyasına yönelik ve merak unsuru barındıran eserler zamanla kişilerin okumaya olan ilgisini arttırmakta ve onların okumaya karşı pozitif bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan küçük yaşlardan başlayarak çocuğa doğru rehberlik yapılmalıdır (Durukan ve Aslan, 2018:147-148).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında bireylerin içinde bulunduğu dönemlerden çocukluk ve gençlik evreleri önemlidir ve bu evreler iyi ve doğru değerlendirilmelidir. Zira çocukluk döneminde temellendirilen alışkanlıklar gençlik döneminde bir zevk, bir ihtiyaç olarak geldiğinde alışkanlık haline dönüşmektedir. Bu dönemler genellikle eğitim süreci içinde geçtiğinden ve bilgiyle yoğun, sistemli bir ilişki kurulduğundan okuma alışkanlığı için en uygun koşulların bir araya geldiği bir süreç olarak görülmektedir (Yılmaz, Köse, Korkut, 2009:23).

Bireysel olarak okuma alışkanlığı kazanımımda ses bilgisi, kelime tanıma, kelime bilgisi ve basit anlama becerilerinin okumanın bir yönünü oluştururken diğer yönünde ise okuma isteği vardır. Bu bağlamda iyi bir okuyucuda hem yetenek hem de istek bulunmalıdır. Okuma isteği, okuyucunun güdülenmişliğiyle ilişkilidir. Okuma becerisine sahip olan bir öğrencide okuma isteği eksikse, bu durum onun iyi bir kitap okuru olmasına engel teşkil

etmektedir. Bu anlamda öğrencilerde okumaya yönelik güdülenmeyi arttırmak, sevgi ve ilginin oluşmasını sağlamak için, öğrencilerin okuyacakları kitabı özgürce seçmesi, öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi ve isteklerine dikkat etmesi önemlidir. Çünkü her çocuk bireysel olarak farklıdır ve her çocuğun sevdiği türler de buna bağlı farklı olacaktır. Bu nedenle çocuklar farklı yazı türleriyle tanıştırılmalı ve kendilerine bu türlerin hangilerinden hoşlandıkları sorulmalıdır. Bu açıdan çocuklara hitap edecek, bireysel zevklerine uygun farklı türlerin güzel örnekleri okullarda bulundurulması önemlidir (İskender, 2013:21; Yıldız, 2018:180).

Okuma becerisi bireysel özellikler bakımından oldukça farklılaşan bir alandır. Zira bazı bireyler birden fazla kitabı aynı zaman diliminde okuyabilirken, bazı insanlar bir kitabı bitirmeden diğerine geçemezler. Benzer şekilde bazıları farklı türden yazılar okurken bazıları ise aynı türde okumalarını sürdürebilmektedir. Bu durumlarda kişisel olarak farklılık gösteren bireyler olumsuz şekilde eleştirilmemeli, aksine bu tercihler doğal karşılanarak bireyi okumaya teşvik etme yönünde bir çaba sarf edilmelidir. Böylelikle, bireylere kazandırılacak okumaya ilişkin istek, onların okuma tercihlerini netleştireceği, okumaya daha fazla güdülenmelerini ve okumadan zevk duymalarını sağlayacağı söylenebilmektedir (Taş, 2018:1950; Yıldız, 2018:192).

2. 3. 3. 2. Ailesel Faktörler

Aile, bireyin yaşamında beslenme, duygusal, psikolojik, eğitim, kültürel değerler gibi maddi, manevi olarak temel ihtiyaçlarını karşıladığı birincil yer ve çevredir. Aynı zamanda aile, çocuğun kişilik kazanmasında ve toplumsallaşmasında en önemli kurum olup birçok açıdan belirleyicidir. Bu birincil çevrede çocukların çoğu okula gitmeden önce bir ebeveyn, büyükanne, büyükbaba ya da okul çağındaki bir kız kardeş aracılığıyla okumanın ilk aşamalarıyla tanıştırılmaktadır. Benzer şekilde çocuk okumaya olan tutumunda, okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir unsur olan okuma araç ve gereçleriyle ilk kez yine aile vasıtasıyla tanışmaktadır ve bu durum okuma alışkanlığının edinimi için önemlidir. Bu nedenle ailenin okumaya ilişkin yaklaşım ve tutumu okuma alışkanlıklarının kazanılmasında başlıca etkendir (Öztürk ve Aksoy, 2016:564; Staiger, 1973:19; Yılmaz, 2004:117).

Aile, çocuğun beden, zihin ve dil gelişiminde etki ettiğinden çocuğun okuma yeteneği kazanmasında da etkilidir. Başka bir deyişle okul öğrenmelerinin temeli olan ana dilini kullanma yeterliliği, iyi çalışma alışkanlıkları, dikkat, öğrenme gücü ve başarma güdüsü gibi niteliklerin 2-10 yaş arası gelişiminin önemli bir bölümü aile ortamında gerçekleşmektedir. Sözü geçen niteliklerin kazandırılmasında aileler önemli farklılar gösterse de bazı aileler

olağanüstü başarılar sağlayabilmektedir (Bloom, 2016:2; Demirtaş ve Süğümlü, 2013:157). Bu süreçte çocuktaki dil yeterliliği, onun kitaplara olan ilgisiyle birlikte gelişmektedir. Ailede okuma eğitimi başladığından ebeveynlerin resimli kitapları açıklayan kelimelere işaret etmesi, çocuğun okumaya ilgi duymasını sağlayacaktır. Bu bakımdan çocuklarla birlikte okunan hikâyeler onların okumaya hazırlıklı olmalarını sağlamaktadır. Çocuk okumayı öğrendikten sonra bile ebeveynlerinin okuduklarına ilgisini hissedebilmelidir. Ancak bu durum, hiçbir zaman ebeveynlerin çocuklarının okuduklarını sorgulayıp test etmeleri biçiminde olmamalıdır. Dolayısıyla aileler çocuğun ilk öğretmenleridir. Aileler, çocukların araştırmaları, çevreleriyle etkileşime girmeleri ve günlük yaşamlarında öğrenmeleri için fırsatlar yaratma fonksiyonuna sahiptirler (Bamberger, 1975:33; Gökbulut ve Yeniasır, 2018:236).

Çocuğun büyüdüğü aile ortamı, çocuğa rol model olan ebeveynler kitap okumayı etkileyen, okuma alışkanlığının kazanılmasında rol oynayan faktörlerin başında gelmektedir. Özellikle aile içinden okuma alışkanlığına sahip anne ve baba örnekliği gereklidir. Çünkü ailesinde okuma alışkanlığı olan bir bireyin okumadan uzak olmayacağı, annesinden, babasından gördüğü şekilde, onları örnek alarak okuma alışkanlığı kazanabileceği öngörülebilmektedir. Ailenin çocuğa model olmasının yanı sıra çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı ilk olarak ailede verildiğinden, okumanın okuma alışkanlığına dönüştürülmesi genellikle aile içi eğitime veya bu eğitimin erken yaşlarda başlamasına bağlıdır. Bu önemli bir görev olarak aileye düşmektedir. Böylece, çocuk henüz okumayı öğrenmeden aile ortamında kendisine yapılan okumalar ile okuma sevgisini kazanabilmektedir. Bu bakımdan aileler, çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için onları çeşitli hediye, ödüller ya da farklı yollarla okumaya teşvik etmeli, isteklendirmelidir. Ayrıca aileler okuma günleri veya okuma saatleri düzenleyerek okumanın günlük yaşamın bir parçası olduğunu çocuklarına benimsetmelidirler. Bunun yanı sıra çocuğun yaşadığı ev ortamında, tüm aile bireylerinin ilgi ve seviyelerine uygun kitapların olması ya da her ailenin evinin uygun bir köşesinde, imkânları ölçüsünde, bir kitaplık kurmaları önemlidir. Çünkü kitapların bulunduğu bir ortam, burada büyüyen çocuklar için doğal bir eğitim ortamı demektir ve ebeveynler için küçük bir kişisel kütüphane oluşturmak, çocuklarının erken dönemlerde kütüphane kullanıcısı olmasını da sağlayabilecektir. Bu eğitim ortamında aile bireylerin ilgi ve isteklerine göre yaptıkları okumalar, okudukları üzerinde yaptıkları konuşmalar ve bazen de aynı kitabı okuyarak üzerinde yaptıkları eleştirel değerlendirmeler, aile bireylerinin okuma becerisini içselleştirmelerine imkân vermektedir. Böylece okuma becerisini kazanmış aile bireyleri sürekli olarak hem kendilerini geliştirmekte hem de birbirlerinin gelişimini desteklemektedir. Bu sebeple anne ve

babaların çocuklarını resimli kitaplara yönlendirmeleri, çocuklarına yüksek sesle hikâye okumaları okuma alışkanlığı kazandırmada yararlı olacaktır. Çünkü çocukların kavraması ve görmesi gereken ilk şeylerden biri resimli kitaplardır. Çocuk metni gerçekten anlayamadığında bile ebeveynler yüksek sesle okumalı, çocuğa bunu anlatmalı, resimlere onunla birlikte bakmalı ve içindeki şeylere isim vermelidir. Böylece anne ve baba çocuk kitaplarını okuduğunda, bir yandan çocuklarının gelişimleri için kitapların önemli olduğunu göstererek çocukları için hem okuma hem de tartışma becerilerine yönelik bir temel sağlamakta diğer yandan kendileri de çocuklarını anlama fırsatı edinmiş olmaktadır. Bu çerçevede aileler, çocuklarına okuma materyalleri sağlamalı ve onları güdülemelidir. Çocukları okumaya güdülemek ve özendirmek için ebeveynler çocuklarını ilk yıllardan itibaren masal kitaplarıyla tanıştırmalı, sonrasında onlara düzenli olarak çeşitli hikâyeler, romanlar vb. okumalıdır. Okunanlar tartışılıp değerlendirilerek, çocuklarda okuma zevk ve isteği oluşturulmalıdır. Bu uygulamalara ek olarak her gün, düzenli şekilde tüm aile bireylerinin katılacağı okuma saatleri oluşturmaları, anne ve babanın çocuklarıyla beraber kitapçılara giderek onları kitap almaya veya kitap hediye etmeye teşvik etmesi, çocuklarında okumanın bir zevke ve alışkanlığa dönüşmesinde yardımcı olacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2004:21; Bamberger, 1975:33; Durukan ve Arslan, 2018:148; MEB, 2009:17;Yıldız, 2018:186-187; Yılmaz, 1990:33-34).

Okumaya hazırlık, büyük ölçüde çocuğun evindeki kitap ve dil iklimi tarafından belirlenir. Bunun için ebeveynler okuma eğitiminin çocuğun ilk yılında başladığını fark etmeyi öğrenmeli ve evde okuma ortamlarının düzenlenmesinde yönlendirici olmalıdırlar. Çünkü ailenin yaşadığı ev, okumaya verilen değeri yansıtma yönüyle önemlidir. Bu sebeple ev ortamlarında dergiler, kitaplar, gazeteler gibi okuma materyalleri bulundurulmalı ve aile bireyleri bu okuma materyallerinden yararlanmalıdır. Ayrıca imkânlar ölçüsünde, evde çocukların ilgi ve zevklerine göre kitaplar bulundurulmalı, hatta çocuk için bir kitaplık oluşturulmalıdır. Bu kitaplığın oluşturulmasında da çocuğa fikri sorulmalı, bu kitaplığa koyulacak kitaplar çocuğun kendisi tarafından belirlenmelidir. Bu süreçte yönlendirici olması gereken ebeveyn ve öğretmenin çocukla beraber kitap seçmeye gitmesi önemlidir (Bamberger, 1975:33; Şahin ve Aktar, 2020:156; Yıldız, 2018:186-187). Bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre ise ona kitabevi, kütüphane gibi okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olan mekânlar, imkânlar sunduğu müddetçe, bireyin okuma alışkanlığına sahip olmasını kolaylaştıran bir faktör olmaktadır (Durukan ve Arslan, 2018:149).

Ailenin sosyoekonomik durumu, çocuğun eğitimi üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi olan bir unsurdur. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar, özellikle ailenin sosyoekonomik

şartlarının, öğrencinin okumasında doğrudan etkili olan önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencinin ailesinin ekonomik durumu, anne ve babasının eğitim düzeyi, yaşadığı sosyal çevre gibi sosyoekonomik koşullar, onun bireysel gelişimini ve akademik başarısını etkilemektedir. Çünkü ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocukları, ebeveynlerine maddi destekte bulunmak amacıyla genellikle erken yaşlarda çalışmaya başlamaktadırlar. Bu durum maddi zorluklar içinde hayatını sürdüren bir çocuğun veya bireyin okuma alışkanlığını kazanmasını çok daha zor hale getirmektedir. Aynı şekilde anne ve babanın eğitim seviyesinin düşmesine bağlı olarak çocuğun okumaya olan ilgi ve tutumu da istenen düzeyde olamamaktadır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013:157; Durukan ve Arslan, 2018:148-149).

Bamberger (1975:33), çocukların okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik ebeveynler için bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Bu tavsiyeler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Ebeveynler hikâyeler anlatmalı ve bunları yüksek sesle okumalıdır.

2. Ebeveynler çocukların yaşına, isteklerine, ihtiyaçlarına ve gelişim evresine uygun, bir kişisel kütüphane kurmalıdır.

3. Ebeveynler çocuklarını, cep harçlıklarının bir kısmını kitaplara harcayacak şekilde eğitmelidir.

4. Ebeveynler, ailenin her bir üyesinin okumak için, mümkün olduğunca akşamları, okumak için sabit bir zaman ayırdığını görmelidir.

5. Ebeveynler, çocuklarının okumasına katılmalı, onlarla okudukları hakkında konuşmalıdır.

6. Ebeveynler, çocuklarının okuduklarını uygulayabileceklerini, kullanabileceklerini; kitapların onların hayatlarını kurtardığını, aydınlattığını ve güzelleştirdiğini anlamalarına yardımcı olmalıdır.

Yukarıda verilen ifadelerden hareketle, çocukta okuma zevki ve alışkanlığını kazandırmak için ebeveynlerin ilk çocukluk döneminden itibaren çocuklarını kitaplara aşina kılmaları, devamında okul öncesi dönem ve ilköğretimin ilk kademesinde de sürekli yönlendirme ve teşvik etme yoluyla çocuklarında kitaba ve okumaya yönelik olumlu algı oluşturmalarının önemli olduğu söylenebilir.

2. 3. 4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Çevresel Faktörler

Okuma alışkanlığını etkileyen çevresel faktörler olarak okul, öğretmen, kütüphane ve akran ilişkileri ön plana çıkmaktadır.

2. 3. 4. 1. Okul

Temel vizyonu, öğretme ve araştırma yoluyla insanı karakter ve mükemmellikte geliştirmek olan herhangi bir eğitim kurumunun temel amaçlarından biri, öğrencilerin akademik performanslarının geliştirilmesidir (Daniel ve diğ., 2017:75). Bu çerçevede eğitim kurumlarındaki uygulamalar ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Zira öğrenen merkezli eğitim, bireylere kendi öğrenmelerini seçme, hak ve sorumluluğunu vermekle kalmayıp aynı zamanda, öğrenciye öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılma fırsatı veren modern eğitim anlayışıyla onu öğrenme ortamının merkezine çekmektedir. Bu nedenle okullarda öğrencilerin okuma alışkanlığının geliştirilmesi, onların ezberci bir tutumdan uzak, araştırmacı ve sorgulayıcı, öğrenci merkezli bir eğitim sistemi içinde yetiştirilmesine bağlıdır (Gömleksiz, 2004:4-5).

Okul, çocuğun sosyalleşme sürecinde karşılaştığı ilk toplumsal kurumdur. Bu nedenle birçok beceriyle beraber okuma alışkanlığı da bu okul sürecinde her çocuğa kazandırılabilmektedir. Çünkü okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk için her metin ilgi çekicidir. Dolayısıyla ilköğretim birinci sınıfta öğrencinin ilgisini çekmeye başlayan okuma etkinlikleri, sonraki sınıflardan sekizinci sınıfa dek çeşitlenerek devam etmektedir. Bu çerçevede ilköğretim okullarının öncelikli amaçları öğrencilere iyi bir düzeyde okuma becerisi kazandırmak ve daha sonra bu beceriyi alışkanlığa dönüştürerek sürekliliğini sağlamaktır (Alperen, 1990:12; İskender, 2013:25; İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013:3).

İnsanın aileden sonra tanıştığı ikinci sosyal kurum okuldur. Çocuk vaktinin büyük bir kısmını okulda geçirdiğinden okulun çocuk eğitiminde ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde payı büyüktür. Bu bağlamda, okuma etkinlikleri, öğrencilere etkileşim içinde olma olanağını sağlamaktadır. Bu etkileşim ortamlarının sağlanması okulun en önemli işlevlerinden biridir. Böylece okullar okuma eylemi ile eğlenceyi buluşturduklarında, öğrenciler kitap okuma eylemini her daim isteyerek yapacaklardır. Aynı şekilde hazırlanan ders kitaplarının ve diğer materyallerin çocuğun derse olan ilgisini ve isteğini canlı tutacak nitelikte tasarlanması çocuk eğitiminde hedeflenen davranışların kazandırılması için şarttır. Aksi durumunda çocuk, tasarımını ve içeriğini beğenmediği kitaba ilgi ve istek duymayacak ve bu nedenle çocuğun

okumaya, derse ve okula ilişkin olumsuz bir tavrı söz konusu olacaktır. Ayrıca çocuklar için hazırlanan dergiler, çocukların zihinsel yönünü geliştirmekte ve onları öz güven sahibi kılmaktadır. Bu şekilde okuduğu dergiden öğrendiklerini akranlarıyla paylaşan çocuk, okuma konusunda teşvik edici bir rol üstlenmiş olmaktadır. Bu nedenle okulda kütüphanenin bulunması, sınıfta kitaplıkların yer alması ve bunların etkin şekilde kullanılması öğrencide okuma zevkini arttırmaktadır. Ayrıca okul kütüphanesinde öğrencilerin seviyesine uygun eserlerin yer alması ve güncel eserlerle kütüphanenin zenginleştirilmesi öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada yardımcı olacaktır (Durukan ve Arslan, 2018:148; Okur, 2013:18; Şahin ve Aktar, 2020:159-60; Yıldız, 2018:180).

2. 3. 4. 2. Öğretmen

Öğretmenler çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak, hayat boyu iyi bir okuyucu olmaları için onlara cesaret vermek, onları geliştirmek amacıyla sürekli olarak yeni ve yaratıcı yollar arayan ve bu bakımdan çocuğun okuma alışkanlığını etkileyebilecek önemli bir unsurdur. Ailede okuma alışkanlıkları başlasa da, bu durum okuldaki etkili öğretmenler tarafından desteklenmiyorsa, okumanın istenen seviyeye ulaşması mümkün değildir. Bu nedenle her ne kadar çocuğun kitaplarla tanışması ve okuma alışkanlığı kazanması ailede ebeveynleri ile başlasa da; bu alışkanlığın devam etmesi, geliştirilmesi ve güçlendirilmesi büyük ölçüde öğretmenlere/ eğitimcilere bağlıdır (Gökbulut ve Yeniasır, 2018:237; Kurulgan ve Çekerol, 2008:241).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında öğretmenler önemli bir unsurdur. Okul öncesi dönemde ilk defa öğretmenle tanışan çocuk, bir uzman rehberliğinde kitaplarla ilgili eğitimine başlamakta ve devam eden süreçte sınıf öğretmenleriyle okuma ve yazma sürecine girmektedir. Bu süreçte okuma becerisini bir alışkanlık haline getirmede ve ilk okuma yazma öğretiminde en büyük sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu ilk okuma eğitimiyle gerçek manada bir okuyucu olma yolunda ilerleyen çocuklar, yine aynı öğretmenlerin verdiği Türkçe dersi ile diğer dil becerilerinin yanında okuma ve anlama eğitimi almaktadır. Ortaokul kademesine gelen çocuk, Türkçe öğretmenliği mezunu öğretmenlerinin rehberliğinde, sınıf öğretmenlerinin bıraktığı yerden daha ileri beceri basamaklarına ulaşmaktadır. Ortaöğretim kademesindeyse okuma alışkanlığını pekiştirmek için tüm branş öğretmenlerinin yanı sıra Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu kademede yapılacak çalışmalarla öğrenci edebi metinleri tahlil edecek düzeye gelmektedir. Bu nedenle öğrenciye

okuma alışkanlığı kazandırmada, öğretmenlerin sorumluluğu çocuğun ailesi kadar önemlidir (Okur, 2013:19; Şahin ve Aktar, 2020:157).

Okumaya ilişkin bir alışkanlık oluşturmak, öğrencilerin ilgi, zevk ve düzeylerine uygun kitapları önerip okumalarını sağlamak öğretmenlerin yapacağı iyi bir rehberlik ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerinin okumaya ilişkin ilgi ve zevklerinin yanı sıra çocuk kitapları hakkında bilgi sahibi olması, bu bilgiye göre eserler seçerek öğrencileri okumaya yönlendirmesi, öğrencilere model olacak şekilde, sınıfta boş zamanlarda eğlence için okuduğu izlenimi verecek şekilde okuması ve öğretmenlerin, aile ile işbirliği içinde olarak okumayı öğrencide bir ihtiyaç haline getirmesi önerilmektedir. Zira okuma alışkanlığı kazanmış bir öğrencinin genel olarak diğer derslerde de başarılı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen, öğrencide okumaya ilişkin ilginin oluşumuna çalışmalı, bu ilgiyi beslemeli ve onun kaybolmamasına çalışmalıdır. Bunun içindir ki öğretmen, öğrencilerine okuyacakları ve okumaları gereken kitapları tavsiye etmek ve bu yönden onları izlemekle yetinmemeli, bir yandan derslerde metin incelemesi çalışmaları ile onlara bir küçük parça üzerinde derinliğine inceleme yollarını birlikte uygulayarak öğretirken, bir yandan da onları kendi başlarına okuyacakları tam ve büyük eserleri nasıl değerlendireceklerini, bu eserlerden nasıl yararlanacaklarını, yine aşamalılığı ve öğrenci düzeyini göz önünde tutarak göstermelidir (Alperen, 1990:12-13; Durukan ve Arslan, 2018:146-148; Okur, 2013:19).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında öğrencinin aile, arkadaş çevresi, bir kitaplığa sahip olmasının yanı sıra okulu ve öğretmeni gibi çevreye ait faktörler de etkilidir. Bu faktörler arasında bir rol model olması bakımından öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları, her şeyden önce öğretmenlerin bu tür bir alışkanlık sahibi olmalarına bağlıdır. Daha açıklayıcı bir ifadeyle bir öğretmenin mevcut bir kitaplığı yoksa o öğretmen öğrencilerine geniş, bir bağımsız okumayı ne kadar teşvik etmek isterse istesin, bu tür bir uygulamada başarılı olması neredeyse imkânsız hale gelecektir. Bu nedenle, devamlı farklı kitaplarla öğrencilerinin karşısına çıkarak okuduğunu öğrencilerine hissettirebilen, okuduklarını onlara tavsiye edebilen, okumaya yönlendirici aktiviteler düzenleyebilen bir öğretmenin okuma alışkanlığını kazandırması mümkün olacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin kişisel ve mesleki nitelikleri, sergilemiş oldukları örnek kişiliklerinde son derece etkilidir. Zira öğretmenin mesleki gelişimi çocukların okuma yazma başarıları için çok önemlidir. Bu bakımdan öğrencinin sadece okulda sürekli bir etkileşim içerisinde bulunduğu öğretmeniyle değil, karşı karşıya olduğu bütün öğretmenleri için öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak, sorumlu oldukları bir amaç olmalıdır. (Australian Government

Department of Education, Science and Training, 2005:21; Staiger, 1973:19; Demir, 2009:723; Gömleksiz, 2004:3; Güney ve diğ., 2014:153). Bu sorumlulukta Türkçe öğretmenin de payı büyüktür. Bu çerçevede öğretmen Türkçe Öğretim Programı'nı öğrencilerin bireysel özelliklerine ve çevresel koşullara uygun olarak uygulamalıdır. Buna ek olarak öğretmen Türkçe'yi doğru, güzel, etkili, bütün öğrencilere örnek olacak şekilde kullanmalı ve öğrencilerin zevk alarak okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik olarak Türkçe'nin güzel kullanıldığı farklı yazım türlerine yer vermelidir. Öğretmen bütün bunları yaparken öğrencilere saygı duymalı, onları dinlemeli, öğrenme sürecinde onların güçlü yönlerini öne çıkararak kendilerini ifade etmelerine uygun zemin hazırlamalı ve onların dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıdır. Böyle çalışmalarla okuma alışkanlığı edinmiş olan öğrenci, okuduğunu anlama ve daha hızlı kavrama yeteneğine sahip olarak bütün derslerde daha fazla başarı gösterecektir (Demir, 2009:723; MEB, 2009:148; MEB, 2017b:49).

2. 3. 4. 3. Akran İlişkileri

Doğumdan başlayarak çocuklar çevreleriyle etkileşime girmekte ve bu etkileşime dayalı olarak hayatlarını şekillendirmeye çalışmaktadırlar. Bu süreçte çocuk, deneme yanılma ile çevreyi sorgulayarak öğrenmeye başlamaktadır. Bu nedenle çocuğun çevresi, sahip olduğu arkadaş grubu, onun okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan bir faktördür. Dolayısıyla öğrencinin okumayı seven arkadaşları varsa daha hızlı okuma alışkanlığı kazanacaktır. Çünkü okumak için birbirini cesaretlendiren, motive eden bir arkadaş grubuna dâhil olma, öğrencinin akademik başarısının artmasını sağlamaktadır (Durukan ve Arslan, 2018:148; Gökbulut ve Yeniasır, 2018:237).

Öğrencilerin kitap okumayı sevmesinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında akran gruplarıyla etkinlikler yapması, onların birbirleriyle keyifli zamanlar geçirmeleri ve birbirlerinin öğrenmelerini desteklemeleri anlamında önemlidir. Başka bir deyişle, öğrencinin okuduğu kitabı arkadaşlarına tavsiye etmesinin ya da etmemesinin, arkadaşları ile bu kitabı tartışmasının diğer arkadaşlarının da okudukları kitapları anlatmalarının bireyin okumaya yönelmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Yıldız, 2018:187; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009: 25). Bu bakımdan, öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmasına yönelik yapacağı çalışmalarda, akran gruplarından yararlanmaları yerinde olacaktır. Bu anlamda öğrencilerin, sınıf içinde birbirlerine kitaplara ilişkin deneyimlerini aktarmaları, beğendikleri kitapları birbirlerine önerip kitap alışverişinde bulunmaları, okuduklarına yönelik drama etkinliklerine katılmaları, okul gazetesi veya dergisinin çıkarılmasında birlikte çalışmaları,

münazara ve tartışma gruplarında yer almaları onların okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlayacaktır. Bu aktivitelere ek olarak çocukların arkadaşlarıyla yapacağı bir okuma etkinliği olarak okuma saatleri düzenlenebilir ve bunu daha renkli ve eğlenceli kılmak için de okuma minderleri hazırlanabilir. Böylece çocuklar kitapları sıra ile okuyarak üzerinde konuşma, eğlenceli yarışmalar yapma gibi fırsatlar yakalamakta ve bu okuma etkinliklerine istekle katılmaktadırlar (İskender, 2013:35; Yıldız, 2018:187). Bu çerçevede öğrencilerin sosyal öğrenmelerinde önemli bir unsur olan akran ilişkilerinin işlevsel hale getirilmesi önemlidir. Zira kitabın arkadaş ortamlarında bir paylaşım aracı olması sağlandığı takdirde öğrencilerin aralarında kitap alışverişi yapmaları, okuduklarını birbirleriyle paylaşmaları, eleştirel okumalar yapıp okuduklarına dair metinsel ilişkiler kurmaları, onları yorumlamaları, değerlendirmeleri hem kendilerinin okumaya olan ilgi, sevgi ve bağlılığını artıracak hem de arkadaşlarında bu ilgi, sevgi ve bağlılığa yönelik davranışların oluşumuna katkı sağlayacaktır.

2. 3. 4. 4. Kütüphane

Kitaba ulaşma imkânları ve bu kitapların nitelikleri öğrenciye okuma zevki ve alışkanlığının kazandırılmasında önemli etkisi olan faktörlerdir. Bu bakımdan okullarda verilen okuma eğitiminin alışkanlık haline gelmesinde çocuğun öncelikle evinde, sonrasında çevresinde, sınıfında, okulunda ve ikamet ettiği yerden kolayca ulaşabileceği yakın bir kütüphane bulunması, çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında olumlu bir etki yapacağı açıktır (Mete, 2012:48; Sevmez, 2009:16).

Okul kütüphaneleri öğrencilerin ders dışındaki zamanlarında özgürce davranabildiği, ilgi ve isteklerine göre kitap seçebildikleri yerlerdir. Bu kütüphaneler, her okuma düzeyindeki okuyucuya okuma imkânı sağlamakta ve aynı zamanda farklı ve çeşitli kaynaklarla bilgi düzeyi yüksek, araştırmacı bir kişiliğe sahip bireylerin yetişmesine katkı vermektedir. Bu nedenle anne ve babaların çocukları ile beraber kütüphaneye gitmesi, okuma alışkanlığının gelişerek kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocukların kütüphaneye alıştırılmasında öğretmenlerin kütüphanecilerle işbirliği içinde olması gerekmektedir. Bu işbirliğinin gerçekleşmesindeyse öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olması önemlidir. Bu anlamda, öğretmenler kütüphanecilerle ile işbirliği içinde olarak okul kütüphanelerine seçilecek kitapların belirlenmesinde, öğrencilerin ders başarılarını destekleyici kitapların yanı sıra öğrencilerin düzeylerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun kitapların, yayınların seçimine özen göstermelidirler. Ancak okul kütüphanesinin veya okula yakın herhangi bir kütüphanenin olmadığı durumlarda, öğretmen tarafından kurulacak bir sınıf kütüphanesinin varlığı öğrenciyi

okumaya sevk edecektir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşamları boyunca kazanacakları kütüphane kullanma alışkanlıkları onlara okuma alışkanlığını hayat boyu sürdürmelerinde fayda sağlayacaktır (Mete, 2012:48; Okur, 2013:20; Sevmez, 2009:16).

Kütüphaneciler, kullanıcılarına okuma alışkanlığı açısından model olma gibi önemli bir role sahiptirler. Özellikle okul dönemi çocukları ve gençler için öğretmen, arkadaş ve kütüphaneciler okuma konusunda en önemli rol modellerdir. Dolayısıyla denilebilir ki; okumayı öğretmek eğitim kurumların görevi iken okumayı sevdirip alışkanlık haline getirmek, kütüphanelerin üstüne düşen vazifedir. Zira çocuğa okumayı ebeveyn, öğretmen ve diğer yetişkinler öğretirken kütüphaneciler de sevdirerek alışkanlık haline getirmektedir. Ancak kütüphanecinin bu rol modelliği gerçekleştirebilmesi, kendisinin de okuma alışkanlığına sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Bir başka deyişle kütüphanecinin kullanıcılar için okuyan model olma rolü, kendisinde var olan okuyan ve kültürlü insan imgesiyle gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye'de görev yapmakta olan kütüphanecilerin ülke gerçekliğinden kaynaklanan okuma rehberliği rolleri de bulunmaktadır. Özellikle ailelerin ve kısmen de öğretmenlerin okuma alışkanlığı konusunda çocukları ile genelde düşük düzeydeki ilgi, duyarlılık ve bilinçleri, bu rolü kütüphanecilere daha çok yüklemektedir (Karadeniz ve Yılmaz, 2017:229; Okur, 2013:20). Bu bağlamda kütüphanelerin ve 21. yüzyıl yetkinlikleri kapsamında yaparak öğrenmenin önemine değinen Selçuk Şirin, çocukların geleceğine dokunmak için en önemli etkenin kitaplar olduğunu ve her çocuğun erken yaştan itibaren kütüphanesi olması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Çünkü okul öncesi dönemdeki kelime hazinesi çocuğun zekâsını destekleyen bir etken olup onun bilişsel gelişiminde, akademik hayatında ve ileriki yaşantısında da önem taşımaktadır (MEB, 2020). Diğer yandan kütüphanelerin yanı sıra okur, kitap fuarları ve sergiler vasıtasıyla da kitapla iç içe olma fırsatı yakalayabilmektedir. Bu fuarlar ve sergiler sayesinde okuduğu kitabın yazarıyla buluşan öğrenci, yazarla beraber kitaba dair karakterler ve olaylar üzerinde yorum yapma olanağına sahip olmaktadır. Aynı zamanda öğrencileri bu vesilelerle kitabın sayfalarına dalıp o büyülü dünya içerisinde kaybolmanın tatlı duygusunu ve rahatlığını kendinde hissedebilmektedir (Şahin ve Aktar, 2020:159).

Özetle okul, öğretmen, kütüphane ve akran ilişkileri gibi öğrencilerim okuma alışkanlığını etkileyen çevresel faktörlerin doğru ve etkili kullanımı öğrencilerin okumayı içselleştirerek yaşam boyu sürdürdükleri bir eylem olmasını sağlayacağı söylenebilir.

2. 3. 5. Okumaya Engel Faktörler

Günümüzde okuma eyleminden tat alma ve bunu alışkanlık haline getirme güçleşmiş durumdadır. Zira insanların, kendilerine sunulan bilgi yığınları arasında isteğine göre bir bilgi ya da kaynağa ulaşması oldukça zorlaşmış görünmektedir. Bunun yanında bireyin zamanının büyük kısmını oyun, sohbet gibi pek çok farklı şekilde doldurması sonucu, bilgiye tek ulaşım yolu olarak teknolojik araçların görülmesi, bireyi araştırma ve sorgulamadan uzaklaştırıp kolaycılığa sürüklemesi gibi birtakım sakıncalar ortaya çıkmaktadır. Bilgisayar, televizyon, telefon, tablet gibi teknolojik araçlar çocukların genelde yaşama tarzını değiştirdiği, diğer etkinliklere ayıracağı zamanı aldığı ve yaratıcılığı zayıflattığı için okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle bilişim teknolojilerinin okuma alışkanlığının edinilmesinde bir engel olarak görülmektedir. Okuma alışkanlığını ve bu alışkanlığı sürdürmeyi olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden biri olan bilişim teknolojilerindeki gelişmeler sonucu çocuklar ve gençlerin gün geçtikçe televizyon, bilgisayar, telefon gibi dikkatlerini daha kolay cezbeden materyallere yaklaşıp bunların sunduğu kolaylıklardan çok fazla faydalandıkları dikkat çekmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007:11-12; Batur, Gülveren ve Bek, 2010:44-45; Taşkesenlioğlu, 2013:2).

Sürekli değişen ve yenilenen teknoloji ve medyadaki gelişmeler öğrencilerin daha az okuma süresine sahip olmasına, hatta okumaya zamanlarının kalmamasına yol açmakta ve öğrencileri okumaktan uzaklaştırarak onlara kitaplardan daha cazip seçenekler sunmaktadır. Bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik araçlar, içerdikleri çeşitli oyun ve uygulamalarla neredeyse bebeklikten itibaren çocukları ve hatta yetişkinleri adeta bağımlı hale getirmekte ve onları kitaptan, okumadan tamamen uzaklaştırmaktadır. Bu durumun sonucu olarak öğrenciler boş zamanlarını çoğunlukla TV izlemek, müzik dinlemek, elektronik oyunlar oynamak ve Facebook ve Twitters gibi sosyal ağlarda yer almak için harcamaktadırlar ve böylece okuma tercihleri azalmaktadır. Ancak bu olumsuzluklarına rağmen birçok da faydası olan teknolojik ürünlerden çocukları uzak tutmak hem yanlış bir tutum olmakta hem de pek imkân dâhilinde görünmemektedir. Bu nedenle aileler bu teknolojik araçların kullanımına sınırlar koyarak çocuklarını kitap okumaya yönlendirebilirler (Durukan ve Arslan, 2018:149; Priajana, 2015: 72). Televizyon çocukların okul öncesi dönemlerinden itibaren zihinsel gelişimine katkı sağlayabilecek teknolojik bir araçtır. Televizyon yayınları çocukların daha yaratıcı olmalarını, öğrenim becerilerinin gelişmesini sağlayan ve onların bilgi dağarcıklarını zenginleştiren bir niteliktedir. Ancak bu yayınların izlenme süresinin uzun olması ve izlenen programların uygun niteliklere sahip olmaması, televizyonu başta çocuklar olmak üzere her yaştan insanın

gelişimine, sosyal ilişkilerine ve sağlığına zararlı olabilecek bir araç haline getirmektedir. Bu bağlamda televizyonun okuma alışkanlığı kazanımında da olumsuz etkilerinin olduğu ve bu etkilerin temel boyutlarından birisinin, televizyonun çocuklarda ve yetişkinlerde genelde okumayı çok fazla içermeyen, görselliğe dayalı yeni bir yaşam biçimi oluşturması; diğerinin ise televizyonun çok zaman alıcı niteliği olduğu söylenmektedir. Bu durumun, bireylerin gerekli olmadıkça okumaktan kaçmalarına ve okumayı sevmemelerine yol açtığı belirtilmektedir. Bu nedenlerden televizyonun okuma alışkanlığı üzerine genel olarak olumsuz bir etkiye sahip olduğu daha güçlü bir düşünce olarak ön plana çıkmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalar da genel olarak bu görüşü destekler mahiyette olup öğrencilerin ve ailelerinin televizyon izleyerek harcadıkları zamanın, öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde çocukların okuma alışkanlığı üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğu düşünülen ve televizyondan daha çekici, popüler olan görsel-işitsel kitle iletişim araçlarından biri olarak bilgisayar gün geçtikçe öne çıkmaktadır. Zira bilgisayarın da tıpkı televizyon gibi bireylerin okumadan aldıkları zevkin azalmasına, okuma başarısının düşmesine, kitap okumaya ayırdıkları zamanın azalmasına, hayal güçlerinin gerilemesine yol açabileceği iddia edilmektedir. Bu çerçevede yaşamda yer eden her teknolojik ürün gibi bilgisayarların da çocukların zihinsel, bedensel, ruhsal ve toplumsal gelişimleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olacağı ifade edilmektedir. Bu etkilerin olumlu ve olumsuzluğunu belirleyecek unsurların ise öncelikle bilgisayarın kullanım süresi ve amaçları ile ailelerin ve diğer ilgililerin bu konudaki yaklaşımları olduğu söylenmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007:10-12; Odabaş, 2005:2-3; Taşkesenlioğlu, 2013: 2)

Altuntop (2019:73), yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik teknolojinin olumsuz etkisi olduğunu belirlemiştir. Buna ilaveten öğrencilere göre kitap okuma alışkanlığı kazanamamalarının nedenleri olarak onlara okumanın zor geldiği, eğlenceli kitaplara erişmekte güçlük çektikleri, okumanın faydasını bilmedikleri ve okuduklarını anlamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dahası öğrencilerin okumamalarına etki eden nedenler arasında, okumayı zorunluluk olarak görmeleri, ailelerinin onlar üzerinde kurduğu "Oku!" baskısının olması ve öğrencilerin okumama nedenlerinde en çok kullandıkları ortak ifadenin "okumaktan sıkılma" şeklinde olması araştırmanın dikkat çekici diğer sonuçları arasında yer almıştır. Benzer bir biçimde televizyon izleme alışkanlığının artışının okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen faktörler arasında olduğunu belirten Mete'ye (2012:49) göre, ayrıca bireylerin temel ihtiyaçlarının karşılanamaması nedeniyle okumanın bir ihtiyaç olarak

görülmemesi, eğitim sistemi ve kütüphanelerin yetersizliğine ek olarak ekonomik sebepler okuma alışkanlığı kazanımına olumsuz etki etmektedir. Dolayısıyla ekonomik gerekçeler ve toplumsal düzen olmak üzere bireyin öncelikle temel ihtiyaçlarının karşılanmaması, okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesini engellemektedir.

2. 3. 6. Türkiye'de Okuma Alışkanlığı

Türkiye, içinde bulunduğu sosyoekonomik gelişmelerle beraber, uzun yıllar okuma ile ilgili temel çalışmaları, süregelen okuryazarlık probleminin ortadan kaldırılması üzerine yapmıştır. Bu problem geçen zaman zarfında tam anlamıyla ortadan kaldırılamasa da ilköğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte temel okuryazarlığın ötesinde etkin bir okur kimliğinin oluşturulması ve okuma alışkanlığının yaygınlaşması hedefi daha çok öne çıkmaya başlamıştır (Güneş, 1993: 236-240; Mete, 2012:48).

Türkiye'de ekonomik, sosyal ve siyasal alanda önemli gelişmeler olmasına karşın kitap, dergi, gazete okuma ve önemi konusunda hala problemler yaşanmaya devam etmektedir. Okuma alışkanlığı ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığındaysa toplumun okuma düzeyinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Belirli aralıklarla yapılan çalışmalar, okuma-yazma oranının sürekli arttığını göstermesine rağmen okuma alışkanlığında aynı şekilde bir artış olmaması dikkat çekicidir. Bu durumun ortaya çıkmasında ve ülke genelinde okumanın bir alışkanlık haline gelememesinde neden olarak, başta toplumun sahip olduğu yaşam standartlarının getirdiği bireysel gereksinimlerin okuma alışkanlığından daha öncelikli ihtiyaçlar olarak algılanması görülebilir. Zira toplumun içinde olduğu sosyoekonomik şartlar okumanın bir ihtiyaç olduğu düşüncesine yer vermemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ([EARGED], 2007:7; Durukan ve Arslan, 2018:149).

Bireyin okuryazarlık durumu ile eğitim ve okuma alışkanlığı arasında belirgin bir ilişkinin olduğu bilinen bir gerçektir. Oysa ki Türkiye'de eğitim kurumlarından mezun olan öğrenci sayısının her geçen gün artmasına rağmen okuma alışkanlığını kazanan birey sayısı istenen seviyede değildir. Bu duruma örnek olarak 1997 yılında Türkiye'de üniversite ve lise mezuniyet oranlarında dört kat bir artış olmasına karşın, kitap okuyanların sayısı 1965'te %27, 1980'de %5.7 iken bu oran 1990'da %2.5, 1997 yılında %3.5'e gerilemesi verilebilir (Deniz, 2015:47; Mete, 2012: 49). Bu bağlamda Türkiye'de güncel okuryazarlık oranları için Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanına bakıldığında, 2008-2020 yılları arası genç nüfus okuryazarlık oranının 2008'de kadın ve erkeklerde toplam %97.4 iken;

2018'de %99.8, 2019 ve 2020'de %99.9'a yükseldiği görülmektedir. 6 ve daha yukarı yaştaki nüfusun okuryazarlık durumuna bakıldığında, 2008 yılında toplam oranın %91.8 olduğu, sonraki yıllarda bu oranın yükselerek 2018'de %97.0, 2019'da %97.2 ve 2020'de %97.04 olduğu görülmektedir. 2008-2020 yılları arası 15 ve daha yukarı yaştaki nüfusun okuryazarlık oranları ise 2008'de kadın ve erkeklerde toplam oran %90.0 iken; 2018'de %96.4, 2019'da %96.7 ve 2020 yılında %97.0'a yükselmiştir (TÜİK, 2021). Bu oranlara bakıldığında Türkiye'de çocuk ve gençlerde okuryazarlık oranının yıldan yıla arttığı ancak henüz yüzde yüzlük olan hedefin yakalanamadığı söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2020) tarafından 2006-2007 öğretim yılında ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenimini sürdüren öğrencilerin okuma düzeylerinin ve okuma düzeylerine etki eden etmenlerin neler olduğunun belirlenmesinin yanı sıra okuma kültürünün oluşumu ve gelişimi sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri sunulması amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çoğu ailede kitap alma ve kitap okumanın öncelikli bir ihtiyaç olmadığı, boş zamanlarını okuyarak değerlendiren çocukların oranın oldukça düşük olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yeterince kitap sahibi olmadığı, ilk kitap okuma yaşının 13-14 olduğu, evde kitap okumak için ayrılan sürenin oldukça yetersiz olduğu, kütüphanelerden dergi ve kitap temin etme oranının düşük olduğu ve öğrencilerin gelişmiş ülkelerdeki akranlarının daha çok okuduğunu düşündüklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) bünyesinde Karaşahin (2009) tarafından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi ve okuma konusundaki görüşleri doğrultusunda okuma kültürlerinin geliştirilmesine yönelik önerilerin sunulması amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirmede birinci öncelikleri kitap okumaktır. Araştırmaya katılan öğretmenler kitap, dergi ve gazeteleri kısmen okuduklarını, gazeteyi kitap ve dergiye oranla daha fazla okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler zaman darlığını ve maddi yetersizleri okumama nedeni olarak göstermektedirler. Öğretmenlerin yarıdan fazlası kitaplıklarında 10-100 arası kitap olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kitap fiyatlarını pahalı bulurken yarısı hafta içinde ve hafta sonunda okumak için bir ve bir saatten daha az zaman ayırdıklarını ve bir dergiye abone olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler Türkiye'de okuma kültürünün şekillenmesinde öncelikle görsel

basının, sonrasında toplumun genel kabullerinin, üçüncü öncelikli olarak ise arkadaş yönlendirmesinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye'nin %90'ından fazlası okuryazar olsa da bunun sadece %4.5'inin düzenli okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de kitap baskı ve satış sayılarının toplumu oluşturan bireylerin okuma alışkanlığı düzeyi hakkında bilgi verebileceği ifade edilmektedir. Ancak Türkiye'de bazı dönemlerde okuma yazma oranında artış yaşanmasına rağmen kişi başına düşen kitap sayısında aynı oranda artış şöyle dursun, aksine azalma olabilmektedir (Deniz, 2015:47; Mete, 2012: 49; Okur, 2013: 15). Bu çerçevede Türkiye'de son iki yılın -2019 ile 2020- TÜİK verilerine bakıldığında aşağıdaki bilgilere ulaşılmaktadır: TÜİK (2019) verilerine göre; Türkiye'de 2018 yılında 67 bin 135 "Kitap", "Elektronik kitap (DVD, VCD, CD)", "Elektronik kitap (web tabanlı)", "Diğer (Konuşan kitap (kaset, CD, DVD) ", eğitici belgesel, film ve video (eğitim amaçlı), mikroform, kâğıt üzerinde müzik, bilgisayar programları (eğitim amaçlı), braille, eğitim kartları, ayrı basım, eğitim kitleri, tezler, harita ve poster.) yayımlanmıştır. Bu yayınların %91.8'i özel sektör tarafından yayımlanmıştır. Yayımlanan materyallerden en yüksek oran %32.2 ile eğitim konusunda gerçekleştirilmiştir. Akademik konulu yayınların sayısı 2018 yılında, 2017 yılına göre %32 artarak 10 bin 751'e ulaşmıştır. Gazete ve dergi sayısı, 2018 yılında 2017 yılına göre %2.6 azalarak 5 bin 962 olmuştur. Bu yayınların %58.7'sini dergiler oluşturmuştur. Gazete ve dergilerin tirajı, 2018 yılında, 2017 yılına göre %17.6 azalmıştır. Ülkemizde 2018 yılında yayımlanan gazete ve dergilerin yıllık toplam tirajı 1 milyar 368 milyon 287 bin 463 olup bunun %94.2'sini gazeteler oluşturmuştur. TÜİK 2020 verilerine bakıldığında; Türkiye'de önceki yıllara oranla yayım oranında artış olduğu ve 2019 yılında 68 bin 554 "Kitap", "Elektronik kitap (DVD, VCD, CD)","Elektronik kitap (web tabanlı) ", "Diğer (Konuşan kitap (kaset, CD, DVD)", eğitici belgesel, film ve video (eğitim amaçlı), mikroform, kâğıt üzerinde müzik, bilgisayar programları (eğitim amaçlı), braille, eğitim kartları, ayrı basım, eğitim kitleri, tezler, harita ve poster.) yayımlandığı görülmektedir. Bu yayınlardan 63 bin 153'ü özel sektör, 3 bin 571'i ise kamu ve eğitim kurumları tarafından yayımlanmıştır. "Yetişkin kurgu edebiyat", "Yetişkin kültür", "Çocuk ve ilk gençlik", "Eğitim", "Akademik" ve "İnanç" olarak kategorize edilen materyallerin konusuna göre en yüksek oran 19.369 ile- önceki yılda olduğu gibi- eğitim konusunda gerçekleştiği görülmektedir. Yetişkin kurgu edebiyat konulu yayınlar ise 12.505 ile -yine önceki yılda olduğu gibi- ikinci sırada yer almaktadır. 2019 yılına ait gazete ve dergilerin sayısı 5 bin 485 olup her iki yayının yıllık toplam tirajı 1 milyar 259 milyon 068 bin 089'dur. Gazete ve dergilerin ayrı ayrı yıllık yurtiçi tiraj sayılarına

bakıldığındaysa yıllık toplam gazete tirajının - önceki yıla göre gerileyerek- 1milyar 185 milyon 815 bin 104'e; dergilerin yıllık toplam tirajının -tıpkı gazete tirajında olduğu gibi önceki yıla göre gerileyerek- toplam 73 milyon 252 bin 985'e düştüğü görülmektedir (TÜİK, 2021).

TÜİK (2019) tarafından yayımlanan kütüphane istatistiklerine göre, Türkiye'de 2018 yılı itibariyle toplam 31 bin 451 kütüphane mevcuttur. Milli Kütüphanedeki kitap sayısı 2018 yılında, 2017 yılına göre %3.8 artarak 1 milyon 463 bin 488 olmuştur. Resmi okul, özel okul ve özel kurs kütüphanelerini kapsayan örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki kütüphanelerinin sayısı, 2018 yılında 2017 yılına göre %12.4 artarak 29 bin 690 olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kütüphanelerindeki kitap sayısı, 2018 yılında 2017 yılına göre %13.3 artarak 30 milyon 263 bin 384 olmuştur. Milli Kütüphaneden yararlananların sayısı 2018 yılında, 2017 yılına göre %0.6 artarak 633 bin 999 olmuştur. Aynı dönemde kayıtlı üye sayısı ise %10.3 azalarak 23 bin 747 olmuştur. TÜİK 2020 verilerine göre, 2019 yılında Türkiye'de Milli Kütüphane, halk ve üniversite kütüphanelerinin toplam sayısı bin 793' tür. Milli Kütüphanedeki kitap sayısı önceki yıla kıyasla azalma göstererek 1 milyon 443 bin 751 olmuştur. Bin 182 halk kütüphanesinde 20 milyon 742 bin 540; 610 üniversite kütüphanesinde ise 17 milyon 945 bin 383 adet kitap bulunmaktadır. Hem halk hem de üniversite kütüphanelerindeki kitap sayıları önceki yıllara nazaran sürekli olarak artış göstermektedir. Milli Kütüphanede kayıtlı üye sayısı 137 bin 014, kütüphaneden yararlanan kişi sayısı 711 bin 523; halk kütüphanelerinde kayıtlı üye sayısı 3 milyon 955 bin 908, kütüphanelerde yararlanan kişi sayısı 31 milyon 451 bin 920 olmuştur. Üniversite kütüphanelerinden yararlanan kişi sayısına ilişkin ise herhangi bir verinin yer almayıp sadece bu kütüphanelerdeki 3 milyon 568 bin 073 olan kayıtlı üye sayısına yer verilen TÜİK verilerinde, hem milli kütüphane hem de halk kütüphaneleri kayıtlı üye ve kullanıcı sayılarında önceki yıllara göre belirgin bir artış görülmektedir (TÜİK, 2021).

TÜİK (2019) tarafından yayımlanan diğer bir veriye göre, ülkemizde 0-15 yaş grubundaki çocukların %47.4'ü üç ile on saat arasında internet kullanırken her on çocuktan dokuzu hemen her gün televizyon izlemektedir. Ancak bu yaş grubundaki çocukların sadece %16.6'sı basılı ortamda gazete, %15.8'i dergi okumaktadır. TÜİK 2009 tarihli, 15 ve daha yukarı yaştaki nüfusun "Faaliyet türüne göre referans ayında ev içi kültürel faaliyetlere katılım oranı, 2006" verilerine göre kadın erkek toplamının %94.3'ü televizyon seyrederken; sadece %63.7'si kitap, dergi, gazete vb. okumaktadır (TÜİK, 2019). Bu verilere ek olarak Taş (2018:1950), Dünya Bankasının 2015 yılı Türkiye raporunda, Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerinin yaklaşık %22'sinin okuduklarını analiz edecek ve anlayabilecek düzeyde iyi okuyamadıkları belirtmiştir.

2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırması dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ını oluşturan OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitirmiş öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmelerine yönelik gerekli temel bilgi ve becerilere ne derecede sahip olduklarını ölçmeyi hedeflemektedir. Hedef kitlesi 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencileri olan PISA araştırması; temel olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin becerilerini değerlendirmektedir (MEB, 2016:6). Bu kapsamda Türkiye, en son 2018 yılında yapılmış olan PISA'nın ülkelerin "Okuma Becerisi Alanı" performanslarını belirlemeye yönelik uygulamasında, katılan 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır. Türkiye, elde ettiği 466 ortalama puan ile okuma becerileri alanı tüm ülkelerin ortalamasının üzerinde bir sonuç elde etmiştir. Türkiye'nin bu alandaki ortalama puanı İsrail, Lüksemburg, Ukrayna ve Yunanistan ile aynı düzeydedir. 2018 PISA uygulamasında okuma becerisi alanında B-S-J-Z (Çin) (555) ilk sırada yer alırken onu takiben sırasıyla Singapur (549), Makao (Çin) (525), Hong Kong (Çin) (524), Estonya (523), Kanada (520), Finlandiya (520) en yüksek puanları almıştır. En düşük puanlar sırasıyla Filipinler (340), Dominik Cumhuriyeti (342), Kosova (353) ve Lübnan'a (353) aittir. Sonuçlar daha detaylandırılacak olursa Türkiye'de okuma becerileri alanında en düşük performansı gösteren öğrenciler Kuzey Anadolu (430.8), Güneydoğu Anadolu (423.6) ve Ortadoğu Anadolu (409.4) bölgelerinde yer almaktadır (MEB, 2019b:37-38). Bir önceki uygulama olan PISA 2015 projesine bakıldığında, araştırmanın 35'i OECD'ye üye ülke olmak üzere toplam 72 ülkede gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. PISA 2015 uygulamasında, okuma becerileri alanında Türkiye elde ettiği 428 ortalama puanı ile tüm ülkelerin ortalaması olan 460 puanın gerisinde kalmıştır. Geçmiş yılların PISA uygulama sonuçlarına göz atıldığındaysa okuma becerileri ortalama puanlarında PISA 2009, tüm ülkeler ortalaması ile Türkiye ortalamasının 464 puan ile aynı değerde olduğu, PISA 2012'de ise tüm ülkeler ortalaması 471 puan iken Türkiye ortalamasının 475 puan ile daha yüksek bir düzeyi yakaladığı görülmektedir. Dolayısıyla yıllara göre PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar incelendiğinde, Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir (MEB, 2016:30-31). Diğer yandan, Türkiye'de genel olarak okuma alışkanlığının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalara ve okuma ile doğrudan ilişkili göstergelere bakıldığında toplumun önemli bir bölümünün sürekli, düzenli ve eleştirel anlamda bir okuma becerisine sahip olmadığı, aynı şekilde yeterli oranda yayın satın almadığı ve okuma kültürünün geliştirilmesi konusunda son on yılda önemli bir yol alınmadığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında Türkiye'de toplumun okuma

düzeyinin arttırılmasına yönelik kamu kurum ve kuruluşlar tarafından yeterli girişim ve yatırımlar yapmamış olması etkili olmuştur (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 443).

Türkiye'de 2020 yılında başlatılan ve 2021 yılında devam ettirilen Bir Milyon Kitap Projesi, "1 Milyon Çocuğun İlk Kütüphanesini Birlikte Kuruyoruz!" sloganıyla Türkiye'de çocuklara doğumdan itibaren kitap okumanın önemini anlatmak ve evinde kitap olmayan çocuklara ilk kitaplarını hediye etmek hedefiyle Prof. Dr. Selçuk Şirin tarafından başlatılan, okuma alışkanlığı oluşturmaya yönelik bir sosyal girişim projesi olarak dikkat çekmektedir. Bir Milyon Kitap Projesi ile çocuklar okula başlamadan her çocuğa doğduğu günden itibaren bir kitaplık kurmak ve her anne babaya okul öncesi dönemde kitap okumanın kıymetini anlatmak amacıyla yola çıkılmıştır. Bu amaç doğrultusunda evinde kitap olmayan 1 milyon çocuğa ilk kitap setini hediye etmek, ihtiyacı olan bu 1 milyon çocuğa ulaşmak için farklı seçeneklerle destek olabilmeye yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Ayrıca Bir Milyon Kitap projesi ile ebeveynlerin çocuklarıyla doğumdan itibaren diyaloğa dayalı bir iletişim kurmaları için projeye özel olarak altı kitaplık set hazırlanmıştır. Bu altı kitaplık set, satışa sunularak satış sonucu elde edilen gelir ve ücretsiz kitap setlerinin doğrudan ihtiyaç sahibi ailelere gönderilmesi hedeflenmektedir (URL1, 2021; URL2, 2021) .

2019 yılında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan ortaöğretim düzeyinde okuma kampanyası "Liseliler çok okuyor çok geziyor" sloganıyla başlatılmıştır. Bu kampanya ile lise öğrencilerinin yaz tatilinde okuma alışkanlıklarının sürdürülmesi, aralarındaki etkileşim ve bilgi paylaşımının artırılması amaçlanmıştır. Liseliler çok okuyor çok geziyor" okuma kampanyası kapsamında lise öğrencilerinden 10 kişilik kitap okuma kulübü kurmaları ve Türk ve dünya edebiyatından iki kitabı birlikte okumaları istenmiştir. Bu okuma etkinliği sonucunda arkadaşlarıyla kitap okuyan ve yorumlarını video ile paylaşan öğrencilerden 100'ü ücretsiz olarak kura ile Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen gençlik kampına gönderilmiştir (MEB, 2019c).

Amasya Valiliği koordinasyonunda okuma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin 2020 yılında "Amasya Saatini Kitaba Kuruyor" projesi hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda İl Milli Eğitim Müdürlüğünce yürütülen proje ile ailelerin bu kampanyaya destek olarak hep birlikte kitap okumaları, çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla Amasya halkı cuma ve pazar günleri 20.30-21.00 saatleri arasında kitap okumaya ve kitap okurken çektikleri fotoğrafları da sosyal medya hesaplarından paylaşmaya davet edilmiştir (TRT Haber, 2020). Ayrıca Türkiye'de yaşanan yeni tip korona virüs (Covid-19) vakalarının artması nedeniyle Sağlık Bakanlığı tarafından virüsün yayılımının azaltıp kontrol altına alınması ve kişilerin

evden çıkmamasına yönelik “Evde kal” kampanyası başlatılmıştır. Bu kampanya ile “Evde kal” çağrısına uyan okuyucular, yoğun bir şekilde online satış kanallarında kitap siparişinde bulunmuş ve kitap siparişlerinin yüzde 50 artmasını sağlamışlardır. Bu durum, yaşanan pandemi sürecinde Türkiye'de okuma alışkanlığının da artmış olduğunun göstergesi olarak görülmektedir. Ayrıca yayın sektörü temsilcileri kitap siparişlerindeki söz konusu artışın katlanarak devam edeceğini öngördüklerini ifade etmektedirler (A3Haber, 2020; Sözcü, 2020).

2. 4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Pham (2021), Van Lang EFL öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını betimlemeyi, okuma yeterliliklerini ortaya çıkarmayı ve iki unsur arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında nicel verileri toplamak için çevrimiçi bir anket ve test kullanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin mükemmel derecede anlamlı olduğunu göstermektedir. Okuma alışkanlığı faktörlerinin %53.9'u okuduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma alışkanlığının devam ettirilmesiyle okuduğunu anlama başarısının artacağı ve bunun tersinin de mümkün olduğu vurgulanmıştır.

Dorji (2020) tarafından Bhutan Kraliyet Üniversitesi’nin bir parçası olan Sherubtse Koleji öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sorunları üzerine yapılan araştırmada ulaşılan bulgular şöyle özetlenebilir: Araştırmada, ankete katılan öğrencilerin neredeyse yarısı günde ortalama 30 dakika ila bir saat arasında okumaya ayırması ve bunun da her hafta 3.5 ila 7 saat arası okumaya denk gelmesi nedeniyle öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Farklı sınıflarda öğrencilerin okuma alışkanlıklarında kayda değer bir farklılık olmasa da birinci sınıf öğrencilerinin, akademik okumaya daha fazla meraklı olan son sınıf öğrencilerine kıyasla zevkle okumaya daha fazla katıldığı belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin arasında okumaya yönelik bir farklılık tespit edilememiştir. Çalışma bulgularına göre, katılımcı öğrencilerinin yaklaşık yarısının tutku olarak gördükleri için okumayı tercih etmekte olup bu öğrencilerin pek azı sadece sınavları geçmek için okumaktadırlar. Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin %52'si ve kız öğrencilerin %44.4'ü okumanın en büyük tutkuları olduğunu; sadece %14.7 erkek ve %15.2 kız sınavları geçmek için okuduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuması üzerinde öğretmenlerin etkili olduğu ve bazı öğretmenlerin öğrencilere ilham vermede harika bir iş çıkararak onların hevesli okuyucular olmaya motive etmede büyük bir rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca ankete katılan öğrencilerin neredeyse yüzde kırkının sosyal medyada günde ortalama dört saatten fazla zaman harcadıkları ve dolayısıyla sosyal

medyada çok fazla zaman harcadıkları için öğrencilerin okumaya daha az zaman ayırdıkları bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu: Öğrencilerin okumada karşılaştıkları en büyük zorluk zaman eksikliği olup üniversite öğrencilerinin okumalarında öğretmenleri ilham ve motivasyon kaynağıdır. Bunun yanı sıra üniversiteye girdikten sonra birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden farklı olarak üçüncü sınıf öğrencilerinin yüzde ellisinin okuma alışkanlıklarının bozulduğu; cinsiyet açısından yüzde kırk dörtten daha fazla bir oranda erkek öğrencinin okuma alışkanlıklarının geliştiği ve kız öğrencilerin yüzde kırk birinden fazlasının okuma alışkanlıklarının kötüleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ramasamy ve Padma (2020) tarafından yapılan çalışma, cinsiyetin öğrencilerin okuma alışkanlıkları, okuma tercihleri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Bir vaka analizinin yapıldığı araştırma, Hindistan'daki Madurai şehri, Tamil Nadu Eyaletlerinde olmak üzere toplam beş ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırma şu bulguları içermektedir: Öğrenciler okul kütüphanesini günlük olarak ziyaret etmekte, kitap ödünç almak, gazete ve e-dergi okumak amacıyla kütüphaneye gitmekte ve her gün 5-10 dakika gazete okumak için zaman harcamaktadırlar. Erkeklerden çok kızlar korku hikayelerini, motivasyon kitaplarını tercih etmekte, kızlar haftada 3-4 saatini okumaya ayırmakta, bilgilerini geliştirmek ve rahatlamak için okumakta, yazarlarına göre kitap okumaya karar vermekte, yatmadan önce okumayı, haftada bir kütüphaneyi ziyaret ederek kütüphaneyi kitap okumak için tercih etmektedirler. Erkekler kızlardan daha fazla kurgu olmayanı, bilim kurgu, suç ve fantezi hikâyelerini, biyografileri, otobiyografileri ve denemeleri tercih etmekte ve haftada 1-2 saat okumaya ayırmaktadırlar. Ayrıca erkek katılımcılar ders geçmek için okumayı tercih etmektedirler. Hem erkekler hem de kızlar kurgu içerikli ve kurgu olmayan her iki kitap türünü de tercih etmektedirler. Ayrıca her iki cinsiyetteki katılımcıların görüşlerine bakıldığında, genel olarak cinsiyetin okul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve tercihlerini çok az etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sivasubramanian ve Gomathi, (2019) tarafından yapılan Hindistan'da Salem Yüksek Ortaokulu öğrencilerinin (11-18 yaş öğrencilerinin öğrenim gördüğü okul kademesi) kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin araştırmada, yüksek ortaokul öğrencilerinin kütüphane hizmetinden yararlanma ve okuma alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar, iyi yapılandırılmış bir anket kullanarak basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 380 öğrenciden yanıt almışlardır. Araştırma verilerine göre, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı sıklığını ölçmeye yönelik sorularda, ankete katılanların büyük çoğunluğunda okuma alışkanlığı

bazen 167 (%44.73) olup, bunu her gün 152 (%39.47) takip etmekte ve nadiren olarak cevaplayan 60 (%15.78) öğrencinin okuma alışkanlığının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların 142'si (%37.36) kendilerine okuma alışkanlığının aşılanmasından arkadaş/ebeveynin; 137'si (%36.05) öğretmenlerinin rolü olduğunu ifade ederken, diğer 101'i (%26.57) kendi kendilerine yaptıkları çalışmalarla bu alışkanlığı edindiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin okuma amaçlarına yönelik, ankete katılanların büyük çoğunluğu olan 290 (%76.31) katılımcının eğitim amaçlı okuma alışkanlığına sahip olduğu; 60 (%15.79) katılımcının yeni bilgi edinmek ve sınava hazırlanmak için okumaya ilgi duymakta olduğu ve 30 (%7.89) katılımcının ise okumayı rahatlama amaçlı yaptıkları ortaya konmuştur. Araştırmanın okuma materyali seçimi ile ilgili bulgularında, bilgi kaynaklarına aşinalık açısından, katılımcıların büyük çoğunluğunun basılı kitap 266 (%70) yoluyla bilgi sahibi olduğu, bunu sırasıyla gazeteler 66 (%17.36) ve dergiler 48 (%12.63) takip etmektedir. Kitap ve diğer okuma materyallerini okumak için kullanılan zamanı gösteren verilere bakıldığında, katılımcıların 215'i (%56.57) okumaya 1 saatten az, 116'sı (%30.52) okumaya 1-3 saat ve 49'u (%12.89) okumaya 3-6 saat ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada, katılımcıların okuma zevkleri dışında yaptıkları etkinliklerin bir listesini sunmaları istendiğinde, bilgisayar oyunu oynamanın baskın 104 (%36.84) olduğu, bunu 136 (%35.78) katılımcı ile televizyon izleme aktivitesinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Le, Tran, Trinh, Nguyen, Nguyen, Vuong, Vu, Bui, Vuong, Hoang, Nguyen, Ho ve Vuong, (2019) tarafından yapılan çalışmada; Vietnamlı öğrencilerin STEM (Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji) alanlarına ilişkin akademik başarıları ile okumaya ilgileri, yaşam koşulları, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve gelecekteki kariyer istekleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, kitap türleri açısından fen bilimleri kitaplarını okuyan öğrenciler diğer konuları tercih eden öğrencilere göre daha yüksek akademik sonuçlar elde etmişlerdir. Sosyoekonomik yönden iyi seviyede olan öğrencilerde okuma ve kitap satın alma davranışlarının yüksek olduğu tespit edilen araştırma sonuçları; Vietnamlı öğrencilerin okuma ilgilerinin, konuya özel kitap okumanın öğrencilerin STEM eğitimi ve akademik başarılarında yüksek düzeyde bir etkisi olduğu yönünde güçlü ampirik kanıtlar sunmaktadır. Ayrıca araştırmada ailenin, özellikle de annenin eğitim düzeyinin, öğrencinin okumaya ilgisi ve akademik başarısında önemli bir rolü olduğunu ortaya koymuştur.

Andayani ve Maryam (2018), Endonezya'nın Tangerang şehrinin okuma alışkanlığının bir portresini çizdikleri araştırmalarında; boş zaman harcama, zaman sıklığı ve okuma etkinliklerinin uzunluğu, okunacak konular ve materyal türleri ve materyalleri edinme yolları

dâhil olmak üzere Tangerang şehri topluluğunun okuma alışkanlıklarının nasıl olduğu sorusunu yanıtlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışmada, aile ortamının okuma alışkanlığı ve ilgisini oluşturmadaki rolüne ilişkin soruları da ele almışlardır. Araştırma sonuçları, Tangerang şehrinde insanların okuma alışkanlığında bir atış olsa da hala düşük bir düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, Tangerang şehir halkının, boş zamanlarının sadece yüzde 40'ını okumak için kullandığını, şehir halkının zamanın %60'ını ise hala televizyon izleyerek, hobiler yürüterek ve sohbet ederek geçirdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılanların çoğunun okuma materyali türlerinden gazetelere büyük talepleri olduğu, gazetelerde din işleriyle ilgili yazıları okumayı diğer konulara tercih ettikleri ve okuma ihtiyaçlarını karşılamak için genellikle kitapçıdan dini kitaplar satın aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ameyaw ve Anto (2018), öğrenciler arasındaki okuma alışkanlığını ve bunun akademik performans üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, Gana'nın Büyük Accra Bölgesi'ndeki Eastbank Senior High School'da anket yoluyla veriler toplamışlardır. Araştırma, ankete katılanların % 45.19' unun çalışmalarında okumanın önemini fark ettiğini, okumanın bilgilerini arttırmaya yardımcı olduğunu anladığını ve öğrencilerin çoğunluğunda okuma alışkanlıklarının onların öğrenmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, elverişli ev ortamının olmamasının, evdeyken okuma alışkanlıklarını engellediğini gösterirken, ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunun diğer etkinliklere kıyasla 2-3 (%47.12) saatini okumaya ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma ayrıca, ankete katılanların çoğunluğunun okuma alışkanlıklarının kendilerini etkilediğini belirttiklerini ve okumanın çalışmalarını desteklediğini vurguladıklarını ortaya koymuştur.

Daniel ve diğerleri (2017), yapmış oldukları çalışmalarında Nijerya'nın Ado-Ekiti kentinde bulunan Afe Babalola Üniversitesi öğrencilerinin akademik performanslarına okuma alışkanlığının etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Bulgular, araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun okumaya zaman ayırmadığını ve sınav, kendini geliştirme, sözlü ve yazılı İngilizce gelişimi için okuduklarını göstermektedir. Ankete katılanlar çoğunlukla defter, ders kitabı ve elektronik kaynak okuduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma okuma alışkanlıklarının öğrencilerin akademik performansları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymakla beraber öğrencilerin okuma alışkanlığına engel olan en büyük faktörün Facebook, Whatsapp, Twitter vb. sosyal medya ürünleri olduğunu göstermektedir.

Ameyaw ve Anto (2017) Moland'daki okullarda okuma alışkanlıklarındaki cinsiyet farklılığını araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında bir vaka çalışması olarak Gana'nın Kintampo Belediyesi'ndeki bir lise seçilmiştir. Araştırma için rastgele seçilen 144 öğrenciden

veri toplamak için anketler kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, kız ve erkek öğrenciler arasında okuma alışkanlığında küçük bir farklılık olmasına rağmen, hem erkek hem de kız öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Buna karşılık erkek öğrenciler, kadın meslektaşlarına göre daha sık kitap okumakta olduğunu belirlemiştir. Araştırma ayrıca erkek öğrencilerin çoğunluğunun ders kitabı okumayı sevdiğini, buna karşılık kız öğrencilerin roman/kurgu okumayı sevdiğini bildirmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu, hem erkek hem de kız öğrencilerin okuldaki kütüphane olanaklarının eksikliğinin okuma alışkanlığı edinmelerini engellediğini ifade ettiklerini göstermiştir.

Olubunmi (2018), "Üniversite Lisans Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları: Akademik Performansa Etkileri" isimli araştırmasında, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını/kültürlerini ve bunun onların zekâ veya akademik düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır. Üniversitedeki lisans öğrencilerinden veri toplamak için kullanılan anket sonuçlarına göre, lisans öğrencileri okumaya yönelik olumlu bir algıya sahiptirler. Katılımcılar, okuma ile akademik performansları arasında bir ilişki olduğu önermesine katılmışlardır. Aynı şekilde katılımcılar, okumanın akademik performansları üzerinde olumlu bir ilişkisi/etkisi olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden ders odaklı okumayı tercih etmektedirler.

Kamhieh (2018), Ürdün'de özel bir üniversiteye devam eden öğrencilerin kitap okuma tercihlerinin anlık görüntüsünü sunmak amacıyla yaptığı çalışmada elde ettiği bulgulara göre katılımcı öğrenciler, boş zaman okuma seçimlerinde ezici bir çoğunlukla kurgu türünde okumaktan hoşlandıkları ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, kadınların erkeklerden daha fazla kurgu okuduğu bu çalışma tarafından belirlenen bulgulardandır. Araştırmada liseden sonra genellikle gönüllü okumanın tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca birçok üniversite öğrencisinin iyi bir kitap bulmalarına yardımcı olmak için hala öğretmenlere bağımlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gökbulut ve Yeniasır (2018), Kuzey Kıbrıs'taki çocukların kitap okuma alışkanlıkları ile ebeveynlerinin eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve ailelerin bu konudaki farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarına ilişkin sonuçlarda, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile çocukların okuma alışkanlıkları arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Rosli ve diğerleri (2017), öğrencilerin okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik yapmış oldukları çalışmada; Malezya, Amerika Birleşik Devletleri, Hindistan, Vietnam, Sri Lanka ve Nijerya dâhil olmak üzere birkaç ülkede ortaokul ve yüksekokul öğrencilerinin okuma

materyallerini derinlemesine incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamaktadırlar. Okuma alışkanlığının öğrencilerin akademik performansını artırdığı sonucuna ulaşılan çalışmada, öğrencilerde okuma alışkanlığından yoksunluğun akademik performanslarında başarılı olamama ve bunun sonucunda okuldan iyi notlar alamamaya sebep olduğu ortaya konmaktadır.

Anish ve Joseph (2017), ortaokul öğrencilerinin kütüphane hizmeti kullanımını ve okuma alışkanlıklarını değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmaları, Thalassery Başpiskoposluğu Kurumsal Eğitim Ajansına bağlı on yüksek ortaokulda yürütülmüştür. Bulgular, düzenli kütüphane kullanıcılarının sayısının katılımcıların üçte birinden az olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, okul kütüphanesinin öğrenciler tarafından iyi kullanılmadığı anlamına gelmektedir. Araştırmada, sadece %5'ten az öğrencinin kütüphanede haftada en az iki saat zaman harcadığını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, öğrencilerin ağırlıklı olarak roman, hikâye, çizgi roman vb. ile spor, oyun, sinema vb. konularına yönelik kitapları okumayı tercih ettiklerini; buna karşın biyografi veya otobiyografi, şiir, manevi veya ilham verici kitaplar vb. okumayı pek çok kişinin tercih etmediğini göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin esas olarak zevk için okuduğu anlamına gelmektedir.

Bharuthram (2017), Güney Afrika'da bir yükseköğretim kurumunda öğrenim gören birinci sınıf lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve uygulamalarını anlamak amacıyla öğrencilerin okuma amaçlarını, okurken karşılaştıkları zorlukları ve evlerinde deneyimledikleri, model aldıkları okuma davranışlarını araştırmıştır. Bir vaka çalışması olan araştırmada veriler, anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmanın bulguları Güney Afrika'da yükseköğretime giren öğrencilerin okuma, okuma alışkanlığı düzeylerinin istenenden daha düşük olduğunu göstermiştir. Araştırmada katılımcı öğrencilerin okuma amaçları, en yüksek oranda genel bilgi/bilgiyi artırma (%56.45), konunun daha iyi anlaşılması (%35.48), eğitim amaçlı (%22.5), kelime öğrenme (%20.96), okuma hızını artırma (%14.51), dil becerilerini iyileştirme (08.05) olarak sıralanmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun çoğunlukla eğitim amaçlı okumalarına rağmen, bunu yalnızca zorlandıklarında, örneğin bir ödevi tamamlamaları veya bir teste hazırlanmaları gerektiğinde yaptıkları, bunun dışında gündelik/pratik okumaya ayıracak çok az zamanları olduğu belirtilmiştir. Bulgular aynı zamanda öğrencilerin okumaya kendilerini motive etmediklerini de göstermektedir. Bunun yerine öncelikle dış baskı uygulandığında, eğitim nedenleriyle ve yalnızca sınırlı bir ölçüde okumaktadırlar. Araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre, okumanın bir lüks olarak görüldüğü düşük sosyoekonomik geçmişlerden gelen 12 birincil katılımcının çoğu, ebeveynlerinin onlara evde okumadığını veya onları okumaya teşvik

etmediğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğrenicilerin birçoğunun okumaya fazla değer vermeyen bir kültürden geldiği görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların çoğunluğu için okumaya eksikliği, birçok ebeveynin çocuklarının öğrenme sürecine aktif olarak katılamadığı evde başlamaktadır.

Kamhieh (2017) tarafından Birleşik Arap Emirlikleri Kadın Üniversitesi birinci sınıf kadın üniversite öğrencilerinin kitap okuma tercihlerini, tercih ettikleri tür, yazar, kahramanı ve ortamı belirlemek amaçlı yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar şöyledir: Öğrencilerin çoğunluğu kurgu içerikli roman türü kitapları tercih ederken, kurgusal olmayan kitaplara, özellikle de kişisel gelişim kitaplarına nispeten yüksek bir ilgi duymaktadırlar. Romanlar, erkek öğrencilerin kurgu seçeneklerinin %94'ünü ve kadın öğrencilerin kurgu seçeneklerinin %92'sini oluşturmaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki belirgin bir bağlantı olduğu ortaya konmuştur.

Floransa, Adesola, Alaba ve Adewumi (2017) tarafından eğitim yüksekokulları öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıkları belirlemek amacıyla anket kullanılmışlardır. Oyo kasabasındaki iki eğitim kolejinden toplam iki yüz (200) öğrenci kullanıldığı araştırma bulguları, neredeyse tüm katılımcıların okumanın önemini anladığını göstermiştir. Katılımcı öğrencilerin %65.5'i her gün çeşitli uzmanlık alanlarında okurken, %25'i her hafta okuduklarını ifade etmişlerdir. Çalışma, iyi okuma alışkanlıklarının öğrencilerin akademik performansını geliştirdiğini doğrulamakta ve aynı zamanda, Oyo'daki eğitim kolejleri öğrencileri arasında okuma alışkanlığının cesaret verici nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu olumlu sonuçlara karşın öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için daha fazla roman ve makale okumasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ankete katılanların yarısının dergi, dergi ve süreli yayın gibi bilgilendirici kitapları okumayı sevdiği ve çoğu öğrencinin kendi uzmanlık alanlarında akademik gelişim için kitap okuduğu sonucuna varılmıştır.

Ho (2016), Vietnamlı lisans öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Lisans öğrencileri arasında zayıf bir okuma katılımı sorunu vardır. Öğrencilerin çoğu, eğitimleri için günde en az bir saat okumaya ayırmaktadır. Öğrencilerin eğitim amaçlı okumaya harcadıkları süre ve akademik kitap veya dergi makalelerini okuma sıklıkları arasında güçlü bir korelasyon vardır. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okumaya ilgi göstermişlerdir. Dezavantajlı bir aile geçmişinde büyüyen öğrenciler, avantajlı bir aile geçmişinden gelenlere göre okumaya daha az ilgi duymaktadırlar. Erkek ya da kız öğrenciler, okuryazarlık açısından zengin, okumaya değer

verilen ve okuma materyallerinin iyi bir şekilde sağlandığı bir çevrede büyüdülerse, okuma etkinliklerine diğerlerinden daha fazla katılıyor görünmektedirler. Bu üniversitedeki öğrencilerin çoğu dezavantajlı aile geçmişlerinden geldiklerinden, okuma etkinliklerine daha fazla katılmaları için teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Araştırmada kütüphanenin sadece atmosferinin değil fiziksel ortamının da öğrencilerin okumasını önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma materyal türlerinin oldukça değişken olduğu bulunmuştur.

Nazhari, Delfi ve Syafri (2016), Riau Üniversitesi İngilizce Çalışma Programı öğrencilerinin İngilizce okuma alışkanlıklarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında nicel araştırma desenlerinden tarama, ölçme aracı olarak da anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce materyalleri okuma sıklığının %25'ten az olduğu şeklindedir. Ancak okumaya yönelik tutum verileri, öğrencilerin çoğunun (%80.2) İngilizce okumanın gelecekleri için önemli olduğunun farkında olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Riau Üniversitesi İngilizce Çalışma Programı öğrencileri arasında okuma etkinliğine yönelik alışkanlık en düşük düzeyde olup İngilizce okuma alışkanlığı olan öğrenci sayısı çok azdır.

Mlay, Sabi, Tsuma ve Langmia'nın (2015), Uganda'daki üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ortaya çıkarmak ve Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) üniversite öğrencileri arasında okuma alışkanlıklarını nasıl etkilediğine dair derinlemesine bir anlayış elde etmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, nitel fenomenolojik bir yaklaşım benimsemişlerdir. Bu çerçevede Uganda'daki dört üniversiteden katılımcılarla görüşülmüştür. Araştırmada başlıca bulgular şöyledir: Öğrencilerin çoğu BİT kullanımını okuma kaynaklarına erişimde yardım eli uzatan bir gereklilik olarak görmektedirler. Okul kültürü, ev kültürü ve harcanabilir gelir düzeyi öğrencilerin okuma alışkanlığı ve BİT üzerinde etkilidir. Bu bağlamda bulgular, düşük harcanabilir gelir nedeniyle çoğu katılımcının paralarını fiziksel kitaplardan ziyade okuma materyallerine erişmelerini sağlayacak BİT kaynakları elde etmek için harcamayı tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Bunun sonucu olarak web giderek artan bir şekilde bir okuma kaynağı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca çoğu katılımcı evde okumaya başlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma, BİT'in kişinin okuma alışkanlığını etkilediğine dair ampirik kanıtlar sunmakta ve BİT kullanımı ile okuma alışkanlığı arasında çok önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Erdem (2015), Ankara Üniversitesi İlköğretim Bölümü ve Erciyes Üniversitesi Tarih Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçladığı

çalışmasında ulaştığı bulgulara göre; çoğu öğrenciler derslerin yoğunluğu, yoğun sosyal hayat, sınavlara hazırlık ve bilgisayarda/internette vakit geçirmekten dolayı kitap okumaya fazla zaman ayıramamaktadırlar. Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinde öğrenciler boş zamanlarında ağırlıklı olarak roman, gazete ve dergi okumaktadırlar. Ankara Üniversitesinde ve Erciyes Üniversitesinde okuyan öğrenciler, en çok edebiyat ve tarih, aşk, eğlence-mizah ve psikoloji kitap türlerini okumaktan hoşlanmaktadırlar. Erciyes Üniversitesindeki öğrenciler, Ankara Üniversitesindeki öğrencilere göre tarih, siyaset ve din konularında kitap okumayı tercih ederken, Ankara Üniversitesindeki öğrenciler Erciyes Üniversitesindeki öğrencilere göre eğitim, psikoloji, felsefe/argüman ve meslek konularında kitap okumayı daha çok sevmektedirler. Her iki üniversitedeki öğrencilerin çoğu kitap/dergi okumaktan keyif almaktadır. Her iki üniversitedeki öğrencilerin yaklaşık yarısı ayda bir kitap okumaktadır. Erciyes Üniversitesinde her gün süreli yayın okuyan öğrenci sayısı; Ankara Üniversitesinde ise birkaç günde bir süreli yayın okuyan öğrenci sayısından daha fazladır. Her iki üniversitede de öğrencilerin çoğu bilgilenmek, kişisel olarak gelişmek ve güncel kalmak için kitap/dergi okumaktadır. Ankara Üniversitesindeki öğrencilerin yarısından fazlasının ve Erciyes Üniversitesindeki öğrencilerin yarısından fazlasının okuma alışkanlıkları yükseköğrenime başladıktan sonra gelişmiştir.

Owusu-Acheaw ve Larson (2014), "Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Performansa Etkisi: Koforidua Politeknik Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında, öğrenciler arasındaki okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlığın öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Gana'nın Doğu Bölgesi'nde bulunan Koforidua Politeknik'te gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında anket kullanılmıştır. Bulgular, ankete katılanların büyük çoğunluğunu oluşturan %62.5'inin okumanın önemini kabul ettiğini ve okumanın kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte çalışma, katılımcıların %81.9'unun son iki yarıyıl içinde ne roman ne de kurgu kitapları okumadığını, sadece %18'inin aynı dönemde bir roman veya kurgu kitabı okuduğunu göstermiştir. Araştırmada katılımcıların %75'inin sadece bir sınavı geçmek için okumaya başladığı belirlemiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılanların %62'sinin ders notlarını okumak için, %25'inin ders kitabı okumak için ve sadece %3'ünün kitap veya kurgu okumak için kütüphaneye gittiği tespit edilmiştir. Araştırma, katılımcıların büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığının akademik performans üzerinde etkisi olduğu ve okuma alışkanlığı ile akademik performans arasında doğrudan bir ilişki olduğu görüşünde

olduğunu ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak, çalışmada tembelliğin katılımcılar arasında okumanın önündeki temel engellerden biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Iftanti (2012), Endonezyalı EFL öğrencilerinin İngilizce okuma alışkanlıklarını araştırdığı çalışmasında, verilerin istatistiksel analizine dayalı olarak, öğrencilerin ilkokuldan beri İngilizce okumalarına rağmen iyi İngilizce okuma alışkanlığına sahip olmadıkların sonucuna ulaşmıştır. Yalnızca birkaçının iyi İngilizce okuma alışkanlıklarına sahip olduğu tespit edilen EFL öğrencileri İngilizce'yi okul ödevleri için, zevk için, bilgi edinme ve İngilizce becerilerini geliştirmek amaçlı okumaktadırlar. Öğrenciler, İngilizceyi zevk için okumaktan ziyade daha çok okul ödevleri için okumaktadırlar.

Bratović, Miočić, Tadić, Gardijan ve Jelušić (2010), Hırvatistan, Slovenya ve Avusturya'daki üç üniversitede öğrenim gören Kütüphane ve Enformasyon Bilimi (LIS) öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve mesleki, diğer literatürü okumayı amaçladıkları çalışmalarında; her üç üniversiteden görüşülen LIS öğrencilerinin çoğunun yeterince gelişmiş okuma alışkanlığına sahip olmadığı ve bunları geliştirmek için özel bir çaba göstermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin çoğu günlük okumaları sıkıcı ve zorunlu bulurken, bazı öğrenciler ise günlük okumanın başarılarını artırdığını kabul etmektedir. Her üç üniversiteden de öğrencilerin her gün çoğunlukla profesyonel edebiyat eserlerinin yanı sıra romanları, gazeteleri, dergileri okudukları ortaya konmuştur. Ljubljana'lı öğrenciler boş zamanların basılı materyalleri, çoğunlukla kitapları; Eisenstadt ve Zadar'dan öğrenciler ise boş zamanlarının çoğunu internet portallarını okuyarak geçirmektedirler. Ljubljana'daki öğrencilerin okumalarının temel nedeni bilgiye olan açlıkları, okumaya zorlandıklarını hissetmeleri ve okumaya vakit ayırmayı bir zevk olarak nitelendirmeleridir. Zadar ve Eisenstadt öğrencileri boş zamanlarında kitap okumanın rahatlatıcı olduğunu düşünmekte ancak ders ve sınav amaçlı okudukları için zorlanmaktadırlar. Bu nedenle öğrenciler için okumanın temel nedeni, sınavları geçme zorunluluğudur. Öğrenciler için multimedya, özellikle internet kullanımı yaşamlarının hayati bir parçası haline gelmiştir. Ljubljana'dan gelen öğrenciler zamanlarının çok az bir kısmını televizyon izleyerek geçirmekte, daha çok radyo dinlemeyi veya internette gezinmeyi tercih etmektedirler. Osijek ve Esienstadt'taki öğrencilerden farklı olarak tüm Ljubljana öğrencileri, kitle iletişim araçlarının kendilerini okumaktan hiçbir şekilde alıkoymadığını iddia etmelerine rağmen öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde genel olarak televizyon ve internetin kötü bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu, ilkokul ve liseden itibaren okuma alışkanlığının geliştirilmesi ile ilgili olarak her üç ülkeden öğrenciler, öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını

geliştirmek için yeterli çabayı göstermedikleri konusunda hemfikirdirler. Tüm öğrenciler, okuma alışkanlıklarını kendilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Tüm öğrencilerin evde özel kitap koleksiyonları olmasına rağmen bunun akademik başarıya etkisini en aza indirgemişlerdir.

İlgili araştırmalara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin çalışmaların son yıllarda daha çok arttığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmalar değerlendirildiğinde, öne çıkan sonuçlarının başında örneklem olarak alınan öğrencilerin çoğunlukla okuma alışkanlığı düzeylerinin düşük/zayıf olduğudur. Bu çalışmalarda ortaya konan diğer bir sonuç, öğrencilerin okuma alışkanlığının büyük bir çoğunlukla akademik performanslarını olumlu şekilde atkilediği ve artırdığıdır. Bu sonuçlara ek olarak araştırmaların çoğunluğunda öğrencilerin sınavları geçmek, ders/eğitim odaklı ve bilgilerini artırma amaçlı okudukları belirlenmiştir. İlgili araştırmalarda öğrencilerin sosyal medyaya, internet/ bilgisayar kullanma ve televizyon izlemeye çok fazla zaman ayırdıkları ve bu teknolojik araçların okuma alışkanlığını olumsuz etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca yukarıda yer verilen söz konusu araştırmalarda, öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde çoğunlukla aile, öğretmen ve arakadaş unsurlarının etkili olduğı ve ağırlıkla ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin çocuklarının okuma alışkanlığını etkilediğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin çoğunlukla roman, hikâye/ kurgu türünde kitapları ve süreli yayınlar olarak gazete ve dergileri okudukları bu çalışmalarda ulaşılan diğer bir sonuçtur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. ARAŞTIRMA MODELİ

Öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerine yapılmış ve belirli ölçütlerle araştırmaya dâhil edilen tez, makale ve bildiri çalışmalarından elde edilen verilerin yorumlanarak daha genel, kapsamlı ve derin bir çerçeve oluşturmaya amaçlayan bu çalışmada; öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin yapılmış nitel ve nicel desenli birincil çalışmaların bulguları meta sentez yöntemi ile incelenmiştir. Zira bir meta sentez, veri veya analiz birimi olarak hem nitel hem de nicel çalışmaları kullanan nitel bir metodolojidir ve öncelikle belirli bir konuda araştırma literatüründe yer alan kilit noktaları, temaları anlamak ve açıklamakla ilgilidir (Batdı, 2019:42; Strobel ve Barneveld, 2009:46). Bu nedenle araştırmada yer verilen nitel ve nicel yöntemli çalışmaların bulgularının sistematik olarak incelenmesi ve bütünleştirilmesi için nitel metodolojik bir yaklaşım olarak meta sentez araştırma yöntemi uygun görülmüştür.

Meta sentez araştırma yöntemi hakkında olası kavram yanılgılarının önüne geçilmesi düşüncesiyle araştırmanın bu bölümünde meta sentez kavram olarak tanımlanmış, diğer benzer meta çalışmalardan farkı ortaya konulmaya çalışılmış ve meta sentezin uygulanma sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Nitel araştırmalar, psikoloji, sosyoloji, eğitim gibi çeşitli sosyal disiplinlerde etkin olarak kullanılması nedeniyle çok farklı tanımlara sahiptir. En yaygın kabul gören tanıma göre; nitel araştırma, bir konunun doğal ortamında incelenmesiyle araştırılan olgunun araştırmacı tarafından anlamlandırılma, yorumlanma çabasıdır (Ekiz, 2017:31). Nitel araştırma çalışmaları öncelikle neden ve nasıl sorularını cevaplamaya odaklanır. İnsan ve deneyimleriyle ilgilidir ve kişilerin ihtiyaçları, deneyimlemeleri, davranışları, güdüleri, istekleri ve beklentileri dâhil olmak üzere sosyal olarak yapılandırılmış olgulara yönelik genel bir anlayış üretebilir. Nitel araştırma çalışmaları, araştırmaya dayalı kanıtların üretilmesinde ve araştırılan olgunun derinlemesine kavranmasında da önemli bir rol oynar (Chrastina, 2018:114). Bu nedenle son dönemlerde nitel araştırmanın değerine yönelik duyulan takdir artarken, bu durum nitel araştırmaların hızla yaygınlaşmasına ve nitel araştırmaların yürütülmesinde bütünleştirmeye ve sistematik incelemelere olan ilgiyi de arttırmıştır (Sandelowski ve Barroso, 2003: 154). Bunun sonucu olarak 1980'lerden itibaren nitel çalışmaların sistematik derlemesinde kullanılabilen anlatı sentezi (Narrative Synthesis), Gömülü Teori (Grounded Theory), Meta Etnografya (Meta

Ethnography), Meta Sentez (Meta Synthesis), Meta Çalışma (Meta Study), Metaforik Analiz (Metaphorical Analysis), Nitel Sentez (Qualitative Synthesis), Tematik Sentez (Thematik Synthesis) vb. isimlerle birçok yöntem ortaya çıkmıştır (Bellibaş ve Gümüş, 2018:533).

Niteliksel meta sentez ilk olarak 1970'lerde ortaya çıkmış ve araştırmada önemli bir gelişme olarak kabul edilmiştir (Erwin ve diğ., 2011:189-190). Literatürde ise Nitel Meta Sentez, Nitel Meta Analiz, Nitel Meta Veri Analizi, Meta Etnoğrafya, Meta Çalışma, Meta Özet gibi çeşitli isimler altında geçen (Thorne ve diğerleri, 2002; Sandelowski ve Barroso, 2003; Batdı, 2019:43) meta sentez ifadesi, ilk kez Stern ve Harris (1985) tarafından, bir grup nitel çalışmanın eşleştirilmesine atıfta bulunmak amacıyla kullanmıştır (Aktaran Walsh ve Downe, 2005:204; Xu, 2008:174). Sandelowski, Docherty ve Emden (1997) de nitel araştırma verilerinin birleştirilmesi biçiminde meta sentez kavramını kullanmışlardır. Diğer bazı araştırmacılarınsa bu tür meta sentez çalışmalarını "Meta Etnografi (Noblit ve Hare), "Biçimsel Gömülü Kuram" (Kearney) ve "Toplu Analiz" (Estabrooks, Field ve Morse) adlarıyla uygulamışlardır (Aktaran Xu, 2008:174).

Meta sentez araştırma yöntemi tanımlanmadan önce bu kavram Etimolojik bir bakış açısından incelenecek olursa; "Meta" Yunancada "Ötesi", "Aşan" veya "Bir konum veya koşul değişikliği" anlamlarına gelir ve yine Yunancada "Sentez", "Birleşme", "Bir araya getirme" veya "Bir teori veya sistem oluşturmak için fikirlerin birleşimi" anlamlarına gelir (Aguirre ve Bolton, 2014: 283; Xu, 2008:174). Bu sözcük anlamlarından yola çıkarak genel olarak denilebilir ki: Meta sentez, orijinal, birincil çalışmaların ardından gelen ve bunları aşan bir yöntemdir. Aslında meta sentez terimi, mevcut nitel araştırma bulgularının titiz analizine dayanan yeni bilgiler geliştirmeye yönelik bir metodolojik yaklaşımlar ailesine atıfta bulunan bir şemsiye terim olarak kullanılmıştır (Xu, 2008:174). Bu bağlamda Sandelowski ve diğerleri (1997:365-366), nitel meta sentezi nitel araştırmalardan elde edilen bulguların birleştirilmesi veya karşılaştırılmasından üretilen teoriler, büyük anlatılar, genellemeler veya yorumlayıcı çeviriler olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla Fenomenoloji ve Gömülü Teori terimleri gibi, nitel meta sentez terimi de hem yorumlayıcı bir ürünü hem de çalışmaların bulgularının birleştirildiği, karşılaştırıldığı veya farklı bir şekilde bir araya getirildiği analitik süreçleri ifade etmektedir (Sandelowski ve Barroso, 2003: 154). Diğer bazı tanımlarda ise meta sentez, nitel çalışmalardan elde edilen bulguların birleştirilmesi ve karşılaştırılmasıyla üretilen teoriler, büyük anlatılar, genellemeler veya yorumlayıcı çeviriler (Xu, 2008:174), belirli bir olgunun genel doğasını daha iyi anlamak için nitel çalışmaların sonuçlarını sentezlemeyi içeren bir meta arama geleneğinin parçası (Au, 2007:259; Thorne ve diğ., 2004); nitel bir araştırma grubundan

elde edilen bulguların birleştirilmesi ve karşılaştırmalarından yorumlayıcı sonuçlar üreten nitel araştırma sentezi için bir prosedür (Erwin ve diğ., 2011:186-187), şeklinde ifade edilmiştir.

Bilim dünyasında giderek artan bilgi yükü, araştırma bulgularının patlamasını yönetmenin ve anlamlandırmanın yeni yollarını gerektirirken mevcut durum daha da karmaşık hale gelmiştir. İşte, bu noktada nitel meta sentez, yalnızca çoklu araştırma çalışmalarını anlamlandırmak için önemli bir yaklaşım olmakla kalmaz, aynı zamanda belirli bir araştırma grubundaki boşlukları ve eksiklikleri belirleme potansiyeli ile nitel araştırmalara derinlik ve yorum ekleyebilmektedir (Erwin ve diğ., 2011:188). Bu anlamda meta sentez genel olarak, belirli bir alanda yapılmış olan nitel çalışmaların nitel anlayış çerçevesinde sentezlemesi ve yorumlanmasıdır, denilebilir. Bu sentezleme, yorumlama sürecinde araştırılan konu ile ilgili anahtar kavramların belirlenmesi ve belirlenen bu kavramların birbiriyle karşılaştırılarak her bir çalışmanın bireysel bulgularından ziyade, bütüne dair yeni anlam ve açıklamaların ortaya konulması mevzubahistir. (Bellibaş ve Gümüş, 2018:534). Meta sentez yaklaşımında, yapılandırmacı bir anlayışla birçok çalışmayı bir arada karşılaştırmak ve analiz etmek amaçlandığından bu yaklaşım, indirgeyici olmaktan ziyade bütünleyici ve genişleticidir. Bunlara ilaveten meta sentez; araştırmacılara, sentezlerden elde edilen temaları ve anahtar metaforları yorumlama olanağı sağlamaktadır (Aküzüm, 2012: 133). Bu bakımdan meta sentez, araştırmayı değerli bulgularla zenginleştiren önemli bir yöntemdir (Chrastina, 2018:114).

Nitel meta sentez hem bir araştırma yöntemini hem de nitel sentez çalışmalarının bir ürününü ifade etmektedir (Xu, 2008:173). Bu kapsamda meta sentez, belirli bir içerik alanında yapılan çalışmaların sonuçlarını temalar veya matrisler oluşturarak sentezlemektedir. Böylece, incelenen araştırma konusunun genel çerçevesinin daha iyi anlaşılmasına (Au, 2007:259-261), yeni teoriler üretmeye, kavramsal modeller geliştirmeye, araştırmadaki boşlukları belirlemeye, mevcut bilgiye kapsamlı anlayışlar eklemeye, mevcut bilgi durumuna kanıt bulmaya ve deneyimlerin çok yönlü boyutlarını anlamaya olanak sağlamaktadır. Zira kavramsal açıdan zengin nitel araştırmaların meta sentezleri, araştırma ve bilgi aktarımı için yüksek düzeyde kanıt üretme potansiyeline sahiptir. (Chrastina, 2018:114). Bu bağlamda, mümkün olduğu ölçüde, mevcut materyaller göz önüne alınarak, incelenen olguya ilişkin farklılıkları ve diğer araştırmacıların bunlara ilişkin yaptıkları analitik tasvirleri yumuşatmak yerine, mevcut veriler nitel olarak türetilmiş teorilerle açıklanmalı veya en azından temsil edilmelidir (Thorne ve diğ. 2004: 1362). Nitel sentezlemede kanıt geliştirmek için Meta Etnografya, Biçimsel Gömülü Teori, Meta Çalışma, Eleştirel Yorumlayıcı Sentez, Meta Sentez gibi çok çeşitli metodolojiler önerilmiştir. Bu metodolojilerin birçok benzer özelliği olmasına rağmen epistemolojileri,

analitik yaklaşımları, teknikleri ve sentez çıktıları ile açıklanabilecek açık farklılıklar vardır (Ludvigsen ve diğ. 2016:320-321). Öte yandan nitel meta sentez yöntemini nicel meta analizden, sistematik incelemeden, betimsel analizden, literatür taramasından, meta özet, meta çalışma ve meta etnografyaya kadar uzanan birçok yaklaşımdan, yöntemden ayırt edebilmek, meta sentez yöntemine dair daha fazla anlayış geliştirmek ve bu araştırmanın metodolojisini temellendirmek için önemlidir. Bu bakımdan Chrastina (2018:114), bir meta sentezin, veri setindeki farklılıkların ve çeşitliliklerin yorumlanmasıyla ilgilenmek yerine, çalışmalar arasında ortak temaların tanımlanmasına odaklanan meta toplama ve diğer nitel araştırma sentezlerinden ayırt edilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Aynı şekilde Sandelowski ve Barroso, (2003: 154) tarafından ifade edildiği üzere: Nitel meta sentezler (a) nitel veya nicel araştırmanın geleneksel anlatı incelemelerinden; (b) nicel araştırmaların nicel meta analizinden; (c) ikincil analizlerden ve nitel verilerin toplanmış durum karşılaştırılmalarından; (d) meta metot ve meta teorinden ve (e) Gömülü Teori, Fenomenoloji ve bireysel nitel araştırmalardaki verilerin sentezlerinden farklıdır. Çünkü bu yöntemlerin aksine nitel meta sentez, nitel çalışmaların toplanması, bu çalışmalardan elde edilen bulgulara odaklanması, analizi ve bu bulguların sentezlenmesi için nitel yöntemlerin kullanıldığı sistematik bir yaklaşım gerektirir.

Araştırma verilerini sentezlemek için bu çalışmada kullanılacak meta sentez yöntemine ilişkin yukarıda verilen bilgilerin akabinde, meta sentez yönteminin alan yazında geçen diğer benzer meta çalışmalardan farkını ortaya koymak adına bu yöntemlerden bazılarının temel özelliklerine ilişkin aşağıda başlıklar altında kısaca bilgi verilmiştir.

3. 1. 1. Nicel Meta Analiz

Nicel çalışmaların sentezine yaygın olarak meta analiz denir ve birleştirilebilir olduğu düşünülen bağımsız çalışmaların sonuçlarını bütünleştiren istatistiksel prosedür, olarak tanımlanabilir. Daha öz bir ifadeyle meta analiz, belirli bir konuda önceden tamamlanmış araştırma çalışmalarındaki ortalama etki büyüklüğünü hesaplamayı içerir. Ayrıca, bir meta analiz, daha büyük bir örneklem sayısı aracılığıyla bulguların dış geçerliliğini artırıp örnekleme hatasını en aza indirirken, araştırma bulgularının dış geçerliliğini artırmak adına sonuçların kapsamına, kesinliğine ve güvenilirliğine katkıda bulunur (Aguirre ve Bolton, 2014: 281). Buna karşılık belirli bir araştırma konusunda gerçekleştirilen çoğunlukla nitel çalışmaların nitel sentezi olan meta sentez, araştırma bulgularının benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırmalı olarak ortaya çıkartır. Bu nedenle meta analize kıyasla, bir meta senteze dâhil edilen çalışmaların sayısı ve örneklem büyüklüğü, meta analiz ve tanımlayıcı içerik analizi ile

karşılaştırıldığında genellikle sınırlıdır, dolayısıyla örneklem boyutu küçüktür (Çalık ve Sözbilir, 2014:34; Holdsworth ve Maynes, 2017:676).

Bir meta sentezde istatistiksel araçlar nadiren kullanılır. Buna karşılık meta sentez yöntemini kullanan araştırmacılar her çalışmayı daha odaklanmış bir dikkatle ele alabilir ve her biri bulgunun önyargıdan kaçınmaya yardımcı olan yaklaşımların rehberliğinde, araştırmanın ayrı bir parçası olarak durmasına izin verebilir. Oysa meta analiz, özellikle birden fazla çalışmadan elde edilen verilerden sonuçlar çıkarır ve bu verilerin sunduğu daha geniş resme dayalı yeni analitik sonuçlar sunar (Holdsworth ve Maynes, 2017:675-676). Buna ek olarak Walsh ve Downe (2005:204-205), nicel meta analizin belirli bir alandaki verilerin neden ve sonuçlarındaki kesinliği artırmayı hedeflediğini, meta sentezin ise daha yorumlayıcı biçimde olguları anlamaya ve açıklamaya çalıştığını belirterek meta sentezin, nicel çalışmaların meta analizinde farklılaştığını vurgulamıştır. Bu farklılığa atıfta bulunan Sandelowski ve Barroso (2003:154) ise kümeleşen sentezlerin frekans ve yoğunluk yoluyla bir etki büyüklüğünü belirleme gibi nicel bir yaklaşımı benimsediğini ve niceliksel meta analize benzer olmasına rağmen nitel meta sentezin, yorumlayıcı yeniliklerin genişletilmesinden öte, verilerin daha az indirgenmesi ile ilgilendiğini belirtmişlerdir.

Bazı araştırmacılar nitel bir sentezin toplu bir süreç olduğu varsayımı altında çalıştığını, diğer araştırmacılar ise nitel sentezi yorumlayıcı bir süreç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak belirli bir konuda yapılmış araştırmaları istatistiksel olarak daha ileri düzeyde analiz etmek için bir araya getirmek ile söz konusu araştırmaları daha fazla yorumlama amacıyla bir araya getirmek arasındaki fark nettir. Yorumlayıcı yaklaşım, kişinin bağlamı korumasının yanında aynı zamanda gözden geçirilen olgunun bütünsel bir perspektifinin oluşturulmasıyla ilgilidir. Amaç, bir tür ortalama alma sürecinde bulguları toplamak ve birleştirmekten ziyade kapsamlı anlayışı artırmak, daha fazla açıklayıcı etkiye yol açmaktır. Yorumlayıcı yaklaşım, yeni kavrayışları harekete geçirebilir ve teori oluşturmayı kısa sürede durduran önceki çalışmalardaki geçici teoriyi filizlendirebilir (Walsh ve Downe, 2005:209).

Esasen meta sentezin anlaşılmasına yardımcı olabilecek, meta analiz ve meta sentez arasında -en önemlisi analizin amacında olmak üzere- birkaç önemli ayırım vardır. Şöyle ki: Meta analizde amaç; nicel verileri toplamak, ortak ve standartlaştırılmış bir sayısal değere, dolayısıyla bir etki büyüklüğüne yoğunlaşmaktır. Bir meta sentezin amacı ise bulguları meta analizde olduğu gibi özetlemek veya kopyalamak değil, bulguları yorumlamaktır. Meta analizde birincil amaç, neden ve sonuç çıkarımlarını belirlemektir. Oysa bir meta sentezde odak nokta, belirli bir bağlam içinde anlamın daha derin bir anlayışla incelenmesidir (Walsh ve

Downe, 2005:210). Aynı bağlamda Sandelowski ve diğerleri (1997:369) de her iki yöntemin amaçsal farklılığına atıf yaparak nitel meta sentezin amacının bir hedef deneyim etrafında dil, kavramlar, görüntüler ve diğer fikirlerdeki tüm önemli benzerlikleri ve farklılıkları açıklamak olduğunu; bu nedenle nicel meta analizin aksine nitel meta sentezin bulguların ortalamasını almak veya "ortak bir ölçüye" düşürmekle ilgili değil, daha çok bulguların yorumlanma olanaklarını genişletmek ve daha büyük anlatılar veya genel teoriler oluşturmakla ilgilendiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle bir meta sentez sürecinde, meta analiz çalışmalarında yapıldığı üzere araştırma sonuçlarının bir araya getirilmesinde istatistiksel veriler kullanmak yerine nitel analiz yöntemleri kullanılır. Sonuçta var olan araştırma bulgularının bir adım ötesine geçebilecek sonuçlar ortaya konmaya çalışılır (Bellibaş ve Gümüş, 2018:536).

Özetle nitel araştırmanın meta sentezi, nicel araştırmanın meta analizine paralel bir tekniktir Ancak meta sentezin amacının tümdengelimden ziyade yorumlayıcı olmasına karşın nicel meta analizin incelediği olgunun neden ve sonuçlarında kesinliği artırmayı amaçlaması ve nitel meta sentezin incelediği olguyu anlamayı ve açıklamayı hedeflemesi yönleriyle birbirlerinden önemli derecede farklılaşmaktadırlar (Walsh ve Downe, 2005:210). Öte yandan alandaki nitel çalışmaları sentezlemeye verilen sınırlı ilgi, nicel araştırmaların sentezlerini yürütmek için tekniklerin geliştirilmesine verilen dikkatle keskin bir tezat oluşturmaktadır (Sandelowski ve diğ., 1997:365).

3. 1. 2. Betimsel İçerik Analizi

Meta sentez yöntemi, belirli çalışmaların genel özelliklerinin niceliksel olarak ortaya konduğu betimsel içerik analizi ile kıyas edildiğinde, mevcut bulguların yeniden yorumlanma ve anlamlandırma sürecidir, denilebilir (Bellibaş ve Gümüş, 2018:536). Betimsel içerik analizinde, araştırılan çalışma sayısı fazla olduğu için derinlemesine yorum yapmak ve sonuçlarını sentezlemek zordur. Çünkü betimsel içerik analizi belirli bir araştırma disiplinindeki genel eğilimleri, araştırma sonuçlarını belirlemeyi ve açıklamayı amaçlayan sistematik bir derlemedir. Diğer bir deyişle betimsel içerik analizi yoluyla bağımsız nitel ve nicel çalışmaların genel eğilimleri belirlenmeye çalışılır (Çalık ve Sözbilir, 2014:34).

3. 1. 3. Literatür Taraması

Niteliksel meta sentez, çalışmaların sonucuna ilişkin bulguları analiz etme ve yorumlamaya dayalı bir yöntem olması nedeniyle literatür taramasından farklı, karmaşık ve kasıtlı bir süreçtir. Aynı zamanda ikincil analizlerden de farklıdır, çünkü ikincil analizde orijinal

ham veriler bu incelemelerde analiz konusudur oysa ham veriler değil bulgular bir meta sentezde analiz edilir (Erwin ve diğ., 2011:188-189).

Bir meta sentez yaklaşımı, tek başına verilerden ziyade öncelikle mevcut çalışmaların sonuçlarına yönelik toplanan bulgularına odaklanmak suretiyle tipik olarak belirli bir konu hakkında bir özet ve bilgi temeli sağlayan geleneksel literatür incelemesinin ötesine geçer. Bu bağlamda literatür taramasıyla belirli bir alandaki araştırmalara genel bir bakış kazandırılmasına karşın, taranan araştırmalara yeni bir bakış açısı sunmaya yönelik araştırma bulguları yeterince eleştirel ve titiz bir şekilde incelenmez. Oysa meta sentez bir olguyu, yeni veya daha eksiksiz bir şekilde anlamak veya muhtemelen yeni bir teorinin geliştirilmesi amacıyla mevcut nitel araştırmaya dayalı yeni bilgiler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple meta sentez, bilimsel veya istatistiksel verilerden ziyade öncelikle bir çalışmanın yorumlanmış sonuçlarıyla ilgilidir ve belirli konulara, politika geliştirme alanlarına ilişkin hayati bir bakış açısı sunan nitel araştırmaların artan kabulüne yönelik bir gelişim göstermiştir (Holdsworth ve Maynes, 2017:675).

Kısacası hem meta sentezler hem de literatür taramaları, mevcut literatürün ayrıntılı bir incelemesinden oluşur. Ancak literatür tarama çalışmalarında araştırmacılar, bulguları sentezlemek yerine özetlemektedirler (Aguirre ve Bolton, 2014: 281).

3. 1. 4. Sistematik İnceleme

Sistematik inceleme yöntemi meta sentezden ayırt edilmelidir. Zira sistematik inceleme, nicel araştırma sonuçlarını karşılaştırmanın sağlam bir yoludur ve çalışmaların bir araya getirilmiş sonuçlarının istatistiksel analizini içeren iyi belirlenmiş adımlara göre ilerlemektedir. Bu istatistiksel analiz daha doğru bir şekilde meta analiz olarak adlandırılmış ve bu ifade sistematik incelemenin yerine kullanılır hale gelmiştir (Walsh ve Downe, 2005:204-205).

3. 1. 5. Meta Özet (Meta Summary)

Meta özet, tematik özetler veya anket verileri şeklinde olan nitel bulguların nicel olarak yönlendirilmiş bir toplamı olarak tanımlanmaktadır Özünde bir meta özet, korelasyonları ve bulguları ifade etmek için nicel araştırma yöntemlerini içerirken; bunun aksine nitel bir meta sentez, doğasında var olan nitel kimliğini koruyarak herhangi bir nicel araştırma yöntemini kullanmaz (Sandelowski ve Barroso, 2003:156). Meta özet, araştırma bulgularının sayılarla ifade edilmesi ve ifade setlerinin azaltılması, ayrılması, gruplandırılması ve soyutlanmasını içeren yinelemeli bir süreçtir (Chrastina, 2018:117). Meta özetler yaklaşık olarak parçaların

toplamına veya hedef araştırma raporlardaki bulguların toplamına eşit olan veri birleştirme yöntemidir. Bu nedenle yöntem, her bulgunun sıklığını ayırt etmek ve geçerliliğin temeli olduğuna inanılan daha yüksek frekanslı bulgulara dönük kanıt bulmak için araştırma raporlarında verilen bulgulardan uzaklaşmaz ve nicel bir mantığı yansıtır. Bu çerçevede meta özet yöntemi, verilerin çıkarılması, azaltılması ve etki büyüklüklerinin hesaplanmasını içerir. Buna karşılık nitel meta sentez fenomenolojiler, etnografiler, gömülü teoriler ve herhangi bir olguya ilişkin olay veya vakaların bütünleşik ve tutarlı açıklamaları dâhil olmak üzere, nitel bulguların yorumlayıcı bir birleşimi, sentezidir (Sandelowski ve Barroso, 2003:156). Bu tür yorumlayıcı veri sentezleri, nitel araştırmanın ayırt edici özellikleri olarak kabul edilirken, meta özetler ise anketler hazırlamak, meta sentez için köprü oluşturmak veya geçerliliğin sağlanması için konu ve temaların nicel olarak yönlendirilerek bir araya getirilmesi yöntemidir (Thorne ve diğ., 2004: 1358).

3. 1. 6. Meta Etnografya

George W. Noblit ve R. Dwight Hare tarafından geliştirilen bir yöntem olan meta-etnografya, araştırmacıların benzer bir araştırma sorusu veya konuyla ilgili iki veya daha fazla nitel çalışmanın bulgularını anlamasını ve sentezlemesini sağlar. Bireysel çalışmalara geleneksel literatür incelemesinin ötesine geçerek bakan meta etnografya, kavramlar, metaforlar ve temalar aracılığıyla genellemeleri kolaylaştırır (Everhart ve Johnston, 2017:32).

Meta etnografya ve meta sentez yöntemleri fenomenolojik gelenekte birleştirici yaklaşımlar olarak yer aldıklarından bazı benzerliklere sahip olsa da bu her iki yöntem, birbirinden farklı anlayışlara sahiptir. Zira sadece nitel araştırmalar için uygulanan bir nitel araştırma yöntemi olan meta etnografyanın aksine meta sentez, veri kaynağı olarak hem nitel hem de nicel araştırmaları kullanan, nitel yaklaşımlı bir araştırma yöntemi olup yorumlayıcı veya fenomenolojik araştırma paradigması altında sınıflandırılmaktadır. Bundan ötürü nitel paradigma, olguları bütünsel olarak açıklamayı ve anlamayı ya da bu olguların karmaşıklığını yansıtabilmeyi amaçlayan belli yöntemlerden en çok, meta sentez yaklaşımı içinde yer bulmaktadır (Aküzüm, 2012:132-133).

Meta etnografya araştırma bulgularını toplu hale getirmekten ziyade araştırma verilerini yorumlayıcı bir özelliğe sahiptir. Bu yöntemin amacı yayımlanmış birincil nitel çalışma yazarının yaptığı araştırma katılımcılarının deneyimlerine ilişkin yorumlarından temalar, kavramlar veya mecazlar yoluyla yeni yorumlar üretmektir (Everhart ve Johnston, 2017:32). Dolayısıyla meta etnografya, mecazlar aracılığıyla bireysel çalışmalar arasındaki ilişkileri

açıklamaya çalışır. Bununla birlikte bu metodoloji, bireysel çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili bir örnekleme yöntemi veya stratejileri önermemektedir (Aguirre ve Bolton, 2014: 282).

Meta etnografya, Urquhart'a (2011:38) göre mevcut araştırmayı yeniden kavramsallaştırıp sentezleyerek, bizi hem bireysel vakaların benzersizliğini, hem de bütüncül anlayışın benzersizliğini kabul etmeye zorlar. Meta etnograya ile meta sentez –ki bir meta-etnografya biçimi- karşılaştırıldığında; her şeyden önce, meta sentez, araştırma kanıtlarının eleştirisi ve analizi için titiz bir yaklaşımdır. Meta sentez, araştırma boşluklarını belirlemek, bir problem alanını daha derin bir şekilde anlamak için açıklama üretmeye yönelik sistematik bir yaklaşımla kullanılabilir. Bu açıdan meta sentezin temel yararı, meta sentez tarafından sağlanan "bütün" resmin "parçaların toplamından" daha büyük olması gerektiğini ortaya koymasıdır. Yani incelenen çalışmalar sonucunda meta sentez yoluyla teori, metodoloji veya veri analizi ve bütünleştirme anlamında yeni bilgiler ortaya çıkmalıdır (Everhart ve Johnston, 2017:33; Urquhart, 2011:37).

3. 1. 7. Meta Tematik Analiz

Meta tematik analiz nitel verilerin analiz edilmesinde kullanılan özel bir yöntemdir. Bir olgunun açıklanmasında ortaya çıkan önemli temaların araştırılmasıdır. Meta tematik analiz ile meta sentez arasında benzerlikler olmasına rağmen iki analiz türü birçok yönden birbirinden farklıdır. Bu farklılıkların başında; meta sentezde araştırma kapsamında kullanılan veriler birincil çalışmalar olmasına karşılık, meta tematik analizde araştırmaya dâhil edilen orijinal çalışmaların ham verileri kullanılmaktadır. Bu iki yöntem arası ikinci farklılık; meta sentez sürecinde çalışma kapsamına hem nitel hem nicel çalışmaların dâhil edilmesi ve bunun sonucunda nitel ve nicel araştırmaların birlikte sentezlenmesi söz konusu iken; meta tematik analizde ise sadece nitel çalışmalara odaklı olarak nitel yöntemli çalışmalardaki katılımcılarının görüşlerine dayanan ham verilerin içerik analizi ile detaylı bir şekilde yeniden analiz edilmesini içeren bir süreç uygulanır. Diğer bir farklılık ise meta sentez ile sistematik bir şekilde birbirinden bağımsız yürütülmüş araştırma bulguları özetlenip bir yorum şeklinde raporlaştırılırken meta tematik analizde ise hem çalışmalardaki birincil verilerin tekrar yorumlanması hem de dâhil edilen çalışmaların ham verilerinin tümevarımsal analiz yöntemi ile araştırmacı tarafından tekrar analiz edilmesi süreci söz konusudur (Batdı, 2019:10-44).

3. 1. 8. Biçimsel Gömülü Teori

Biçimsel Gömülü Teori (Grounded Formal Theory), Gömülü Teorinin (Temellendirilmiş Kuram) bir uzantısıdır ve veri toplama, analiz ve teori geliştirme için sürekli karşılaştırmaya dayalı yöntemi kullanır (Aguirre ve Bolton, 2014:282). Bu araştırma yaklaşımı elde edilen verilerdeki gömülü teorinin geliştirilmesi ve genelleştirilmesi için kullanılan genel bir metodolojidir (Sever, 2015:419). Bu yöntem ile birinci elden doğrudan veri toplanır, sürekli karşılaştırma tekniği ile veriler analiz edilir, o veriler içinde olan gömülü, saklı kuram, kuramca ortaya konulur veya yeniden üretilir (Sönmez, 2017:88).

3. 1. 9. Meta Çalışma (Meta Study)

Bir meta çalışma, gerçek sentezden önce meta teori, meta yöntem ve meta veri analizi gibi birkaç değerlendirme aşamasını içeren oldukça sistematik bir süreçtir (Aguirre ve Bolton, 2014: 282).

Yukarıda yapılan farklı yaklaşım ve yöntemlere ilişkin farklılık ve bazı benzerliklerin ortaya konduğu kıyaslama ve açıklamalar sonrasında, meta sentez yönteminin bu çalışma için tercih etme edilme nedeni tekrar vurgulanacak olursa: Bu çalışmada belirli bir konu ile ilgili yapılmış nitel ve nicel yöntemli çalışmaların belli sınırlılıklar dâhilindeki bütününü yorumlayıcı ve bütünsel bir anlayışla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle meta sentez araştırma yönteminin söz konusu araştırma amacıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Çeşitli araştırma, inceleme, analiz ve derlemelerine dair verilen bilgilerden sonra tekrar meta sentez yöntemine dönülecek olunursa niteliksel bir meta sentez yürütülürken teori oluşturma, teori açıklama ve teori geliştirme gibi belirli hedefler vardır. Bu analiz yöntemi, araştırmacılara bir olgunun anlamı ve önemi hakkında tek bir nitel çalışma temelinde mümkün olabileceğinden daha fazla biçimde, kavramsal olarak daha sağlam bir açıklama üretmek için, bir dizi nitel çalışmadan elde edilen bulguları bütünleştirme fırsatı sağlar (Chrastina, 2018:113). Bu bağlamda mevcut nitel araştırma çalışmalarını sentezleme çabaları, daha yüksek analitik hedeflere ulaşmak ve ayrıca nitel araştırmanın genelleştirilebilirliğini artırmak için gerekli görülmektedir. Genelleştirme, örnekleme ve istatistiksel anlamlılık açısından dar bir şekilde düşünüldüğünde, nitel araştırma hala yanlış bir şekilde genelleştirilemez olarak nitelendirilmektedir. Buna rağmen nitel araştırma, ayrıntılar hakkında yapılan doğalcı, bireysel genellemeler türünden genellemelere yöneliktir. Bu anlamda niteliksel üst sentezler, bireysel vakalardan ve bunlar hakkında yapılan genellemelerden oluşturulan çapraz durum genellemeleri olarak düşünülmüştür (Sandelowski ve diğ., 1997:367).

Meta sentezler, geleneksel olarak her ne kadar yalnızca nitel boyutlu araştırma bulgularını sentezlemek için kullanılsa da başta Bair (1999) tarafından olmak üzere, son dönemlerde kullanımı nicel, nitel ve karma yöntem çalışmalarının nitel karşılaştırmasını içerecek şekilde genişletilmiş ve bulguların sentezlenmesi bu anlayışla yapılmıştır (Aktaran (Strobel ve Barneveld, 2009:46; Batdı, 2019:42). Dolayısıyla genel anlamda nitel bulguları sentezleyen bir yaklaşım olarak bilinen meta sentez, diğer yaklaşımlara kıyasla sadece nitel araştırmalarda değil, hem nitel hem de nicel araştırmalarda kullanılabilen yöntembilimsel bir yaklaşım içeriğine sahip olmuştur. Bu bağlamda nitel meta sentez, nitel ve nicel çalışmaları derlemek ve analiz etmek için bu çalışmalardan elde edilen bulgulara odaklanan ve bu bulguları sentezlemek için nitel metodoloji kullanan sistematik bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir (Aküzüm, 2012:136; Batdı, 2019:42; Sandelowski ve Barroso, 2003:154; Sandelowski ve diğ., 2007:100; Strobel ve Barneveld, 2009:46-48). Zira nitel veriler, nicel araştırmalardan elde edilen mevcut kanıtların daha iyi anlaşılması ve daha iyi yorumlanması için faydalıdır (Holdsworth ve Maynes, 2017:675).

Meta sentez, verilerin yeni bir teknik veya yeni bir soru ile yeniden analiz edildiği ikincil analizden oldukça farklı olarak birincil çalışmaların bağlamını veya paradigmasını reddetmez veya ihlal etmez. Bu açıdan meta sentezde çalışmaları değerlendirmek için uyulması gereken bilimsel kurallar ve yönergeler vardır. Daha açık bir ifade ile çalışmaların nasıl seçileceğine, çelişkili bulguların nasıl çözüleceğine, hakem önyargısının nasıl azaltılacağına, bulguların nasıl özetleneceğine, bulguların nasıl birleştirilip yorumlanacağına ve bulguların nasıl sentezleneceğine ilişkin kurallar vardır. Dolayısıyla meta sentez bilginin gelişimini kolaylaştırmak için doğal olarak tasarlanmış bir yöntemdir. Bu yöntemin temel özelliği, yeni bir kavramsallaştırmanın birleşimi olmasıdır. Bu nedenle, deneyimsiz araştırmacıların benimseyeceği bir yaklaşım olmadığı açıktır (Thorne ve diğ., 2004: 1346).

Bilgiyi bağlamsal olarak gören ve birlikte oluşturulan sosyokültürel teoriye uygun olarak meta sentetik yaklaşım, her çalışmanın yorumlayıcı bulgularının bütünlüğünü korumayı amaçlarken, kanıta dayalı karar vermek ve ilgili kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için birden çok çalışmanın bulgularının toplanabileceğini ve bunların genel analiz için ortak tematik kategorilerle birleştirilebileceğini kabul etmektedir (Holdsworth ve Maynes, 2017: 675). Bu kapsamda ortak temaları belirlemek, genel bir konudaki farklı grupları karşılaştırmak için toplu bir nitel veya etnografik araştırma topluluğu sentezlemek, tek bir çalışmada bulunamayabilecek daha derin bilgiler elde etme fırsatı vermektedir. Ayrıca meta sentez, bilginin belirli bir alanda nasıl üretilip kullanılabileceğini genişleterek kanıta dayalı araştırma, uygulama ve politikaya daha geniş bir yaklaşım sağlamaktadır. Kanıta dayalı araştırmalarda

meta sentez, yalnızca müdahalenin etkililiğini incelemekle sınırlı kalmaz, aynı zamanda bakış açısını derinleştirmek için belirli kalıpları ve bağlamları belirleme gibi araştırmalara benzersiz ek katkılar da sunmaktadır (Erwin ve diğ., 2011:187).

Meta sentezler, bulguların yeni yorumlarını sundukları için parçaların toplamından daha fazlası olan birleşimleridir. Meta sentezler, bir hedef olay veya deneyime ilişkin tutarlı bir açıklama veya yorumlama sunmakta ve bu yorumlar, herhangi bir araştırma raporunda bulunmayacaktır (Thorne ve diğ., 2004: 1358). Yöntem, çok sayıda araştırma özetleri okuma, özetleme ve köprü kurma sürecine çeşitli bakış açıları getirdiğinde fazlasıyla zengindir. Bu; mantıksal, tümdengelimli rasyonelleştirmeler, sağlam sonuçlar ve daha fazla araştırma gerektiren sonuçlar sağlamaktadır. Ek olarak araştırmacılar sentezlerini zengin detaylarla ve katılımcıların diliyle zenginleştirdiklerinde, araştırılanların sesini kapatmak yerine yükseltimektedirler (Everhart ve Johnston, 2017:34).

3. 1. 10. Meta Sentezin Amacı

Nitel çalışmaların bir araya getirilmesiyle yapılan derinlemesine inceleme ve sentezlemeye dayalı meta sentez yönteminin amaçlarının nitel araştırma yöntemlerinin amaçlarıyla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda meta sentez yönteminin kullanıldığı çalışmalarda genellikle nitel araştırma anlayışının temel sayıltıları ve analiz teknikleri kullanılmaktadır (Bellibaş ve Gümüş, 2018:536).

Meta sentez yöntemi ile amaçlanan belli bir konuda yapılmış farklı çalışmaları sentezleyerek özetlerin ötesine geçmek, orijinal niteliğe sahip birincil verilerin tek tek yorumlanması, anlamlandırılmasının çok ötesinde bütüncül yorum ve anlama ulaşmaktır (Batdı, 2019:43; Chrastina, 2018:114). Daha açık bir anlatımla, meta sentezin amacı her bir çalışmada yorumlayıcı anlayışa sadık kalan bir hedef alanında, incelenen tüm çalışmaların daha büyük, yorumlayıcı görünümlerini oluşturmaktır (Xu, 2008:174). Meta sentezin diğer bir amacı, mevcut bilgiyi anlamaktır. Çünkü niteliksel meta sentezler doğaları gereği açıklayıcı, tanımlayıcı ve yorumlayıcıdır. Bu, birbiriyle ilişkili çok sayıda nitel çalışmanın birleştirilmesi yoluyla gerçekleşir. Bununla birlikte meta sentezin, nitel çalışmaların sonuçlarının ve bulgularının yalnızca bir özeti olmadığına dikkat etmek önemlidir. Bunun nedeni, sürecin bulguların yeniden kavramsallaştırılmasını içermesi ve ardından bunları, bireysel çalışmalardan elde edilenlerin ötesinde yeni anlayışlar oluşturmak için yorumlanmasıdır (Chrastina, 2018:114). Bu bağlamda çeşitli bilim adamları tarafından verilen veya kullanılan belirli etiketler ne olursa olsun bu araştırma türü, her bir birincil çalışmanın bulgularının ötesinde yeni

bir içgörü aramak için nitel çalışmaların bulgularını sentezlemeye veya bütünleştirmeye çalışan bir çalışmaların incelenmesi anlamına gelir ve böylece kavramsal olarak toplamın etkisinin parçaların toplamından daha büyük olmasını sağlanmaktadır (Xu, 2008:174). Böylelikle, meta sentezi yürüten araştırmacılar, yalnızca dikkatlice seçilmiş bir çalışma havuzundan elde edilen bulguları sentezlemekle kalmaz, aynı zamanda bu verilerin karmaşık ve derinlemesine bir analizi ve yorumuyla da aktif olarak meşgul olmaktadırlar. Özetle, bu yaklaşımın yalnızca mevcut literatürün derinlemesine bir incelemesi veya özeti olmadığını, nitel araştırmanın oldukça sofistike bir sentezi ve analizi olduğunu hatırlamak önemlidir (Erwin ve diğ., 2011:188-189).

3. 1. 11. Meta Sentezin Temel Birleşenleri

Çalık ve Sözbilir'e (2014:34-35) göre bir meta sentez çalışmasında dikkat edilmesi gereken temel birleşenler şu şekilde sıralanabilir:

1. Meta sentez orijinal olmalıdır. Daha önceki benzer çalışmalardan farkı titizlikle anlatılmalıdır.

2. Meta sentezin amaçları, problemi ve araştırma soruları açıkça belirtilmelidir.

3. Meta sentezin teorik ve pratik önemi açıkça ifade edilmelidir.

4. Belirlenen konuda bir meta sentez uygulamak için yeterli sayıda çalışma elde edilmelidir.

5. Çalışma kapsamında incelenen çalışmalar için erişim prosedürü (anahtar kelimeler, veri tabanları vb.) ve dâhil edilme kriterleri açıklanmalıdır. Dahası, sentezlemeye dâhil edilen çalışmaların en uygun şekilde bildiri, makale ve tez gibi çalışmalardan oluşması önemlidir.

6. Meta sentezin sürekliliği açıkça tanımlanmalıdır.

a. Meta sentezin boyutları ve bunların karşılıklı ilişkileri (matrisler) açıkça ele alınmalıdır.

b. Meta sentezde kullanılan analiz ve kodlama süreçleri makul şekilde tasvir edilmelidir.

c. Meta sentezin sınırlılıkları açıkça belirtilmelidir (yani, araştırılan çalışmalar için daralan yıllar).

d. Meta sentezin geçerliliği ve güvenilirliği için alınan önlemler açıkça açıklanmalıdır. Herhangi bir alternatif analiz/sentezin türleri ve yararları /sonuçları (mümkünse) belirtilmelidir.

7. Meta sentezde ortaya çıkan kodlar, boyutlar ve/veya temalar tablolar, grafikler, diyagramlar vb. aracılığıyla görsel olarak sunulmalı ve örneklendirilmelidir.

8. İncelenmekte olan çalışmaların benzerlikleri, farklılıkları ve boyutlar arası ilişkileri açıkça ortaya konmalı ve meta sentezde tartışılmalıdır.

9. Meta sentez yoluyla ortaya çıkan temalar/matrisler, her araştırma sorusunu yanıtlamak için eleştirel olarak değerlendirilmeli ve sentezlenmelidir.

10. Meta sentezin sonuçları göz önüne alındığında, araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için çıkarımlar açık ve orta düzeyde gösterilmelidir.

3. 1. 12. Meta Sentezin Uygulanma Aşamaları

Meta sentez, nitel çalışmalarda verileri sentezlemeye ve yorumlamaya yönelik kasıtlı bir yaklaşımdır. Araştırmacının belirli bir araştırma sorusunu tanımlamasını ve ardından araştırma sorusunu ele almak için kanıtları aramasını, seçmesini, değerlendirmesini, özetlemesini ve birleştirmesini sağlayan ayrı adımlardan veya aşamalardan oluşan bir süreçtir. Bu süreç, yorumlayıcı bir süreç aracılığıyla daha büyük bir anlam oluşturmak için mevcut nitel çalışmaları sentezlemek için titiz nitel yöntemler kullanır. Çeşitli yazarlar bu süreci biraz farklı şekilde tanımlasalar da söz konusu süreçler esasen benzer niteliktedir. Meta senteze yönelik kalite yaklaşımında en kritik olan unsur, araştırmacıların meta sentez sürecinin her adımında kapsamlı ve titiz olmasıdır (Erwin ve diğ., 2011:191). Sözü edilen bu meta sentez sürecini Sandelowski ve Barroso (2007), şu altı adıma göre yapılandırmışlardır: (a) Sentezin tasarlanması, (b) literatür taraması ve geri getirilmesi, (c) bulguların değerlendirilmesi, (d) bulguların sınıflandırılması, (e) bulguların meta özetler halinde sentezlenmesi ve (f) bulguların bir meta senteze sentezlenmesi (Aktaran Ludvigsen ve diğ., 2016:321).

Meta sentez çalışmalarının öncü araştırmacılarından olan Walsh ve Downe (2005:206-209); meta sentez süreçlerine değinerek bu sürecin uygulama adımlarını şöyle sıralamıştır: a) Bir meta sentez çalışmasının çerçevesini oluşturmak. b) İlgili çalışmaları bulma. c) Araştırmaya nelerin dâhil edileceğine karar verme. d) Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların değerlendirilmesi. e) Analitik teknik yoluyla, bir karşılaştırma ve zıtlık çalışması yapılarak araştırmalardaki ilişki veya uyumsuzlukların belirlenmesi. f) Karşılıklı çeviri yapılarak metaforların, kavramların kullanılması ve böylece bir çalışmanın bulgularının diğerine çevrilmesi. g) Çevrilen bulguların sentezlenmesi.

3. 2. VERİLERİN TOPLANMASI

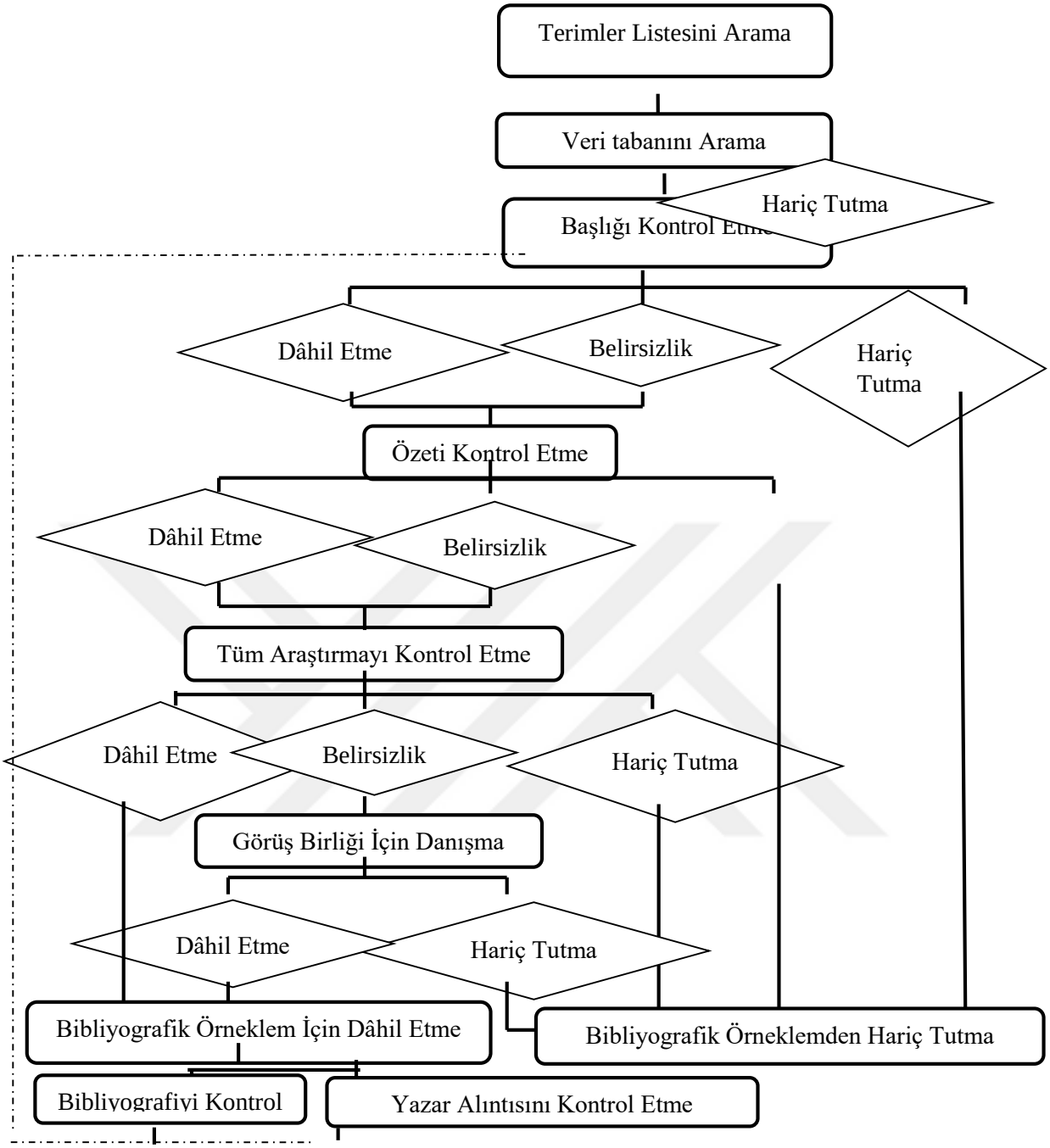
Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili nitel ve nicel yöntemle yapılmış lisansüstü tez, makale ve bildiri çalışmalarını kapsamına alan bu çalışmanın verileri, meta

sentez araştırma yöntemine uygun olarak toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, Sandelowski ve Barroso (2003: 907-908), Walsh ve Downe (2005: 206-209), Sandelowski ve diğerleri (1997:368-370) tarafından aşağı yukarı benzer içeriklerle ifade edilen aşağıdaki işlem adımları takip edilmiştir:

1. Araştırma çerçevesinin oluşturulması ve araştırma amacının, problem cümlesinin sorularının belirlenmesi,
2. Araştırmanın konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenip literatür taramasının yapılması,
3. Araştırma amacı ve problem sorusu ışığında ilgili çalışmaların belirlenmesi,
4. Meta sentez kapsamına alınacak araştırmaların dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve bu yolla meta senteze alınacak çalışmaların seçilmesi.

Meta sentez çalışmasına dâhil edilen araştırmaların bulguları bu çalışmanın verilerini oluşturduğundan verilerin toplanmasına yönelik Mart 2021'de yapılan orijinal arama ile Eylül 2021'de yapılan güncellenmiş arama olmak üzere iki sistematik literatür taraması yapılmıştır. Bu çerçevede; tarama için belirlenen "Okuma alışkanlığı", "Okuma alışkanlık", "Okuma alışkanlıkları", "Öğrencilerin okuma alışkanlığı" ve "Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı" anahtar kelimeler yardımıyla öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyini belirlemeye yönelik ilk makale çalışmasının yapıldığı yıl olduğu belirlenen 1990 yılı ile 2020 yılına dek Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve yükeköğretim kademelerinde yer alan ve öğrenciler örneklemiyle çalışılan, erişime açık olarak yayımlanan makale ve tam metin bildiri çalışmaları; Google Scholar (https://scholar.google.com), Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi–ULAKBİM-(https://ulakbim.tubitak.gov.tr), ASOS İndeks (https://asosindex .com. tr) ve DergiPark (https://dergipark.org.tr/tr) veri tabanlarında taranmıştır. Sonrasında aynı anahtar kelimelerle Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (tez.yok.gov.tr) resmi sitesinin veri tabanından yararlanılarak araştırmaların başlık ve özet alanları incelenmiştir. Bu kapsamda 1990 ile 2020 yılları arasında Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve yükeköğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin örneklem alındığı, erişime açık yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır.

Araştırmada yer alacak çalışmaları belirlemek için aşağıdaki elde etme ve geçerlilik süreçleri uygulanmıştır.



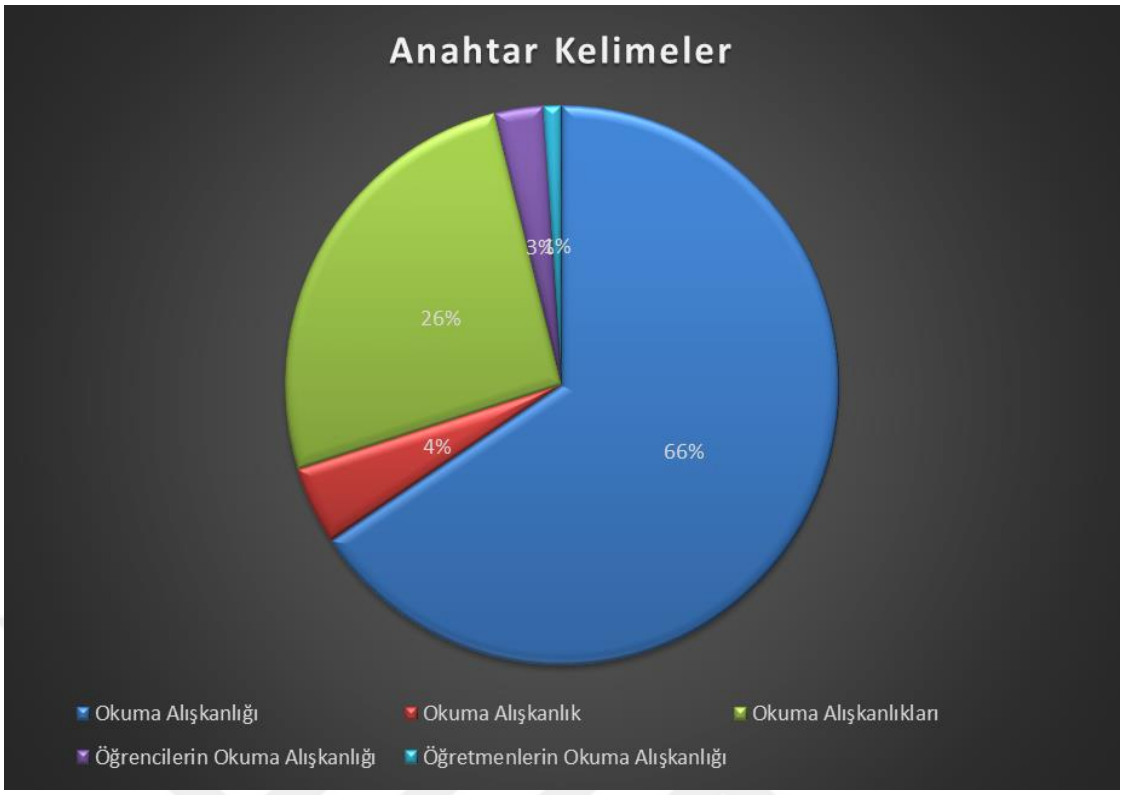
Şekil 1. Araştırma, Erişim ve Geçerlilik Süreçleri (Sandelowski ve Barroso, 2006:51).

Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyini belirlemeye yönelik ilk makale çalışmasının yapıldığı yıl olduğu tespit edilen 1990 yılından 2020 yılına dek, Türkçe yazım dili ile yayımlanmış ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde yer alan ve öğrenciler örneklemiyle çalışılan erişime açık makaleler ve tam metin bildirilerin başlık ve özet alanları incelenmiştir. Bu veri tabanlarında yapılan tarama işlemi sonucunda ulaşılan çalışma sayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Anahtar Terimlerle Veri Tabanlarında Ulaşılan Tez, Bildiri ve Makalelerin Dağılımı

AraştırmanınTürü	***Anahtar Kelimeler***	***Çalışma Sayısı***
Yüksek Lisans/ Doktora Tezi	Okuma alışkanlığı	25
	Okuma alışkanlık	3
	Okuma alışkanlıkları	26
	Öğrencilerin okuma alışkanlığı	2
	Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı	0
Toplam		56
AraştırmanınTürü	***Anahtar Kelimeler***	***Çalışma Sayısı***
Makale ve Bildiri	Okuma alışkanlığı	5.520
	Okuma alışkanlık	377
	Okuma alışkanlıkları	2.170
	Öğrencilerin okuma alışkanlığı	241
	Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı	87
Toplam		8.395

Tablo 1'de gösterildiği üzere, yapılan tarama sonucu belirlenen anahtar kelimelerle toplam 56 yüksek lisans/doktora tezine ulaşılmıştır. Tarama sonucu- bazı tezlere birden fazla anahtar terim altında karşılaşıldığı için- tekrar eden ve yayımlanma izni olmayan çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Ardından bu araştırmanın konusu ve amacıyla ilişkili olmayan tezlerin araştırmaya dâhil edilmesini önlemek amacıyla ulaşılan çalışmalar içerik olarak tek tek kontrol edilmiştir. Bu çalışmalardan mevcut araştırmanın konusuna ve amacına uygun olan 39 yüksek lisans 2 doktora olmak üzere toplam 41 çalışma dâhil edilme kriterleri ve araştırmanın sınırlılıkları açısında değerlendirilmeye alınmıştır. Aynı anahtar kelimelerle veri tabanlarında yapılan taramada toplam 8.395 makale ve tam metin bildiriye ulaşılmıştır. Bu bildiri ve makalelerden birden fazla anahtar terim altında verilmesi nedeniyle defaatle karşılaşılan çalışmalardan erişim izni olup araştırmanın konusu ve amacıyla ilişkili olmayanlar tek tek belirlenerek çalışma dışı bırakılmıştır. Sonuçta 240 makale ve tam metin bildiri, bu çalışmada belirlenen dâhil edilme kriterleri ve araştırmanın sınırlılıkları kapsamında incelenmeye alınmıştır.



Grafik 1. Anahtar Terimlerle Veri Tabanlarında Ulaşılan Tez, Bildiri ve Makalelerin Dağılımı

Grafik 1'de meta sentez çalışması için belirlenen anahtar kelimelerle taranan lisansüstü tez, makale ve bildiri çalışmalarının toplam sonuçları verilmiştir. Buna göre, "Okuma Alışkanlığı" anahtar kelimesiyle ulaşılan birincil çalışmalar en yüksek oranı (%66) oluşturmaktadır. Ulaşılan çalışma sayısında ikinci olarak en yüksek orana sahip anahtar kelime "Okuma Alışkanlıkları"dır. Bunu takiben, "Okuma Alışkanlık" anahtar kelimesiyle %4.5, "Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları" anahtar kelimesiyle %2.5 oranında araştırmaya ulaşılmıştır. "Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları" anahtar kelimesiyle taranan çalışmalar ise en düşük oran %1 olarak tespit edilmiştir.

3. 2. 1. Araştırmanın Dâhil Etme Kriterlerini Belirleme

Bir meta sentez çalışması yürütmeden önce, meta sentez uzmanının yeterince kapsamlı oranda yapacağı literatür taramalarından sonra belirlediği konuya ilişkin yeterli sayıda çalışmanın mevcut olduğundan emin olması gerekir. Dâhil etme kriterleri birkaç kategoride kavramsallaştırılabilir: Zamansal (Dâhil edilen çalışmalar için zaman kesitleri), mekânsal (Ortam ve / veya coğrafya), araştırma katılımcıları, yayın dili vb... Bu belirtilen faktörlerin bir meta sentez çalışması üzerindeki etkisi, çalışmanın kavramsallaştırma ve tasarım aşamasında,

araştırmanın amacına göre davranımda bulunacak meta sentezci tarafından dikkatlice düşünülmelidir. Öte yandan bir meta sentez çalışması için veri toplama yinelemeli bir süreçtir. İlk arama sonuçlarına bağlı olarak, meta sentezci çalışmanın amacı ve hedeflerine göre arama stratejilerini belirlemelidir. Buna ilaveten bir meta sentez çalışması için belirli bir sayının yeterli kabul edildiğine dair kesin bir kural olmamakla beraber, genel olarak minimum 10-12 birincil çalışma önerilmiştir (Sandelowski ve diğ., 1997:368; Sandelowski ve Barroso, 2003: 907-908; Xu, 2008:175).

Meta sentezlerin yürütülmesindeki aşamalardan biri, konu olarak benzer çalışmalardan hangisinin araştırmaya dâhil edileceğine karar vermektir. 10'dan fazla çalışma içeren güncel alanlarda, yoğun vaka odaklı nitel analiz çabası, hepsini tek bir projede kullanmayı engellemeketedir. Tipik olarak, nitel bir araştırma raporunda yer alan çok sayıda bilgi vardır ve sentezciler başlangıçta hepsine dâhil etmek ve hesaba katmak zorundadır. Her tür nitel araştırmada olduğu gibi, aşırı büyük örneklem büyüklükleri derin analizi engelleme eğilimindedir ve bu nedenle bulguların yorumlama geçerliliğini tehdit etmektedir. Buna göre, konu olarak 10'dan fazla benzer çalışma bulan sentezciler, sentez için daha sıkı sınırlar belirlemek için açıkça tanımlanmış bir amaca yönelik örnekleme stratejisi kullanmak zorunda kalacaklardır (Sandelowski ve diğ., 1997:368; Sandelowski ve Barroso, 2003: 907-908).

Bu çalışmada meta sentez yapmak için dâhil edilen araştırmaların belirlenmesi Sandelowski ve Barroso (2003: 907-908), Sandelowski ve diğ., (1997: 368) tarafından araştırmacılara tavsiye edilen ölçütler doğrultusunda aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

• Araştırmanın öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyini içermesi,

• Meta senteze dâhil edilecek çalışmaların 1990-2020 yılları arasında yapılmış olması,

• Dâhil edilecek çalışmaların yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale, bildiri olması,

• Meta sentez yapılacak çalışmaların nitel veya nicel metodolojiye uygun olarak; problem durumunu, hipotezleri, yöntemi, veri toplama tekniklerini, verilerin analizini, tartışma, bulgular ve sonuçları içerecek şekilde açıkça yürütülmüş ve yazılmış olması,

• Araştırmaların birden fazla çalışma grubu ile yürütülmüş olması durumunda, sadece öğrenci boyutunda yer alan bulguların meta senteze dâhil edilmesi,

• Çalışmaların resmi veya özel ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yapılmış olması,

• Araştırmalar için seçilen çalışma grupları kapsamındaki öğrencilerin Türkiye sınırları içinde olması ölçütleri, bu araştırmada dâhil edilme ölçütleri olarak belirlenmiştir.

3. 2. 2. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmalar

Dar veya geniş araştırma alanlarında bir temsil sorunu olan örneklem büyüklüğü, nitel araştırmalarda da güç bir sorundur. Üzerinde çalışılacak önemli çalışmaların sayısı ne kadar fazlaysa, ulaşılabilecek biçimsel teori düzeyi o kadar yüksek, analizin ürünü o kadar doygun ve aktarılabilir olmaktadır. Bununla birlikte, her bir çalışmada yer alan çok sayıda bilgi var olduğundan büyük örneklemler, oluşturulan yeni temaları bir araya getirmeyi ve yapılacak derin analizleri engelleyebilir (Bondas ve Hall, 2007:117). Bu nedenle, meta sentez çalışmalarında sayı olarak 10 ila 12 çalışma önerilmektedir (Bondas ve Hall, 2007:117; Sandelowski ve diğ., 1997:368; Sandelowski ve Barroso, 2003:907-908; Xu, 2008:175). Yapılan değerlendirme sonucunda, bu araştırma kapsamında belirlenen dâhil edilme kıstaslarına ve sınırlılıklarına uygun olan 13 yüksek lisans tezi, 43 makale ve 1 tam metin bildiri olmak üzere toplam 57 nitel, nicel desenli araştırma üzerinde meta sentez çalışması yapılmıştır.

3. 2. 2. 1. Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Betimsel Özellikleri

Araştırmada, meta sentez kapsamına alınan birincil lisansüstü tez, makale ve bildiri çalışmalarına ilişkin bazı betimleyici bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen tez, makale ve bildiri çalışmalarının yayım yılları, çalışmaların düzeyi, araştırma yöntemi, modeli, veri toplama aracı, örnekleme alınan öğrencilerin dağılımı; tez çalışmalarının enstitü bilgileri; bildiri ve makalelerin yayım dağılımı ve yüzdelik oranları tablo ve grafik şeklinde sunulmuştur.

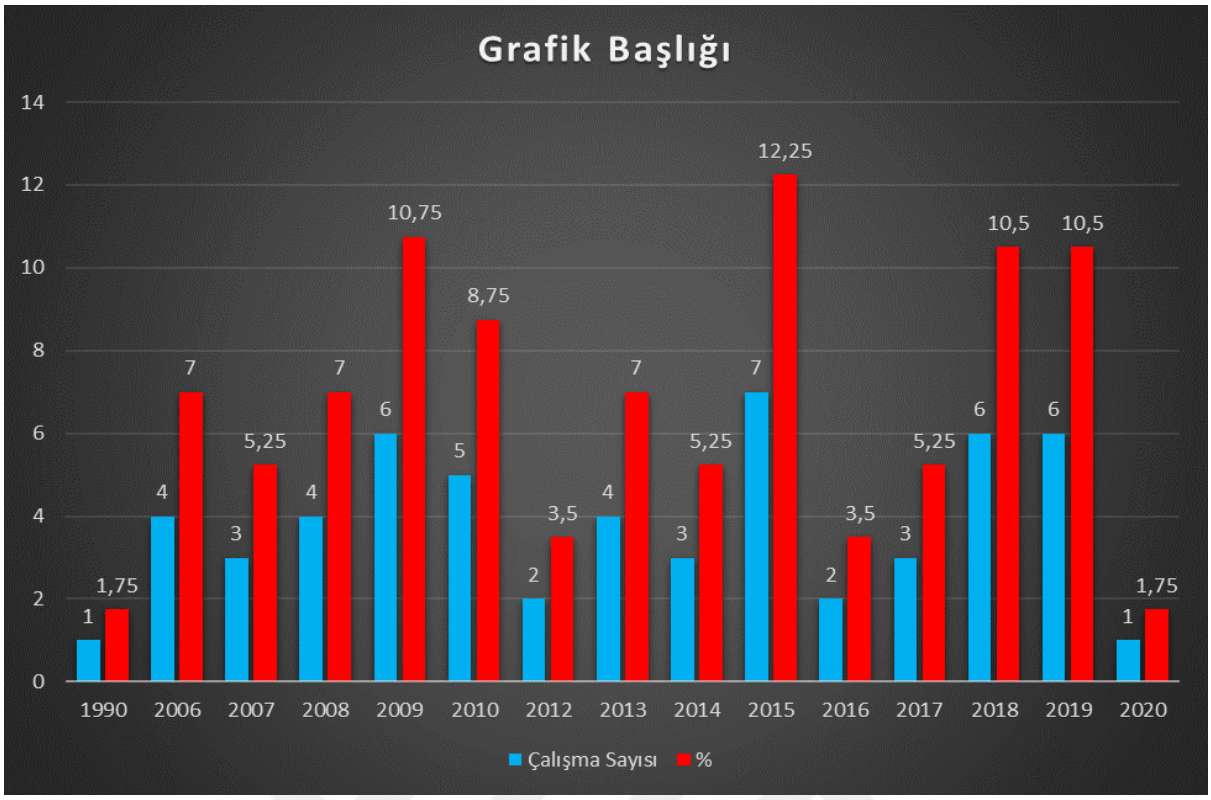
3. 2. 2. 1. 1. Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Meta sentez araştırmasının dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 57 birincil çalışmanın yıllara göre dağılımı aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yayım Yılları	Çalışma Sayısı	%
1990	1	1.75
2006	4	7
2007	3	5.25
2008	4	7
2009	6	10.75
2010	5	8.75
2012	2	3.5
2013	4	7
2014	3	5.25
2015	7	12.25
2016	2	3.5
2017	3	5.25
2018	6	10.05
2019	6	10.05
2020	1	1.75
Toplam	57	100

Yukarıda Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlığı konulu meta sentez çalışmasına dâhil edilen toplam 57 çalışmanın yıllara göre dağılımında en çok yayım yapılan yıl 2015 (%12.25) olurken bunu 2006 (%10.75), 2018 (%10.75) ve 2019 (%10.75) yıllarının takip ettiği görülmektedir. Bu çalışmaların en az yayımlandığı yıllar ise 1990 (%1.75) ile 2020 (%1.75) olmuştur.



Grafik 2. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 2'de görüldüğü üzere, meta sentez çalışmasının dâhil edilme kriterlerine uygun birincil araştırmaların yayım yıllarına göre dağılımında en yüksek oran 2019 ve 2015 (n:7) yıllarına aittir. Senteze dâhil edilen araştırmalardan en düşük yayım yılları ise 1990 ile 2020 (n:1)' dir.

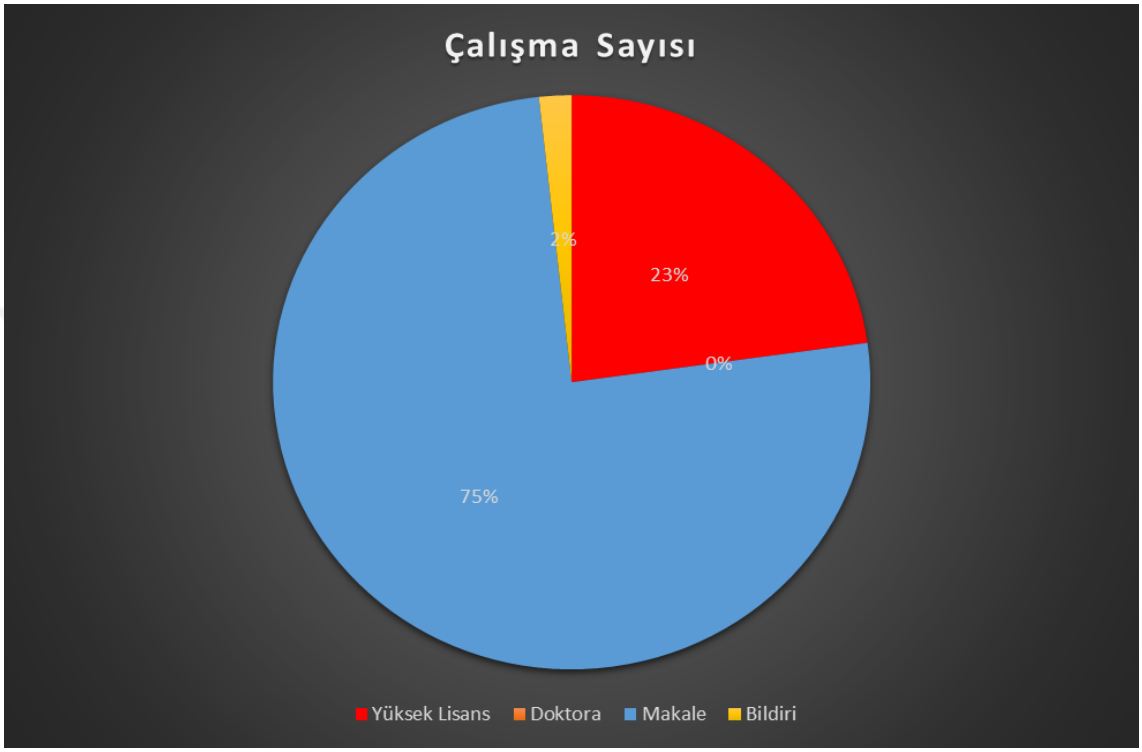
3. 2. 2. 1. 2. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Düzeyine Göre Dağılımı

Meta senteze dâhil edilen toplam 57 çalışmanın frekans ve yüzdelik değerleri aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırma Düzeyi	Çalışma Sayısı	%
Yüksek Lisans	13	22.8
Doktora	0	0
Makale	43	75.4
Bildiri	1	1.8
Toplam	57	100

Tablo 3'e bakıldığında, meta sentezin dâhil edilme ölçütlerini karşılayan toplam 57 çalışmada en yüksek oran makalelere (%75.4) ait olduğu görülmektedir. Ardından yüksek lisans çalışmaları (%22.8) ve bildiri çalışmları (%1.8) gelmektedir. Araştırmanın dâhil edilme ölçütlerine uygun olarak Tablo 3'te hiçbir doktora çalışması yer almamıştır.



Grafik 3. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Düzeyine Göre Dağılımı

Grafik 3'te, meta senteze dâhil edilen araştırmalar içinde en yüksek orana sahip makaleler (%75) mavi renkte verilmiştir. Yüksek lisans tezleri ise (%23) kırmızı renkte ve bilidri çalışmaları sarı (%2) renkte verilmiştir.

3. 2. 2. 1. 3. Meta Senteze Dâhil Edilen Tezlerin Ait Olduğu Enstitülere Göre Dağılımı

Tablo 4'te meta senteze dâhil edilen toplam 57 çalışma içinde yer alan 13 yüksek lisans tezinin ait olduğu enstitülere göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Ait Olduğu Enstitülere Göre Dağılımı

Sıra No	**Enstitü Adı**	**Tez Türü**	**Tez Sayısı**
1	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
2	Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	2

3	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
4	Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
5	Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
6	İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
7	Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
8	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	2
9	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
10	Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	2
	TOPLAM		**13**

Yukarıda Tablo 4'te öğrencilerin okuma alışkanlığını inceleyen ve araştırmaya dâhil edilen toplam 13 yüksek lisans tezinin yayımlandığı enstitülere göre dağılımlarına bakıldığında; "Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü" (n: 2), "Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü" (n:2) ve "Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü" (n:2)'nün diğerlerine kıyasla daha çok araştırmaya sahip olduğu görülmektedir.

3. 2. 2. 1. 4. Meta Senteze Dâhil Edilen Bildiri ve Makalelerin Yayımlarına Göre Dağılımı

Meta senteze dâhil edilen toplam 57 çalışma kapsamında yer alan 43 makale ve 1 bildirinin yayımlandıkları bildiri kitabı, kitap ve dergilere göre dağılımı aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Bildiri ve Makalelerin Yayımlarına Göre Dağılımı

Sıra No	***Bildiri ve Makalelerin Yayımlandığı Dergi/Kitap/ Bildiri Kitabı***	***Makale/Bildiri sayısı***
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
2	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
3	Ana Dili Eğitimi Dergisi	1
4	Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
5	Bilgi Dünyası	1
6	Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
7	Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu Bildiriler	1
8	Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
9	e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi	1
10	Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi	1

11	Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	1
12	EKEV Akademi Dergisi	1
13	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
14	Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü (Kitap)	1
15	İlköğretim Online	2
16	Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi	1
17	Kastamonu Eğitim Dergisi	2
18	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
19	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
20	Milli Eğitim Dergisi	2
21	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
22	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
23	Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi	2
24	Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi	1
25	Sosyal Bilimler Dergisi	1
26	Söylem Filoloji Dergisi	1
27	Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,	1
28	Turkish Studies	1
29	Türk Kütüphaneciliği	4
30	Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	2
31	Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi	1
32	Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi	1
33	Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi	1
34	Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
35	Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi	1
36	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
	TOPLAM	**44**

Yukarıdaki Tablo 5 incelendiğinde meta sentez kapsamına alınan toplam 43 makale ve 1 tam metin bildirinin yayımlandıkları bildiri kitabı, kitap ve dergilere göre dağılımında “Türk Kütüphaneciliği” dergisi (n:4) ile “Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi” (n:2), “Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi” (n:2), “Milli Eğitim Dergisi” (n:2) ve “İlköğretim Online” (n:2) dergilerinin araştırma sayısı olarak ön plana çıktığı görülmektedir.

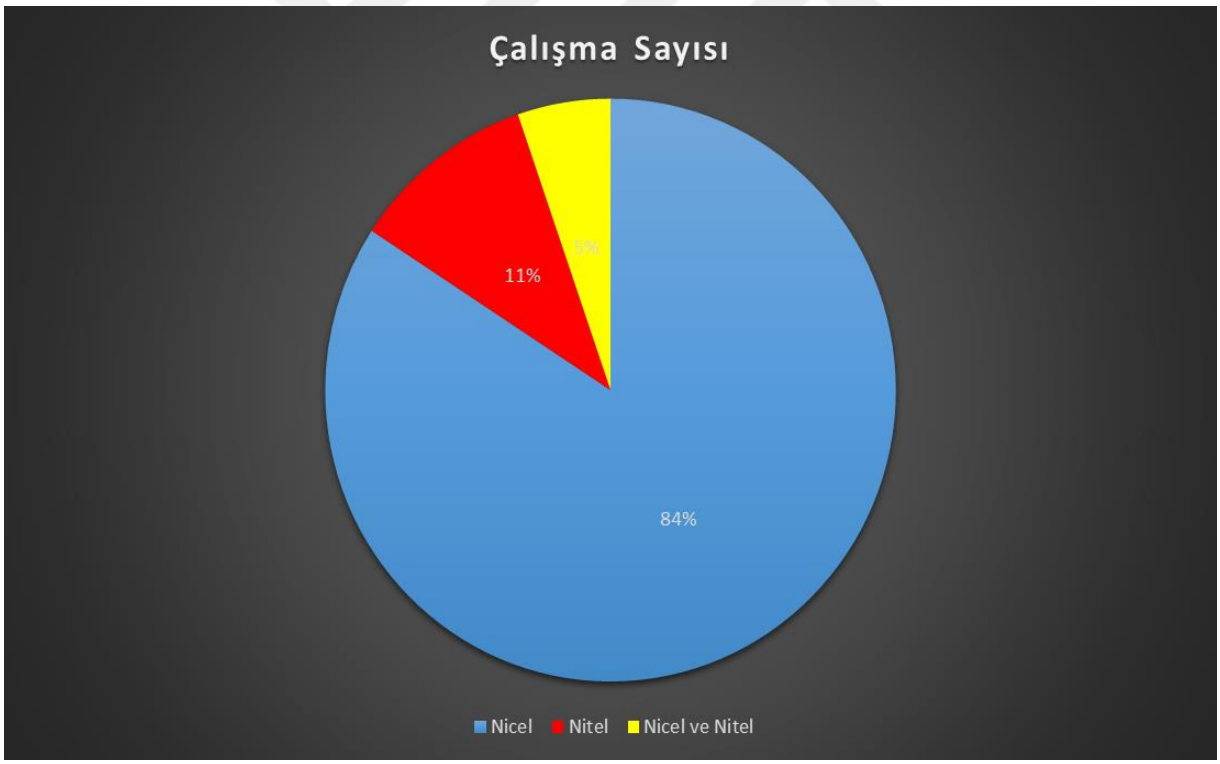
3. 2. 2. 1. 5. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Yöntemine Göre Dağılımı

Meta sentez çalışmasına dâhil edilen toplam 57 çalışmanın kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaların Kullanılan Yönteme Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	*Çalışma Sayısı*	*%*
Nicel	48	84,25
Nitel	6	10,5
Nicel ve Nitel	3	5,25
Toplam	**57**	**%100**

Tablo 6'da görüldüğü üzere, meta sentezin dâhil edilme kriterlerine uygun olan toplam 57 birincil çalışmanın %84.25'i nicel araştırma yöntemi ile yürütülürken; % 10.25'i nitel yaklaşımla yapılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışma oranı ise % 5.25'tir.



Grafik 4. Araştırmaların Türlerine Göre Dağılımı

Yukarıda Grafik 4'te meta sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin türüne göre dağılımları verilmiştir. Buna göre, en çok orana sahip olan nicel yöntem (%84) mavi renk ile gösterilmişken, nitel araştırma yöntemi (%11) ise kırmızı

renk ile gösterilmiştir. En az olarak kullanılan nicel ve nitel yaklaşımın birlikte yer aldığı çalışmalar (%5) sarı renk ile belirtilmiştir.

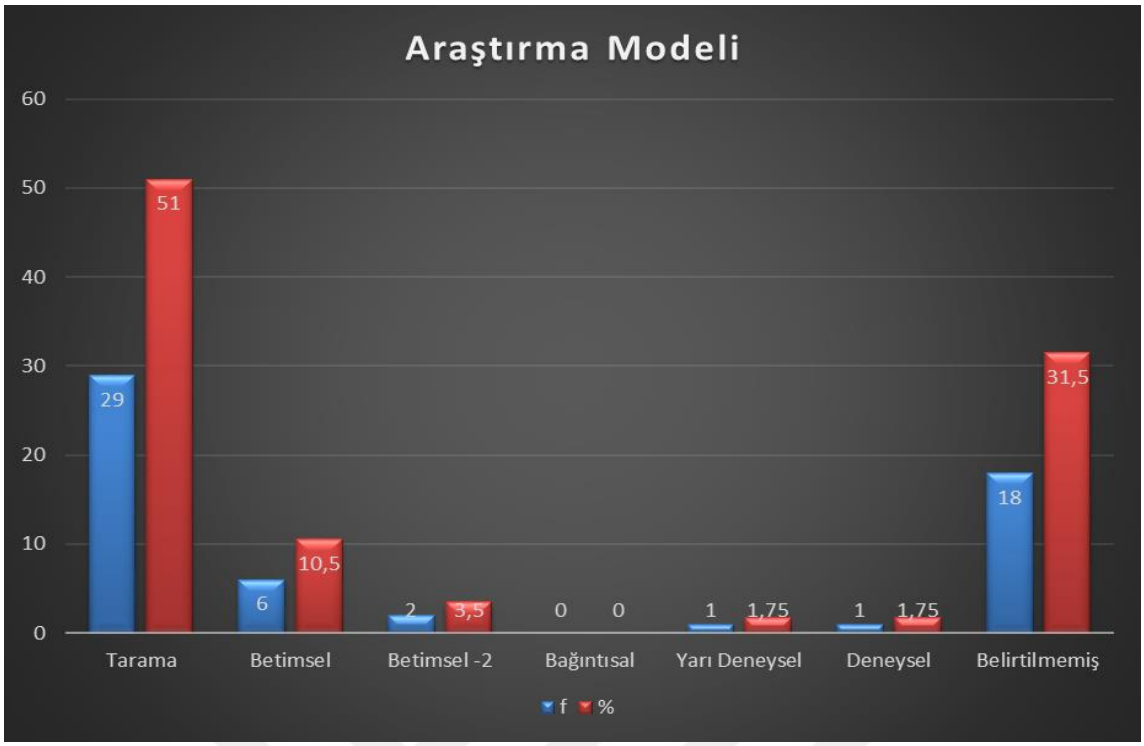
3. 2. 2. 1. 6. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Modeline Göre Dağılımı

Meta sentezin dâhil edilme kriterlerini taşıyan toplam 57 birincil araştırmada kullanılan araştırma modelleri ve bunların dağılım oranları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Birincil Çalışmaların Kullanılan Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırmanın Modeli	*Çalışma Sayısı*	*%*
Tarama	29	51
Betimsel	6	10.5
Betimsel-Bağıntısal	2	3.5
Yarı Deneysel	1	1.75
Deneysel	1	1.75
Belirtilmemiş	18	31.5
Toplam	**57**	100

Tablo 7' de görüldüğü üzere meta sentez çalışmasına dâhil edilen toplam 57 çalışmada kullanılan araştırma modellerinin dağılımında en yüksek oran "Tarama" (%51) modeline aittir. Bu modelin yanı sıra "Betimsel" (%10.5), "Betimsel-Bağıntısal" (%3.5), "Deneysel" ve "Yarı Deneysel" (1.75) araştırma modelleri kullanılmıştır. Herhangi bir araştırma modeli belirtilmeyen araştırmaların sayısı azımsanmayacak bir orandadır (%31.5).



Grafik 5. Birincil Çalışmaların Kullanılan Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Grafik 5'e bakıldığında meta sentez kapsamına alınan birincil çalışmalarda ilk sırada Tarama araştırma modelinin (n:29) yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan herhangi bir araştırma modeli belirtilmemiş çalışmalar, oran olarak (n:18) ikinci sırada yer almaktadır. Meta senteze dâhil edilen çalışmalarda en az kullanılan araştırma modeli ise Deneysel ve Yarı Deneysel araştırma modelleri (n:1) olduğu görülmektedir.

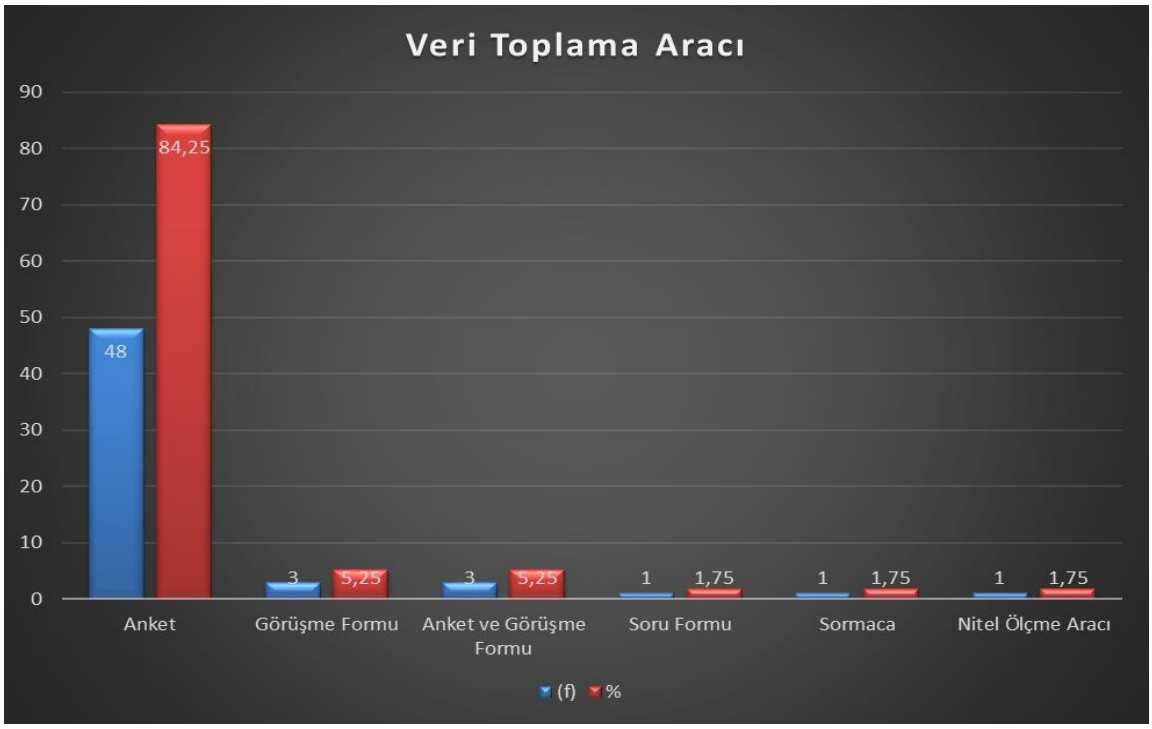
3. 2. 2. 1. 7. Meta Senteze Dâhil Edilen Araştırmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Meta sentez çalışmasında belirlenen dâhil edilme kriterlerini karşılayan toplam 57 araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bunların dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	*Çalışma Sayısı*	*%*
Anket	48	84.25
Görüşme Formu	3	5.25
Anket ve Görüşme Formu	3	5.25
Soru Formu	1	1.75
Sormaca	1	1.75
Nitel Ölçme Aracı	1	1.75
Toplam	**57**	100

Yukarıda Tablo 8 incelendiğinde, meta sentez kapsamına alınan toplam 57 çalışmada veri toplama aracı olarak yüksek bir oranda "Anket" (% 84.25) kullanıldığı görülmektedir. Yalnız burada dikkat çeken durum; veri toplama aracı olarak "Anket " ifadesi nicel yaklaşımlı çalışmalarda kullanılmışken bir nitel yöntemli çalışmada da "Anket Formu" ifadesi yer almıştır. Yine Tablo 8'e bakıldığında "Görüşme Formu" ile "Anket ve Görüşme Formu" nun kullanıldığı araştırmaların oranları (%5.25) eşittir. Ayrıca nicel yaklaşımlı bir çalışmada "Soru Formu" (%1.75), nitel yaklaşımla yapılmış bir çalışmada "Sormaca" (%1.75) ve diğer bir nitel çalışmada ise "Ölçme Aracı" (%1.75) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.



Grafik 6. Araştırmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Grafik 6'da görüldüğü üzere, meta sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmalarda verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı olarak en yüksek oranda "Anket" (n:48) kullanılmışken, en düşük oranda ise "Soru Formu", "Sormaca" ve "Nitel Ölçme Aracı" (n: 1) kullanılmıştır.

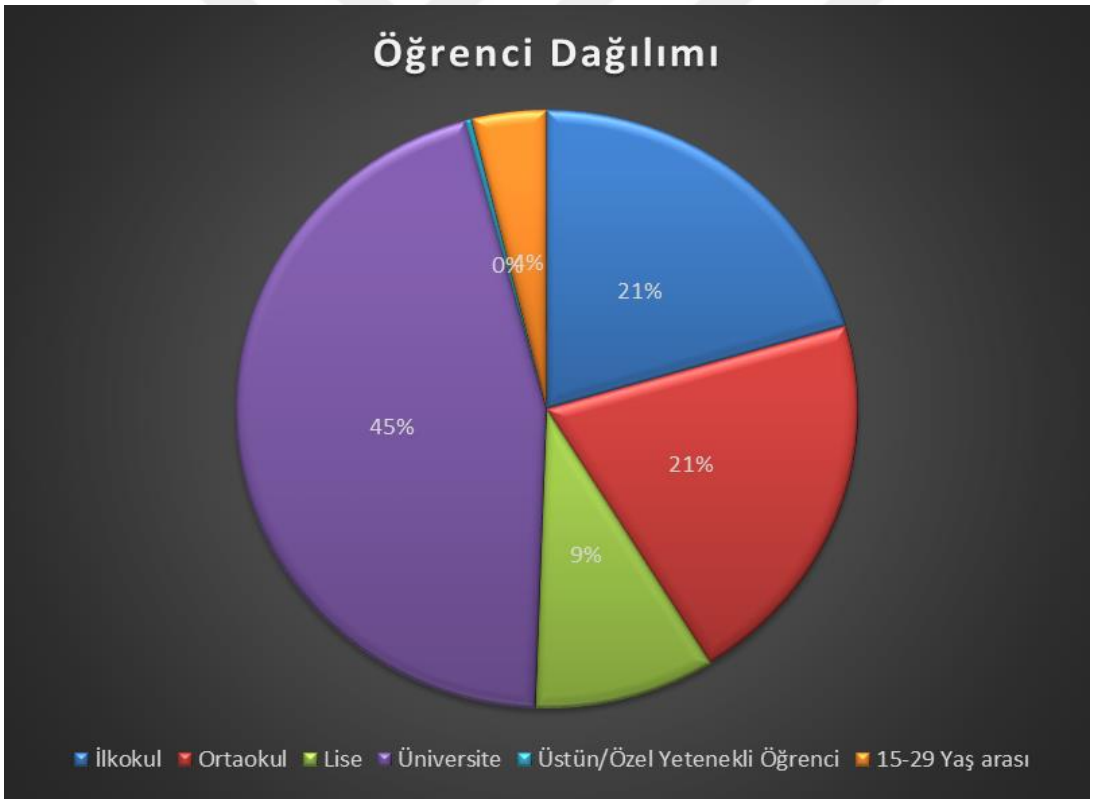
3. 2. 2. 1. 8. Meta Senteze Dâhil Edilen Birincil Araştırmaların Örnekleminde Yer Alan Öğrencilere Göre Dağılımı

Meta sentez çalışması kapsamına alınan toplam 57 birincil araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin dağılımı aşağıdaki Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Birincil Araştırmaların Örneklemindeki Öğrencilere Göre Dağılımı

Öğrenci Dağılımı	*Öğrenci Sayısı*	*%*
İlkokul	5339	20
Ortaokul	5464	21
Lise	2443	10
Üniversite	11760	45
15-29 Yaş Arası	1002	4
Toplam	**26008**	100

Tablo 9'da görüldüğü üzere, meta sentez çalışmasına dâhil edilen birincil araştırmalarda yer alan öğrenci örnekleminde toplam 26008 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden en yüksek oranı üniversite öğrencileri (n:11760) oluşturmaktadır. En düşük oran ise 15-29 yaş arası öğrencilere (n:1002) aittir.



Grafik 7. Birincil Araştırmaların Örnekleminde Yer Alan Öğrencilere Göre Dağılımı

Grafik 7'ye bakıldığında meta senteze dâhil edilen birincil araştırmaların örnekleminde üniversite öğrencileri ilk sırada (%45) yer almaktadır. Ardından ortaokul öğrencileri (%21), ilkokul öğrencileri (%20), lise öğrencileri (% 10) gelmektedir. En düşük orana sahip öğrenci örneklemini 15-29 yaş arası öğrenciler (%4) oluşturmaktadır.

3. 3. VERİLERİN ANALİZİ

Meta sentez ile ilgili literatür tarandığında, meta sentez çalışması yapan araştırmacıların -ufak farklılıklar olsa da- birbirine yakın uygulama/analiz aşamalarına göre araştırmalarını yürüttükleri görülmektedir. Dolayısıyla meta sentez araştırma yöntemi kapsamında, bu tez çalışmasında belirli kıstaslarla araştırmaya dâhil edilen birincil çalışma verilerinin incelenmesi, çözümlenip yorumlanması, araştırmacılar tarafından genel olarak uygulanan ve aşağıda açıklanan aşamalara göre yapılmıştır.

Aşama 1-Açık bir araştırma probleminin, sorusunu formüle etme ve araştırmada ele alınacak olguya karar verme: Meta sentezinin ilk adımı, basit bir süreç olmayıp çalışmaların sentezini tasarlamayı ifade eder. İlk olarak, açıkça tanımlanmış bir sorunu ele alan bir araştırma sorusu/amacı geliştirilmelidir. Araştırmacılar bir araştırma amacına yönelik olarak mevcut kaynakları değerlendirmeli, çalışmanın hedef konusuna karar vermeli ve dahil etme ve hariç tutma kriterlerini belirlemelidir (Erwin ve diğ., 2011:191; Ludvigsen ve diğ., 2016:322). Bu açıdan, bir meta sentez çalışması için araştırmacının araştırma sorusuna, sentezlenecek literatürün seçimine ve analizine rehberlik edecek derecede odaklanması gerekmektedir (Erwin ve diğ., 2011:191). Ayrıca meta sentezin amacı, mevcut bilgi durumuna bilimsel bir katkı sağlamak, bir araştırma boşluğunu doldurmak ve bir olgunun kavramsal modellerini tasarlamak (Chrastina, 2018:115) olduğundan bu adımda, araştırma sentezinin araştırmanın amacına uygun olup olmadığını, ihtiyaç duyulan konunun sentezinin yapılıp yapılamayacağı ve araştırmacıların hangi deneyim veya bilgiye ihtiyaç duyduklarını dikkate almak önemlidir (Everhart ve Johnston, 2017:35-36). Bu araştırmada ele alınacak olgu olarak "Okuma alışkanlığı" belirlenmiştir.

Aşama 2- Belirlenen olgu ile ilişkili araştırmalardan hangilerinin amaca uygun olduğuna karar verme: Meta sentez süreci, dâhil edilecek araştırma raporlarının aranması ve alınmasıyla devam eder. Araştırmacılar, yayımlanan araştırmaların önemli ölçüde arttığını ve çalışmaların yüksek geçerlilik standartlarını karşılaması gerekliliğini göz önünde tutarak titiz literatür tarama yöntemlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ise arama ve erişim süreçleri, hedef konu, örnek, zaman ve yöntem gibi bir dizi parametre içerir. Bu bakımdan, araştırmacılardan açık sözlü, esnek olmaları ve yapılandırılmış, sistematik literatür taramalarından başka yollarla raporları almak anlamına gelen "Meyve toplama"yı yapmaları istenir (Ludvigsen ve diğ., 2016:323). Araştırmacılar, dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini belirleyerek ilgili çalışmalara odaklanmalıdır. Hangi çalışmaların ilgili olduğuna karar vermedeki faktörler, sentez için hedef kitlenin kim olduğunu, neyin güvenilir ve ilgi çekici olduğunu ve araştırmacıların bu çaba

sonucu elde edecekleri faydaların neler olduğunu bilmeyi içerir (Everhart ve Johnston, 2017:35-36). Bu aşamada kapsamlı bir literatür taraması yapılarak meta senteze dahil edilebilecek kapsamlı bir çalışma listesi geliştirmek için önemli ölçüde çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmacılar, belirli bir tarih aralığı içinde anahtar kelimeleri belirler ve mevcut tüm veri tabanlarına erişir. Bu, farklı veri tabanlarının terimleri konu başlıklarına göre nasıl oluşturduğunu öğrenmeyi ve tezler araştırma raporları gibi gri literatür, dâhil olmak üzere belirlenen araştırmaları toplamayı içerir. Araştırmacılar popülasyonlar, modeller ve olguların çeşitli tanımlayıcı özellikleri hakkında daha fazla bilgi edindikçe tarama prosedürleri değişebileceğinden, makalelerin dahil edilmesi ve hariç tutulması için kriterlerin akıcı ve esnek olması gerekebilir (Erwin ve diğ., 2011:191).

Meta sentez süreci kavramsal olarak ilgili çalışmaları içerdiğinden hem dar hem de daha geniş kapsamlı arama prosedürlerinin bir kombinasyonu sıklıkla kullanılmaktadır. Öte yandan, meta sentezde yer alacak ilgili çalışmaların asgari sayısı belirtilmemiş olsa da bazı yazarlar, bir meta sentezin, sonuçları formüle etme gerekliliğiyle ilgili olarak varsa, en az 10 veya 12 birincil çalışmayı içermesi gerektiğini iddia ederler. Ancak dâhil edilecek çalışmaların sayısında herhangi bir sınır yoktur (Chrastina, 2018:115). Bu araştırmada belirlenen tarih aralığı içinde ve anahtar kelimelerle mevcut tüm veri tabanları taranmıştır. Ardından dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini belirlenerek ilgili çalışmaların hangileri olduğuna karar verilmiştir. Bu kapsamda 13 yüksek lisans tezi, 43 makale ve 1 bildiri olmak üzere toplam 57 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

Aşama 3 - Çalışmaların dikkatli değerlendirilmesi ve tekrarlı okunması: Meta sentezin bu aşaması kavramları tanımlamak için çalışmaları baştan sona okumayı ve yeniden okumayı içerir. Bu durum, çalışmalardaki ayrıntılara kapsamlı olarak dikkat etmeyi gerektirir ve tekrarlanan okuma, yeni keşiflerin ortaya çıkabileceği ihtimaliyle meta sentezin tüm aşamaları boyunca devam eder (Everhart ve Johnston, 2017:37). Bu aşamada araştırmacılar, belirli dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini açıklığa kavuşturmaya ve kullanmaya çalışır. Bu adım, belirtilen araştırma amaçları, sorulan araştırma soruları, veri toplama teknikleri, veri analizi ve rapor edilen bulgu türleri gibi karşılaştırma parametrelerini kullanarak çalışmaların benzerliklerini belirlemek için bir araç geliştirmeyi içerir. Araştırmacı ayrıca, sentez için uygun bilgiyi belirlerken ve konumlandırırken karşılaştırmalar için bir değerlendirme veya derecelendirme kılavuzu kullanmayı düşünebilir. Bu adımın sonunda, araştırmacılar meta sentezde kullanmak için son çalışma örneklemini seçerler. Meta senteze dahil edilecek araştırmanın türü ve kalitesi sürecin bu adımında değerlendirilecektir (Erwin ve diğ., 2011:191-195). Bu bakımdan çalışmalar, metinlerin ve her çalışmadan çıkarılan metaforların veya

temaların detaylarına özellikle dikkat edilerek tekrar tekrar okunmalıdır. Zira bireysel metin değerlendirmesinin ana amacı iki yönlüdür: Çalışmaların dâhil edilme kriterlerini karşılayıp karşılamadığını keşfetmek ve metodolojik olarak çalışmaların güçlü ve zayıf yönleri değerlendirmek. Bu aşama, farklı araştırmacılar tarafından yapılmış araştırma bulgularının temel kavramlarını çıkarmak ve bulguları karşılaştırmak, ortak bir anlayış kazanmak için gerekli adımların tek tek açıklamasını içerir. Bu kapsamda üst düzey anlam kategorileri, ana temalar olarak değerlendirilebilir (Chrastina, 2018:115-116; Erwin ve diğ., 2011:191-195). Bu araştırmada meta senteze dâhil edilen birincil çalışmalar, her çalışmadan çıkarılan metaforların veya temaların detaylarına dikkat edilerek tekrar ve ayrıntılı olarak okunmuştur. Böylece bu çalışmaların bulgularındaki temel kavramları ortaya çıkarma, bulguları karşılaştırarak ortak bir anlayış kazanma amaçlı çalışma yapılmıştır.

Aşama 4 - Çalışmaların nasıl ilişkili olduğunu belirleme: Bu aşamada araştırmacılar, seçilen çalışmaların ulaşılan bulgularından anahtar kavramları, temaları veya metaforları inceleyerek çalışmaların nasıl ilişkili olduğunu belirlemeye başlarlar. Orijinal araştırmanın bütünlüğünü ve bağlamını korurken bulguları derlemeye ve düzenlemeye çalışırlar. Çalışma bulguları içinde ve arasında var olan ilişkileri inceleyebilir ve çalışmalar arasında birinci dereceden, ikinci dereceden ve üçüncü dereceden temaları ve yorumları belirleyebilirler (Erwin ve diğ., 2011:191-195). Meta sentezin bu aşamasında araştırmacı, ortak ve tekrar eden kavramlar için farklı çalışmalara bakarak farklı çalışmalar arasındaki ilişkileri belirler. Bunun için bir metafor, kelime öbeği, fikir veya kavram listesi oluşturulması ve bunları yan yana konulması önerilmektedir. Bu anlamda not alma, kodlama, kavram haritalama veya diyagram oluşturma gibi çalışmalardan kavramları çıkarmak için kullanılabilecek birçok nitel teknik vardır (Everhart ve Johnston, 2017:37). Anahtar temalar belirlendikten, gruplandırıldıktan ve bütünleştirildikten sonra, tüm temalara bakılarak temalar arasındaki ilişkilerin aranmasını içeren zorlu ve dikkatli bir süreç gerçekleşir. Araştırmacılar, nihai kategorileri geliştirmeden önce belirlenen temaları kategoriler halinde birleştirmek için bu sürecin ayrıntılı açıklaması ve şeffaflığı gerekliliğine uygun olarak ilerlemelidir (Chrastina, 2018:115-116). Bu araştırmada, senteze dâhil edilen çalışmaların bulguları derlenmeye ve düzenlenmeye çalışılmıştır. Ortak ve tekrar eden kavramlardan yola çıkılarak her çalışmadaki anahtar metaforların veya temaların/kavramların arasındaki ilişkiler belirlenmiş ve bu ilişkiler listelenmiştir. Ayrıca çalışmaların bazı karakteristik özelliklerinin ve teorik temellerinin özetlendiği betimleyici bilgileri içeren tablolara, şekil ve grafiklere yer verilmiştir (Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Şekil,1, Grafik 1, Grafik, 2…)

Aşama 5- Çalışmaları birbirine dönüştürmek (Çevirmek): Meta sentezde araştırmacılar birincil çalışmalardan elde edilen bulguları tematik ifadelere çevirir; birincil çalışmalardaki bulguların ötesine geçen hipotezler, temalar, kavramlar, kategoriler veya teoriler sunmayı amaçlayan olayların, ilişkilerin veya koşulların kapsamlı tanımlarını oluştururlar (Ludvigsen ve diğ. 2016:320). Dolayısıyla bu aşama, en zorlayıcı bölüm olup her çalışmanın ayrıntılarının tam olarak anlaşılmasını gerektirir. Verilerin çevrilmesi aşamasında önerilen üç yaklaşım kullanılabilir: (1) Kavramsal çeviri (Karşılıklı çeviri); (2) Çürütücü çeviri: Dâhil edilen çalışmalardan çelişkili bulguların araştırılması, incelenmesi ve bütünleştirilmesi ve (3) Argüman satırı: Kısa bir paragraf, diyagram veya kavramsal model kullanarak sentezlenen parçaların tüm yönlerinin bir resmini oluşturmak (Chrastina, 2018:116). Meta sentezin bu basamağında amaç, kavramları kavramsal veya anlamlı kategorilere ayırarak çalışmaları birbirine dönüştürmek, böylece ikinci dereceden yapıların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu belirlemektir. Bu bakımdan, meta sentezin temel unsurlarından biri dönüştürmedir. Bu da çalışmaların yorumlarının "birbirine çevrildiği" anlamına gelir. Dönüştürmeler ya kelimesi kelimesine tercümeler olabilir veya metnin anlamının korunduğu deyimsel çeviriler olabilir. Bu çeviri, kavramlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları arayarak kavramların düzenlenmesini gerektirir ve araştırmacının birden fazla çalışmada kavramları anlamasına ve aktarmasına olanak tanır. Bu, meta sentezi daha geleneksel literatür inceleme yöntemlerinden ayıran çalışmaları dönüştürmenin adımıdır (Everhart ve Johnston, 2017:37). Her çalışmayı diğer çalışmaların terimlerine veya metaforlarına çevirme süreci, her çalışmanın ayrıntılarını bir bütün olarak korumak amacıyla benzersizdir. Bu aşamada genellikle sürekli karşılaştırma (benzerlikler ve farklılıklar) süreci kullanılır. Bu aşamanın sonucu, tematik olarak kodlanmış tüm verilerin ayrıntılarının ve boyutlarının bir açıklaması ve bir sentez modeli olacaktır (Chrastina, 2018:116). Bu araştırmada, bir önceki aşamada derlenen, düzenlenen verilerdeki kavramların benzerlik ve farklılıkları ortaya konarak bir sürekli karşılaştırma süreci uygulanmıştır. Bu karşılaştırma sürecinde birincil bulgulara ait kavramlardan kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar temalar altında sentezlenmek üzere bir araya getirilmiştir. Böylece birincil bulguların kodlanmasıyla elde edilen temalar aracılığıyla veriler birbirine dönüştürülmeye çalışılmıştır.

Aşama 6- Çevirilerin sentezlenmesi: Meta sentezin bu aşamasında, çevirilerden ortaya çıkan kategorileri anlamlandırılmaktır. Orijinal araştırma yazarlarının yorumlarına ilişkin araştırmacının yorumlarını geliştirdiği yer bu adımdadır. Çevirilerin sentezlenmesi, kavramsal bir çerçeve oluşturmak için bulguların daha da soyutlandığı bir süreçtir (Everhart ve Johnston, 2017:37). Bu aşamada, daha yüksek düzeyde yeni anlayışlar ortaya koymak için yorumlama

söz konusudur ve bu, çevrilen temaların bir araya getirilmesi ve anlamlandırılmasıyla sağlanır. Tüm temalardan sentezlenen veriler, tüm kategoriyi yansıtan bir argüman satırı (sentez) üretmek için birlikte eşleştirilir. Böylece araştırmacıların görüşlerini yansıtmaya ve kavramsal modeller oluşturmaya yardımcı olabilir (Chrastina, 2018:117).

Çevirilerin sentezlenmesi için üç yol önerilmektedir: Çürütme sentezleri (bulguların birbiriyle çeliştiği yerde), karşılıklı sentezler (bulguların doğrudan karşılaştırılabilir olduğu yerlerde) ve bulguların birlikte ele alınarak bir argüman olarak yorumlanması. Sentezleme yapılırken 1. ve 2. çalışmaların sentezi, aynı şekilde 3. çalışma ile karşılaştırılacaktır. Daha sonra 1, 2 ve 3. çalışmanın sentezi 4. çalışma ile karşılaştırılacak ve tüm çalışmalar birbirine çevrilene kadar böyle devam edecektir. Başka bir olası çeviri yöntemi, çalışmalardan elde edilen bulgulardan herhangi birinin birbirini çürütüp çürütmediğini görmek için çalışmaların sentezlendiği çürütmedir. Argüman sentezinde çalışmalar tematik olarak analiz edilir ve bu bir yorumlama ve kavramsal ilerleme veya üçüncü dereceden yorumlama sürecini içerir. Bu tür bir sentez, parçaların çalışmalarına dayanarak bütün hakkında bir şeyler söyler. Kavramları ortaya çıkarmak ve bu yorumları ayrı çalışmaların bulgularına dayandırarak inşa etmek, temellendirilmiş teori çalışmasının sürekli karşılaştırmalı yöntemi ile benzerlik taşır. Meta sentez yeni kavramsal anlayışlar geliştirmeyi amaçlayan yorumlayıcı bir bilgi sentezi biçimidir (Everhart ve Johnston, 2017:37). Bu adımda yüksek kaliteli bir meta sentez yapmak için kritik olan, titiz niteliksel veri analizi prosedürlerinin kullanılması söz konusudur. Bu nedenle, araştırmacı, tüm kavramların ve ilişkilerin keşfedildiğinden emin olmak için her makaleyi tekrar tekrar okumalı ve meta sentez sürecinin her adımı boyunca, araştırmacı yönüne dair özyansıtıcı şekilde öze dönük değerlendirmede bulunmalıdır (Erwin ve diğ., 2011:191-195). Araştırmanın bu aşamasında, verilerin birbirine dönüştürülmesiyle ortaya çıkan temalar anlamlandırılarak bir bütüne diğer deyişle bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda sentezleme yapılırken, meta sentezde yer alan nicel ve nitel çalışmaların boyutlarına ait betimsel istatistiki verilerde yer alan aritmetik ortalama değerleri ile yüzde değerleri, asıl araştırma yazarlarınca yapılan yorumlara ve kullanılan değerlendirme aralıklarına bağlı kalınmıştır.

Aşama 7 - Sentezin ifade edilmesi: Bu, meta sentez sürecinin son aşaması olup araştırma bulgularının sentezini veya raporlanmasını ifade etmektir. Sentezin ifade edilmesi, bilimsel dergiler gibi yayın türleri, videolar, infografikler veya kavramsal bir model dâhil olmak üzere birçok biçimde olabilir. Bilginin uluslararası bir karşılaştırmasının yapılması ise arzu edilir görünmektedir (Chrastina, 2018:117; Everhart ve Johnston, 2017:38). Ancak bu aşamalar nitel meta sentezdeki zorlu çabalar olmaya devam etmektedir. Ayrıca analiz ve kavramlara, temalara

veya teorilere dönüştürmelere ek olarak, zaten yayımlanmış birincil araştırma raporlarındaki bulgulara güvenmek nitel sentezlemede çok önemlidir (Ludvigsen ve diğ., 2016:321). Araştırmanın bu son aşamasında elde edilen araştırma bulgularının sentezi, bilimsel ve anlaşılır bir ifade biçimiyle sunulmuştur.

Sandelowski, Docherty ve Emden (1997), meta sentezlerde kullanılan yöntemler çerçevesinde nitel araştırmaları sentezlemek için üç genel strateji önermektedirler: İlk strateji, bir araştırmacının zaman içindeki çalışmasının bulgularını bütünleştirmek, ikincisi, hem zaman hem de araştırmacılar arasındaki çalışmaların sonuçlarını bütünleştirmek ve üçüncüsü strateji ise nitel verileri daha sonra nicel yöntemler kullanılarak analiz edilebilecek sayılara ve frekanslara dönüştürmek. Sandelowski ve Barroso (2003), bir meta sentezde yalnızca araştırmaların sonuç bölümlerinde yer alan bulguların kullanılması gerektiğini savunmuş; Weed (2005; Aktaran Polit ve Beck, 2010:530-531) de, meta sentezin araştırma sonuçlarının yorumlanması olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşımla, Thorne ve diğerleri (2004:1358), bir meta sentezin amacının özetlemek değil, yorumlayıcı bulguların yeni yorumlarını sunmak olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşler doğrultusunda Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığını meta sentez yöntemi ile incelemeyi amaçlayan mevcut çalışmada, zamanı (1990-2020) ve araştırmacıların sonuçlarını bütünleştiren ikinci stratejide karar kılınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı çerçevesinde belirlenen ve dâhil edilme ölçütlerine uygunluk sağlayan 57 adet lisansüstü tez, makale ve bildiri çalışmasının sonuçlarına ait veriler, yukarıda ifade edilen veri analizi sürecinin uygulama aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. Bu çerçevede verilerin analizinde tümevarımlı, bütünleştirici bir yaklaşımla veriler kodlanmış ve kodlamalar sonucunda ilgili temalar, alt temalar oluşturulmuştur. Meta senteze dâhil edilen her bir çalışma bulgusu benzerlikler, ortak yönler veya çelişkiler bakımından araştırılarak diğer çalışmalarla ilişkili olma durumları incelenmiş ve temalar, alt temalar yoluyla birbiriyle karşılaştırılan bulgular sentezlenmiştir.

3. 3. 1. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Bir paradigmaya ait herhangi çalışmanın kalitesinin belirlenmesi, kendi paradigmasının terimleriyle değerlendirilmesini gerektirmektedir (Golafshani, 2003:601). Bu nedenle nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında farklı anlayışlara sahip çok sayıda nitel araştırmacı farklı ölçütler, kalite için farklı temel kıstaslar önermiştir. Bu bağlamda, yıllar boyunca Lincoln ve Guba (1985) tarafından inanılırlık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik gibi birçok ölçülebilir kriter ve nitel geçerlilik dereceleri geliştirilmiştir

(Aktaran Creswell, 2017:195; Golafshani, 2003:601). Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2016:276-283) tarafından önerilen nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, kararlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır. Zira Tong, Palmer, Craig ve Strippoli'ye (2016:900) göre, bu kavramlar her ne kadar birincil nitel çalışmaların değerlendirilmesine rehberlik etmek için önerilmiş olsa da, nitel araştırmaların sistematik incelemesi ve sentezine de uygulanabilir. Bu kavramlar ve bu kavramlara ilişkin kullanılan yöntemler karşıladıkları ölçütlerle Tablo 10'da verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 277).

Tablo 10. Geçerlilik ve Güvenilirliğe İlişkin Kavram ve Yöntemler

Ölçüt	**Nitel Araştırma**	**Kullanılan Yöntemler**
Sonuçların gerçeği doğru temsili	İnandırıcılık	➢ Uzun Süreli Etkileşim ➢ Derinlik Odaklı Veri Toplama ➢ Çeşitleme ➢ Uzman İncelemesi
Sonuçların uygulanması	Aktarılabilirlik (Transfer edilebilirlik)	➢ Ayrıntılı Betimleme ➢ Amaçlı Örnekleme
Tutarlığı sağlama	Tutarlılık	➢ Tutarlık İncelemesi
Nesnel olma	Teyit edilebilirlik	➢ Teyit İncelemesi

Yukarıda Tablo 10'da sunulan kavram ve yöntemler doğrultusunda, bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğe yönelik yapılan işlemler şöyle sıralanabilir:

1. Bu araştırmanın iç geçerlik kapsamında inandırıcılığını sağlanmak için aşağıda ifade edilen yöntemler uygulanmıştır:

Uzun Süreli Etkileşim: Araştırma sürecinin tüm aşamalarında literatür taraması ve veri toplama işlemleri sürdürülmüştür.

Derinlik Odaklı Veri Toplama: Araştırmaya yer alan çalışmalardan elde edilen veriler birbiriyle sürekli birbiriyle karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular literatür göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Çeşitleme (Triangulation): Araştırmada veri çeşitlemesi yöntemi kullanılmıştır. Ancak meta sentez, literatür taramaya dayalı bir araştırma modeli olduğundan veri çeşitlemesi olarak farklı veri toplama yöntemleri kullanılmamıştır. Bunun yerine var olan durumu en iyi yansıtmak için araştırmaya dâhil edilme kriterlerini karşılayan mümkün oldukça çok araştırma çalışmaya

dâhil edilmiştir. Buna ilaveten bu çalışmanın meta-sentez bulguları, literatürdeki benzer araştırma bulguları ile tartışılmıştır.

Uzman İncelemesi: Bu kapsamda, gerek yönteme gerekse alana yönelik Eğitim Programları ve Öğretim ile Türkçe Öğretimi bilim dallarında öğretim üyesi olan uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlar tarafından ifade edilen görüş ve değerlendirmeler dikkate alınarak çalışma süreci yürütülmüştür.

2. Bu araştırmanın dış geçerliliğinin sağlanmasına yönelik aktarılabilirlik için sentez yapılan birincil araştırma verileri üzerinde ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır.

Ayrıntılı Betimleme: Araştırma sonuçlarının en doğru şekilde okuyucuya aktarımının sağlanması ve mevcut durumun ayrıntılı betimlemesinin yapılabilmesi için bu çalışmada sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bu araştırmada iç güvenilirlik çerçevesinde tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Tutarlılık incelemesiyle, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının araştırma süreçlerinde tutarlı olup olmadığının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu tutarlılık işlemi veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283). Bu araştırmada oluşturulan veri toplama, veri analizi ve bulguları elde etme süreçlerinin tutarlı olup olmadığına yönelik tutarlılık incelemesi için uzman görüşüne başvurulmuştur.

4. Bu araştırmada dış güvenilirliği sağlamak için, teyit incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Teyit incelemesi, araştırmanın ham verileriyle araştırmacının ulaştığı sonuçları karşılaştırılmasıyla bir teyit mekanizmasını aramaktır. Bunun için araştırma sonucunda elde edilen yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilerle teyit edilip edilmediğine dönük araştırma dışında bir uzmanın değerlendirme yapması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283).

Geçerlilik, nitel araştırmalarda iyi ve titiz bir araştırma yapmanın merkezinde yer almaktadır. Aynı zamanda nitel araştırmalarda geçerlilik, elde edilen bulguların doğru ya da makul olduğu anlamına gelmektedir (Creswell, 2017:95). Açık bir geçerlilik kavramını savunan Bondas ve Hall (2007:118)'e göre tüm nitel araştırmalar için açıklık, yapı, uyumluluk, kapsam, genelleştirilebilirlik ve yararlılık kriterleri de önerilmektedir. Bu kapsamda geçerlilik kriterleri şu soruları içermelidir (Bondas ve Hall, 2007:119):

- Rapor, sentezlenen materyaller arasındaki tutarsızlıkları veya gerilimleri gözlemlemek yerine aydınlığa kavuşturuyor veya çözüyor mu?
- Aşamalı bir problem sonuçlarını değiştiriyor mu?

- Sentez tutarlı, ekonomik, çok iyi, verimli ve kullanışlı mı?
- Meta sentezin amacı açık mı? Araştırma soruları açıkça belirtilmiş mi?

Yukarıda yer alan soruların yanı sıra dâhil etme kriterleri, veri toplama prosedürleri, veri analiz süreci ve yorumlama açık olmalıdır. Sandelowski ve Barroso (2007:Aktaran Aküzüm, 2012:150-151), meta sentez araştırma yöntemine özgü olarak üç tür geçerliliği tanımlamaktadırlar. Buna göre:

(1) *Tanımlayıcı geçerlik*: Araştırmaya dâhil edilen her bir çalışmadan elde edilen verilerin belirlenmesi, doğru tanımlanmasıdır. Bu araştırmada kullanılan her bir rapordan elde edilen tanımlamalar anlamlı ve doğrudur.

(2) *Yorumlayıcı geçerlilik*: Araştırmacıların ve onların bakış açılarına yönelik anlayışlarının tam ve doğru temsil edilmesidir. Bu araştırmada yer alan birincil çalışmaların yazarların bakış açıları ve anlayışları doğrudan alıntılara yer verilerek tam ve doğru temsil edilmeye çalışılmıştır

(3) *Kuramsal geçerlilik*: Bulguların yorumlanmasında araştırmacının güvenilirliğine başvurmaktadır. Bu, bilgileri birleştirmede verileri yorumlamak için kullanılan yönteme bağlı olmak anlamını taşımaktadır. Bu çalışmanın tüm süreçlerinde meta sentez yönteminin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda hareket edilerek kuramsal geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tez, makale ve bildiri çalışmalarına ait birincil verilerin sentezlenmesiyle oluşturulan ana temalar ve alt temalara ilişkin bulgular incelenmiştir.

Tema 1: Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Amaçları

Araştırmanın birinci alt amacı olarak belirlenen Türkiye'de öğrencilerin okuma amaçlarının neler olduğuna ilişkin meta senteze dâhil edilen birincil çalışma bulguları bir araya getirilerek kodlanmış ve çalışmanın bu ilk temasını oluşturmuştur. Kodlanan birincil araştırma verileriyle ortaya çıkan alt temalar, kodlamalar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Amaçları Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	***Kodlar***
İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Amaçları	Hoşlandığı için okuma, iyi bir boş zaman etkinliği, derslere katkı (A3), dinlenme amaçlı okuma, akademik amaçlı okuma (A12), okuma nedenleri, huzur vericilik, eğlencelik, kendilerini anlamaya yardımcı olması (A35), kitap okuma nedenleri, en çok bilgi almak maksatlı %63, sırasıyla, keyif almak, takdir edilmek, ödev, aile (A36), okuma amacı, günlük hayattan uzaklaşma, eğlenme (A39),
Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Amaçları	Dinlenme amaçlı okuma (A12, A55), akademik amaçlı okuma (A12), derste başarılı olabilmek (A19, A55), boş zamanlarını değerlendirme (A19, A55), okuma sebepleri, erkek öğrenciler, günlük hayatı kapsayan bir eylem, kız öğrenciler, bilgi odaklı bir araç (A23), okuma gerekçesi, öğrencilerin önemli bir bölümü, bilgi ve kültürünü artırmak (A49, A55), okumaktan zevk almak (A49), okuma amacı, kişisel gelişim (A55).
Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Amaçları	Ders için okuma (A4), kitaba ihtiyaç duyma, iyi vakit geçirmek, (A5), bilgi birikimini artırmak (A5, A8, A24), merak, bakış açısını geliştirmek, gerçek hayattan uzaklaşmak, farklı dünyalara açılmak, kelime hazinesini zenginleştirmek, konuşma becerisini geliştirmek, duygu ve düşünce ufkunu geliştirmek (A5), hayatı, insanları, toplumu tanıma fırsatı bulma, duygu, düşünce ufuklarını zenginleştirme, rahatlama (A8), ders amaçlı okuma (A11), okuma amacı, boş (serbest) zamanı değerlendirmek (A24, A31), okuma amacı, öğrenmek, kişisel gelişim, alışkanlık (A31),

Tablo 11 incelendiğinde "Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Amaçları" ana teması altında birincil araştırma bulgularının "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Amaçları", "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Amaçları" ve "Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Amaçları" olmak üzere üç alt temada kategorize edildiği görülmektedir. Bu alt temalardan ilki olan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Amaçları" na ilişkin kodlamalara bakıldığında, ilköğretim öğrencilerinin "*Hoşlandığı için, iyi bir boş zaman etkinliği, derslere katkı (A3), dinlenme, akademik (A12), huzur vericilik, kendilerini anlamaya yardımcı olması (A35), bilgi almak, keyif almak, takdir edilmek, ödev, aile isteği (A36), günlük hayattan uzaklaşma (A39) ve eğlenme (A35, A39)"* amaçlı okudukları bulgularına ulaşılmıştır. Buna göre ilköğretim öğrencilerinde okul başarısına yönelik okumanın yanı sıra eğlenme amaçlı okumanın ve kitapların eğlenceli, keyif veren yönüne olan ilginin de ön plana çıktığı söylenebilir.

Tablo 11'de, "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Amaçları" alt temasında yapılan kodlamalar incelendiğinde; ortaöğretim öğrencilerinin "*Dinlenme (A12, A55), akademik (A12), derste başarılı olabilmek (A19, A55), boş zamanlarını değerlendirme (A19, A55), bilgi ve kültürünü artırmak (A49, A55), zevk almak (A49), kişisel gelişim (A55)"* amaçlarıyla okuma yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca A23 kodlu çalışmada, erkek öğrenciler okumayı günlük hayatı kapsayan bir eylem; kız öğrenciler, bilgi odaklı bir araç olarak gördükleri için okuduklarını belirtmişlerdir. Bu verilerden ortaöğretim öğrencilerinin ağırlıklı olarak okul derslerinde başarılı olma, boş zamanlarını değerlendirme, bilgilenme ve dinlenme amaçlarını güderek okumaya yöneldikleri anlaşılmakatadır.

"Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Amaçları" alt temasına ilişkin kodlamalara bakıldığında ise üniversite öğrencilerinin "*İhtiyaç, iyi vakit geçirmek, merak, bakış açısını geliştirmek, gerçek hayattan uzaklaşmak, farklı dünyalara açılmak, kelime hazinesini zenginleştirmek, konuşma becerisini geliştirmek, duygu ve düşünce ufkunu geliştirmek (A5), bilgi birikimini artırmak (A5, A8, A24), hayatı, insanları, toplumu tanıma fırsatı bulma, duygu, düşünce ufuklarını zenginleştirme, rahatlama (A8), ders için (A4, A11), boş zamanı değerlendirmek (A24, A31), öğrenmek, kişisel gelişim, alışkanlık (A31)*" amaçlı okudukları belirlenmiştir. Bu bulgular üniversite öğrencilerinin diğer öğrenim kademelerine ait alt temalardan farklı olarak daha geniş bir perspektifi içine alan amaçlarla okuma yaptıkları ve aynı zamanda okuma ile daha çok bilgi birikimlerini ve akademik başarılarını arttırmayı amaçladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 11'de meta sentez çalışmasının dâhil edilme ölçütlerini karşılayan birincil araştırmalara ait her üç alt temanın bulgularına bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında;

Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin ağırlıklı olarak okumayı bilgi birikimlerini, akademik başarılarını artırmak ve boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları bir eylem olarak gördükleri söylenebilir.

Tema 2: Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı

Bu tema altında araştırmanın ikinci alt amacı olan Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyleri ve bu kapsam içinde yer alan öğrencilerin okuma sıklıklarına yönelik meta senteze dâhil edilen birincil çalışma bulguları kodlanarak bir araya getirilmiştir. Bu çerçevede, bir araya getirilen birincil araştırma verileriyle ortaya çıkan alt temalar, kodlamalar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	***Kodlar***
İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı	Olumlu bir görüntü, etkin okuyucu, güçlü ve orta düzey okuma alışkanlığı (A3, A17), ilköğretim 6. 7 ve 8. sınıf öğrencileri, öğrencilerin %33.4' ü her gün okuma, %57.4'ü zaman zaman okuma (A10), çoğunluk, okuma alışkanlığına sahip olmama, orta ve alt düzey okuyucu (A16), ilköğretim 8. sınıf öğrencileri (A17, A32, A53), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri (A16, A46), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, düzenli bir şekilde okuma, günde yarım saat okuma, kitap okuma saatleri (A18), düzenli okumama, düzenli okur (A22), ortaokul öğrencileri (A25, A35, A36), bir yılda okunan kitap sayısı, öğrencilerin çoğunluğu, 12-20/ 6-11 kitap okuma, öğrencilerin %53'ü çok okuyan, %26'sı orta, %15'i zayıf düzeyde okur,%5.5'i okuma alışkanlığına sahip değil (A25), okuma alışkanlığı ortanın üzerinde (A32), üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencileri, haftalık, en az, 1-25 sayfa arası, çoğunluk, haftalık 1-100 sayfa arası, kitap okuma (A34), büyük çoğunluk, her gün ya da haftada birkaç kez, okuma yapma, yeterince okuduğunu düşünme, azımsanmayacak bir oran, okumadığını düşünme, katılımcıların bir bölümü, hiçbir biçimde okumak istememe (A35), okuma alışkanlığı yüksek düzeyde (A36), üstün/özel yetenekli 4-8. sınıf öğrencileri, çoğunluk, kitap okuma (A39), ilköğretim 2. 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileri, tamamına yakını, okuma alışkanlığına sahip (A40), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri, okuma sıklıkları, olumlu sonuçlar, % 56.9 haftada 2-3 gün okuma, % 17.5 her gün düzenli okuma (A41), 4. sınıf öğrencileri daha fazla okuma (A46), ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri,

	çoğunluk, ayda iki ve daha fazla kitap, yüksek okuma alışkanlığına sahip, beşinci sınıf öğrencileri, okuma düzeyleri daha yüksek (A47), ilköğretim 5.sınıf öğrencileri (A50), öğrencilerin fazla okuma alışkanlığı olmaması (A50, A53), ilköğretim 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri, kitap okuma alışkanlıkları düşük düzeyde, sınıf düzeyi, anlamlı bir ilişki, sınıf düzeyinde yükselme, okuma oranında bir artış, 7.sınıfta tekrar bir düşme (A51), Bilim ve Sanat Merkezi 5, 6, 7 ve 8. öğrencileri, büyük çoğunluk (%52.3), düzenli kitap okuma, bir yılda, 51 ve üstü kitap okuma, üst düzey okuma alışkanlığına sahip olma göstergesi (A57).
Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı	Az sayıda kitap okuma (A1), iyi ve eleştirel okuma seviyesinden uzak, sağlıklı okur olma bilincinden habersiz, daha düşük bir okuma oranı, çok büyük bir kısım, okuma alışkanlığı olmama (A19), düzenli okumama (A22), okuma alışkanlıkları zayıf düzeyde (A23), okuma sıklıkları, %25.0'ı ayda 2-3 kitap, %22.3'ü ayda 1 kitap, %21.0'ı haftada 1 kitap, öğrencilerin dörtte biri, iyi düzey okuma alışkanlığına sahip (A31), çok az bir öğrenci kitlesi okuma alışkanlığına sahip, öğrencilerin büyük bir bölümü, okuma alışkanlığının olmaması, kitap okuma sıklığı, çoğunlukla ara sıra okuma (A48), çok okuyan öğrenci oranı düşük (A49), birkaç günde bir, okuyan öğrenci sayısı, oldukça fazla, günde bir iki saat okuma (A55).
Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı	Üniversite öğrencileri (A1, A11, A24, A38, A44, A45), az sayıda kitap okuma (A1), okumayan gençler (A5), ALA standartlarına göre güçlü okuma alışkanlığı (A6), okuyan gençler (A8), zayıf bir okuma alışkanlığı, güçlü okuma alışkanlığı azınlıkta, her gün düzenli okumama, yarıya yakını, birkaç günde birden daha seyrek okuma, çoğunluk, yeterince kitap okumama (A11, A4), okuma sıklığı, ayda bir kitap (A24), katılımcıların yarısından fazlası, kitap okuma alışkanlığına sahip olma (A24), okuma süresi, günde 0.5 saat, öğrencilerin çoğunluğu, son bir yıl içerisinde okunan kitap sayısı 1-5 (A27, A30, A37, A38, A56), öğrencilerin büyük çoğunluğu, kitap okuma (A28, A31), 20- 29 yaş grubu öğrenciler (A31), okuma sıklıkları, %25.0'ı ayda 2-3 kitap, %22.3'ü ayda 1 kitap, %21.0'ı haftada 1 kitap, öğrencilerin dörtte biri, iyi düzey okuma alışkanlığına sahip (A31), %51.8 düzenli olarak okuma, öğrencilerinin çoğu, okuma alışkanlığına sahip (A44), kısmen okuma (A45), sınıf öğretmeni adayları (A2, A9, A13, A15, A26,A56), okuma alışkanlığı orta düzey (A2, A43), Türkçe-edebiyat öğretmen adayları (A4), okuma alışkanlıkları düzeyi yetersiz (A9, A13, A15, A21, A56), sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adayları, on kitaptan daha az, az kitap okuma, Türkçe

Öğretmenliği bölümü öğrencileri, günlük okuma süresi, daha fazla zaman ayırma (A14), ayda ortalama 2 kitap (A15), Türkçe öğretmeni adayları (A21, A51), okuma alışkanlıklarını yeterli görmeme, üçte ikisi yeterince kitap okumama, istenilen ölçüde olmama (A26), geleceğin öğretmenleri, dörtte üçünden fazlası, okuma alışkanlığına sahip (A29), eğitim fakültesi öğrencileri (A30), az okur (A30), öğretmen adayları (A37), öğrencilerin dörtte biri, iyi düzeyde okuma alışkanlığına sahip (A31), coğrafya bölümü öğrencileri (A42), okuma alışkanlığı düşük seviyede (A7, A42), okul öncesi öğretmen adayları, her gün okuma, kısa bir süre okuma, yirmi sayfa, 30 dakika, ara sıra, okuma sıklıkları, haftada iki kitap okuma (A43), öğretmen adaylarının okuma durumları olumlu, okuma sıklıkları orta düzey ve üst düzey okuyucu, katılımcıların büyük bir çoğunluğu, yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadığı görüşü (A51) hiç okumama (A4, A11, A56).

Yukarıda verilen Tablo 12 incelendiğinde, "Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" ana teması altında birincil araştırma bulgularının ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığı olmak üzere üç alt temada kategorilendirildiği görülmektedir. Bu alt temalardan ilki olan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı"na ilişkin kodlamalara bakıldığında; ilköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyi ve okuma sıklıklarına yönelik yapılan birincil araştırma sonuçlarında genel olarak okuma alışkanlığına sahip olmama, düşük, orta, yüksek düzeylerde okuma alışkanlığı ifadelerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu ifadelere ilişkin araştırma bulguları tek tek mercek altına alındığında; A3, A17, A18, A25, A34, A35, A36, A39, A40, A41, A46, A47, A57 kodlu çalışmalar "*Etkin okuyucu, güçlü ve orta düzey okuma alışkanlığı, düzenli bir şekilde okuma, günde yarım saat okuma, yılda 12-20/ 6-11 kitap okuma, çok okuyan, haftalık 1-100 sayfa arası kitap okuma, okuma alışkanlığı yüksek düzeyde, haftada 2-3 gün okuma, ayda iki ve daha fazla kitap, bir yılda, 51 ve üstü kitap okuma, üst düzey okuma alışkanlığına sahip olma*" şeklinde ifadelerle örnekleme aldıkları ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık A16, A22, A50, A53, A51 kodlu araştırmalar "*Okuma alışkanlığına sahip olmama, alt düzey okuyucu, düzenli okumama, öğrencilerin fazla okuma alışkanlığı olmaması, kitap okuma alışkanlıkları düşük düzeyde*" ifadeleriyle örnekleme aldıkları ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığını kazanamamış olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu ifadelerden farklı olarak A10 kodlu çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlığı "*Zaman zaman okuma*", A32 kodlu çalışmada

"*Okuma alışkanlığı ortanın üzerinde*" şeklinde betimlenmiştir. Bu verilerin yanı sıra meta senteze dâhil edilen birincil araştırma sonuçlarının örnekleme alınan ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeyine ilişkin yapılan kodlamalarından ortaokul kademesindeki öğrencilerin okuma alışaknlığını belirlemeye yönelik (A10, A17, A18, A25, A32, A34, A35, A36, A53, A50) daha fazla araştırma yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak hem ilkokul hem ortaokul kademelerindeki öğrencileri örnekleme alan çalışma sayısının da (A16, A39, A40, A46, A47, A51,A57) azımsanmayacak derecede olmasına karşın sadece ilkokul öğrencileri (A41) üzerinde yapılmış çalışmaların çok sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. İlkokul öğrencilerine ilk iki yılda temel düzey okuma yazma becerileri kazandırılmakta ve bu öğrencilerin okuma alışkanlığı becerisini edinmeleri ancak 4 ve 5. sınıflarda gerçekleşmektedir. Dolayısıyla okuma alışkanlığının kazanımı ve bu durumun tespitine yönelik ilkokul öğrencilerine nazaran ortaokul düzeyinde yer alan öğrenciler araştırmacılara daha çok veri sağlayabilmektedir. Bu nedenle, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin yapılan araştırmaların ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı ifade edilebilir. Tablo 12'nin bulgularına kapsamlı olarak bakıldığında ise ilköğretim düzeyinde meta sentez çalışmasına dâhil edilen araştırmaların çoğunluğunda örnekleme alınan öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 12'de görüldüğü üzere "Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" ana temasının ikinci alt teması olan "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı" kapsamında meta sentez çalışmasına dâhil edilen birincil çalışmaların bulguları incelendiğinde; A1, A19, A22, A23, A55, A48, A49 kodlu araştırmalar "*Okuma alışkanlığı olmama, düzenli okumama, okuma alışkanlıkları zayıf düzeyde, çok az bir öğrenci kitlesi okuma alışkanlığına sahip, az sayıda kitap okuma, daha düşük bir okuma oranı, çoğunlukla ara sıra, çok okuyan öğrenci oranı düşük, birkaç günde bir, günde bir iki saat okuma"* ifadeleriyle örnekleme aldıkları lise öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanamadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın sadece A31 ve A55 kodlu araştırma sonuçlarında öğrencilerin okuma sıklıkları ve okuma alışkanlıklarının iyi düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Ortaöğretim kurumları öğrencilerine yönelik yapılmış bu araştırma bulgularına bütüncül olarak bakıldığındaysa çoğunlukla öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılabilir.

Tablo 12'de "Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" ana temasına ait üçüncü alt tema olan "Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı" ile ilgili birincil araştırma bulgularının kodlamaları incelendiğinde, A1, A4, A5, A7, A9, A11, A 14, A13, A15, A21, A26, A27, A38, A45 A56, A30, A37, A56, A42 kodlu araştırmalar; örneklem olarak aldıkları üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığına yeterli düzeyde sahip olmadıklarını "*Zayıf bir okuma alışkanlığı, hiç okumama, güçlü okuma alışkanlığı azınlıkta,*

her gün düzenli okumama, birkaç günde birden daha seyrek okuma, yeterince kitap okumama, az sayıda kitap okuma, kısmen okuma, okuma alışkanlıkları düzeyi yetersiz, on kitaptan daha az, okuma alışkanlıklarının olmaması, okuma alışkanlıklarını yeterli görmeme, istenilen ölçüde olmama, son bir yılda 1-5 kitap okuma, az okur, okuma alışkanlığı düşük seviyede" ifadeleriyle ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığını sahip olma düzeyini "*Bir yılda okunan kitap sayısı, en fazla, 1-5 kitap aralığı*" ifadeleriyle betimleyen ancak öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olma durumuna ilişkin net bir sonuç ifadesi kullanmayan A27, A38 kodlu araştırmalarda yer alan öğrencilerin okuma alışkanlığının bu tez çalışmasının literatür bölümünde yer verilen ALA (American Library Association) standartları doğrultusunda, zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan A6, A8, A15, A24, A28, A29, A31, A44 ve A51 kodlu araştırmalarda "*ALA standartlarına göre güçlü okuma alışkanlığı, okuyan gençler, okuma sıklığı, ayda bir kitap, kitap okuma alışkanlığına sahip olma, öğrencilerin büyük çoğunluğu, kitap okuma, okuma alışkanlığına sahip, ayda 2-3 kitap, haftada 1 kitap, iyi düzey okuma alışkanlığına sahip olma düzenli olarak okuma, okuma durumları olumlu, orta düzey ve üst düzey okuyucu"* ifadeleriyle örnekleme aldıkları üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olduklarını betimlenmiştir. Ancak burada dikkat çekici bir ayrıntı olarak; A51 kodlu çalışma bulgusuna göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı "*Öğretmen adaylarının okuma durumları olumlu, okuma sıklıkları orta düzey ve üst düzey okuyucu*" şeklinde betimlenmesine rağmen Türkçe öğretmen adayı öğrencilerinin yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya verdikleri üst düzey önem ve yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmayla çok yüksek düzey okuma yapmayı kastettikleri şeklinde yorumlanabilir. A14, A2 ve A43 çalışmalarda ise eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları orta düzey şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlamalar incelendiğinde; yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin okuma alışkanlığını belirlemeye dönük yapılan araştırmalarda eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının (A2, A4, A9, A13, A14, A15, A21, A26, A29, A30, A37, A42, A43, A51, A56), üniversite öğrencileri (A1, A11, A24, A38, A44, A45) ifadesi altında farklı lisans ve ön lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha fazla araştırmaya örneklem olarak alındığı görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin okuma alışkanlığının eğitimsel sonuçları ve önemi bağlamında akademisyen araştırmacılar için öğretmen adaylarının hem uygun hem kolay ulaşılabilir örneklem olarak görülmesinin etkili olduğu söylenebilir. Üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin örnekleminde yer aldığı meta sentez kapsamına alınan birincil araştırmaların sonuçları bir araya getirildiğindeyse öğrencilerin büyük

çoğunlukla yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıkları şeklinde bir çıkarım yapılabilir.

Tablo 12'de "Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" ana teması altında verilen tüm alt temalardan yola çıkılarak bütüncül bir sentez ortaya konmak istendiğinde; Türkiye'de öğrencilerin yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadığı sonucu çıkarılabilir. Aynı zamanda her üç alt tamaya ait bulgular doğrultusunda ilköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin çoğunlukla okuma alışkanlığına sahip olmasına karşın, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına geçen öğrencilerde bu alışkanlığın azaldığı veya devam etmediği söylenebilir.

Tema 3: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı

Araştırmanın üçüncü alt amacına uygun olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma alışkanlıkları ve bu kapsam içinde yer alan öğrencilerin okuma sıklıklarını belirlemek amacıyla meta senteze dâhil edilen birincil çalışma bulguları kodlanmış ve kodlar "Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" teması altında toplanmıştır. Bu kapsamda birincil çalışmaların kodlamaları ve bu kodlamalarla oluşturulan alt temalar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	***Kodlar***
İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıkları	Kızlar (A12, A22, A54), okuma sıklığı, farklılık oluşturacak yüksek düzey (A12), ilköğretim, kendini düzenli okur görme, daha yüksek oran (A22), kız öğrenciler (A33, A41, A46, A50, A52, A53), daha çok kitap okuma (A33, A41, A46, A50, A52, A53), kitapçıya daha sık gitme, arkadaşları ile daha çok kitap alış-verişi yapma, kitaplar hakkında daha sık konuşma (A33), öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık (A46, A53), kitap okuma alışkanlığı, daha fazla (A50), okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma, kız çocukları, daha çok (A54),
Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıkları	Kızlar, okuma sıklığı, farklılık oluşturacak yüksek düzey (A12),

Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıkları	Kız öğrenciler (A7, A28), okumaya daha fazla süre ayırma (A7), kitap ve dergi, daha fazla (A28), erkek öğrenciler, gazete (A28), bir yılda okunan kitap sayısı, en fazla, 1-5 kitap aralığı, kızlarda %18, erkeklerde %23.3, hiç okumayanların oranı, kızlarda %2.3, erkeklerde %6.4 (A38), kız ve erkeklerin okuma düzeyleri, farklılık yok (A2), erkek öğrenciler %24.5, kız öğrenciler %35.2, yılda 6-14 kitap okuma (A56).

Tablo 13'e bakıldığında, "Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" ana temasının ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma alışkanlıkları olarak üç alt tema ile boyutlandırıldığı görülmektedir. Bu çerçevede ilk alt tema olan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıkları" altında verilen kodlamalar incelendiğinde, A12, A22, A33, A41, A46, A50, A52, A53, A54 kodlu araştırmalar: "*Cinsiyete göre anlamlı farklılık, kitap okuma alışkanlığı, daha fazla okuma sıklığı, farklılık oluşturacak yüksek düzey, kendini düzenli okur görme, daha yüksek oran, kız öğrenciler, daha çok kitap okuma, kız çocukları daha çok*" ifadeleriyle kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok okuma alışkanlığına sahip oldukları belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim düzeyinde meta sentez çalışmasına dâhil edilen tüm araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya ek olarak A33 kodlu çalışmada kız öğrencilerin "*Kitapçıya daha sık gitme, arkadaşları ile daha çok kitap alış-verişi yapma, kitaplar hakkında daha sık konuşma*" davranışlarını erkek öğrencilere göre daha çok sergiledikleri ifade edilmiştir.

Tablo 13'te "Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" ana teması altında verilen ikinci alt tema olan "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıkları"na ilişkin birincil araştırmalara ait kodlamalar incelendiğinde, bu öğretim kademesinde meta sentezin dâhil edilme ölçütlerini karşılayan sadece bir çalışma olduğu görülmektedir. A12 kodlu bu çalışmada "*Kızlar, okuma sıklığı, farklılık oluşturacak yüksek düzey*" ifadeleriyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, "Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" ana teması altında verilen üçüncü alt tema olan "Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıkları"na ilişkin meta senteze dâhil edilen beş birincil

araştırmaya ait kodlamalar görülmektedir. Bu kapsamda A7, A28, A38 ve A56 kodlu çalışmalarda, "*Kız öğrenciler, okumaya daha fazla süre ayırma, kitap ve dergi, daha fazla, bir yılda okunan kitap sayısı, en fazla, 1-5 kitap aralığı, erkek öğrenciler %24.5, kız öğrenciler %35.2, yılda 6-14 kitap okuma*" ifadeleri kullanılarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kitap okuduğu belirtilmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak A28 ve A56 kodlu araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok gazete okudukları belirlenmiştir. A2 kodlu çalışmada ise kız ve erkek öğrencilerin okuma düzeylerinde farklılık olmadığı tespit edilirmiştir. "Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" ana teması altında verilen üç alt temaya ilişkin tüm bulgu kodları sentezlendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilerle kıyasla daha yüksek oranda okuma alışkanlığı kazanmış oldukları söylenebilir.

Tema 4: Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu

Meta sentez çalışmasının dördüncü alt amacı kapsamında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında anne ile babalarının eğitim ve ekonomik durumunun rolüne ilişkin birincil araştırma bulguları kodlanarak bu tema altında bir araya getirilmiştir. Bu çerçevede bir araya getirilen birincil araştırma kodları ve bu kodlamalar doğrultusunda oluşturulan alt temalar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	***Kodlar***
İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu	Anne-babanın öğrenim düzeyi, yüksek olanlar, okumaya yöneliş (A36), anne ve babaların eğitim düzeylerine göre, anlamlı bir farklılık, üniversite mezunu, lise/ dengi okul mezunu, ortaokul mezunu, annelerin /babaların çocukları, okuma alışkanlıkları, daha fazla, annenin eğitim düzeyi, babaya göre daha fazla etkili (A46), anneleri ve babaları üniversite mezunu, lise ve dengi okul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrenciler, kitap okuma alışkanlıkları daha fazla. annenin eğitim düzeyi, etkileme oranı daha fazla (A50), anne ve babaların eğitim düzeyinde yükselme, öğrencilerin okuma alışkanlıklarında artma (A52), okumayı seven ve alışkanlık haline getiren öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları, daha yüksek (A54).

Ortaöğretim Kurumları Öğr. Ebeveynlerinin Eğitim Durumu	Öğrencilerin anne (%52.92) ve babaları (%40.42), ilkokul mezunu (A48).
Üniversite (Lisans/ Ön lisans) Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu	Anne ve babaların eğitim seviyesi, ilk sırada ilköğretim, bunu takip eden lise (A24), baba eğitim durumu, ortaöğretim terk ya da mezunu, anne eğitim durumu, ilköğretim terk ya da mezunu (A27), anne ve babaların eğitim durumları, annelerin eğitim seviyesinde artma, öğrencilerin dergi okuma alışkanlıklarında artma, babaların eğitim seviyesinde artma öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarında artma (A28), okula gitmemiş /ortaöğretime gitmiş kız öğrenci annelerinin oranı, erkek öğrenci annelerinin oranı daha fazla, ilköğretim ve ortaöğretim, öğrenim gören babaların oranı, ilk sırada, okula gitmeyenlerin oranı, son sıra (A38), düşük eğitim düzeyine sahip ebeveyn, okuma alışkanlıkları zayıf öğrenci (A7) babaların %40.6 'sı, annelerin %52.4'ü, ilkokul mezunu (A37), annelerin mezun oldukları okullar, en büyük oran, %69.6, ilkokul mezunu olanlar, babalarının eğitim düzeyleri, daha yüksek, katılımcıların babalarının %48.1'i ilkokul mezunu, % 22.1'i lise mezunu, %25.3'ü üniversite mezunu, %0.4'ü okur-yazar değil (A51).
İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Ekonomik Durumu	Üst sosyo ekonomik düzeye sahip öğrenci, kitap okuma, daha az, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenci, düzenli kitap okuma, orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenci, yükselen oran (A10), anne ve babaların gelir düzeyleri, etkilenmeme (A12), ailenin gelir durumu, kitap okumayı sevme, öğrencilerin 78'i düşük gelirli, (A36), ailenin gelir düzeyi, anlamlı bir farklılık (A46), ailenin gelir düzeyinde artma, öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin artması (A46, A50, A52).
Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Ekonomik Durumu	Öğrencilerin okuma sıklıkları, anne ve babaların gelir düzeyleri, etkilenmeme (A12).
Üniversite (Lisans/ Ön lisans) Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Ekonomik Durumu	Öğrencilerin gelir durumları anlamlı bir ilişki, üst gelirli öğrenciler, daha az kitap okuma (A28), öğrencilerin sosyoekonomik koşulları, orta seviye (A38), düşük ve orta gelirli aileler (A4), maddi durumları okumama nedeni değil, inanma (A4), ailelerin gelir düzeyleri, düşük olması (A37).

Yukarıda verilen Tablo 14 mercek altına alındığında, "Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" ana temasının "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu", "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu", "Üniversite (Lisans/ Ön lisans) Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu"; "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Ekonomik Durumu", "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Ekonomik Durumu" ve "Üniversite (Lisans/ Ön lisans) Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Ekonomik Durumu" olmak üzere altı alt tema ve bu alt temalara ait kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 14'te "Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" temasına ait ilk alt tema olan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu"na ilişkin birincil araştırma sonuçlarının kodları incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: A36, A52, A54 kodlu araştırmalarda "*Anne-babanın öğrenim düzeyi yüksek olanlar, okumaya yöneliş, anne ve babaların eğitim düzeyinde yükselme, öğrencilerin okuma alışkanlıklarında artma, okumayı seven ve alışkanlık haline getiren öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları, daha yüksek*" ifadeleriyle öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarını arttırmakta olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde A46 ve A50 kodlu çalışmalarda "*Anne ve babaların eğitim düzeylerine göre, anlamlı bir farklılık, üniversite mezunu, lise/dengi okul mezunu, okuma alışkanlıkları, daha fazla, annenin eğitim düzeyi, babaya göre, daha fazla etkili, anneleri ve babaları üniversite mezunu, lise ve dengi okul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrenciler, kitap okuma alışkanlıkları daha fazla, annenin eğitim düzeyi, etkileme oranı daha fazla*" ifadeleriyle eğitim düzeyi düzeyi yüksek anne ve babaların çocuklarının daha fazla okuma alışkanlığına sahip olmasının yanı sıra annenin eğitim düzeyinin babaya göre çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında daha fazla etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 14'te "Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" temasına ait ikinci alt tema olarak belirlenen "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu" ile ilgili kodlara bakıldığında, meta sentez çalışmasına dâhil edilen A48 kodlu sadece bir araştırmanın olduğu görülmektedir. A48 kodlu bu araştırmada "*Öğrencilerin anne (%52.92) ve babaları (%40.42), ilkokul mezunu*" ifadeleriyle ebeveynlerinin eğitim düzeyinin çoğunlukla ilkokul seviyesinde olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmanın Tema 2 bulgularında yer alan çok az bir öğrenci kitlesinin okuma alışkanlığına sahip olduğu, öğrencilerin büyük bir bölümünde okuma alışkanlığı olmadığı şeklindeki veriler dikkate alındığında, ebeveynlerinin çoğunlukla ilkokul mezunu olmasının öğrencilerin okuma alışkanlığında arttırıcı bir role sahip olmadığını gösterdiği söylenebilir.

Tablo 14'te yer alan "Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" temasına ait üçüncü alt tema "Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu" olmuştur. Bu alt temaya ilişkin birincil araştırma verilerinin kodlarına bakıldığında, "*Anne ve babaların eğitim seviyesi, ilk sırada ilköğretim, bunu takip eden lise (A24), baba eğitim durumu, ortaöğretim terk ya da mezunu, anne eğitim durumu, ilköğretim terk ya da mezunu (A27), okula gitmemiş /ortaöğretime gitmiş, kız öğrenci annelerinin oranı, daha fazla, ilköğretim ve ortaöğretim, öğrenim gören babaların oranı, ilk sırada (A38), babaların %40.6'sı, annelerin %52.4''ü, ilkokul mezunu (A37), annelerin mezun oldukları okullar, en büyük oran, % 69.6, ilkokul mezunu olanlar, babalarının eğitim düzeyleri daha yüksek, katılımcıların babalarının %48.1'i ilkokul mezunu (A51*)" ifadeleriyle üniversite (Lisans/ Ön lisans) öğrencilerinin ebeveynlerinin çoğunlukla ilköğretim düzeyinde bir eğitim durumuna sahip oldukları ortaya konmuştur. Bu kod ifadelerden anlaşılacağı üzere, yükseköğretim kurumları öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim durumunda ilkokul mezunu annelerin oranı babalardan yüksek iken; babaların eğitim düzeyi annelerden daha yüksektir. Bu araştırmalardan A37 ve A27 kodlu çalışmaların Tema 2 öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi ve sıklığına ilişkin bulgularına bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun son bir yılda, 1-5 arası kitap okudukları görülmektedir. Bu durumun ALA standartlarına göre az okur olma göstergesi olduğu dikkate alındığında ilkokul veya ortaöğretim mezunu olan ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarının okuma alışkanlığını arttırmada etkili bir rolü olamadığı çıkarımı yapılabilir. Buna karşılık A24 kodlu çalışmanın Tema 2 bulgularında bakıldığında, katılımcıların yarısından fazlasının kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çoğunluğu ilköğretim mezunu olan anne ve babalarının eğitim düzeyinin yüksek olmamasının çocuklarının okuma alışkanlığı üzerinde olumsuz bir etki oluşturmadığı söylenebilir. A51 kodlu çalışmanın Tema 2 bulgularında yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumlarının olumlu olduğu, orta düzey ve üst düzey okuyucu grubunun yüksek olduğu bulguları ise annelerden daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan babaların çocuklarının okuma alışkanlığında etkili bir rolü olabileceğini gösterdiği söylenebilir. Bu bulguların yanı sıra A7 kodlu çalışmada "*Düşük eğitim düzeyine sahip ebeveyn, okuma alışkanlıkları zayıf öğrenci"* kod ifadeleriyle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlığı zayıf olarak betimlenmiştir. Benzer şekilde A28 kodlu çalışmada da "*Annelerin eğitim seviyesinde artma, öğrencilerin dergi okuma alışkanlıklarında artma, babaların eğitim seviyesinde artma öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarında artma*" kodlarıyla annelerin eğitim seviyesinin artmasının öğrencilerin dergi okuma alışkanlığını artırdığı; babaların eğitim seviyesindeki artmanın öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarını artırdığı belirtilmiştir.

"Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" temasının dördüncü alt teması olarak oluşturulan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Ekonomik Durumu" ile ilişkili Tablo 14'te verilen kodlamalar incelendiğinde; A10 kodlu çalışmada "*Üst sosyo ekonomik düzeye sahip öğrenci, kitap okuma, daha az, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenci, düzenli kitap okuma, orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenci, yükselen oran*" kod ifadeleriyle düşük ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarının yüksek ekonomik düzeye sahip ebeveynlerinin çocuklarından daha fazla oranda ve düzenli olarak kitap okudukları ortaya konmuştur. A36, A46, A50 ve A52 kodlu çalışmalarda, "*Ailenin gelir durumu, kitap okumayı sevme, öğrencilerin 78'i düşük gelirli, ailenin gelir düzeyi, anlamlı bir farklılık, ailenin gelir düzeyinde artma, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının artması*" kodlarıyla ilköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin aile gelir düzeyinin okuma alışkanlığını etkilediği ve ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okuma alışkanlığının da arttığı belirlenmiştir. Bu birincil çalışma sonuçlarından farklı olarak A12 kodlu çalışmada anne ve babaların gelir düzeylerinin öğrencilerin okuma alışkanlığını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 14'te "Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" temasına ait beşinci alt tema olarak yer alan "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Ekonomik Durumu" na ilişkin meta senteze dâhil edilen birincil araştırma verileri incelendiğinde A12 koduyla tek bir araştırma olduğu görülmektedir. A12 kodlu bu araştırmada öğrencilerin okuma sıklıklarının anne ve babaların gelir düzeylerinden etkilenmediği belirlenmiştir.

Meta sentez çalışmasında "Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" temasına ait altıncı ve son alt tema olan "Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Ekonomik Durumu" na ilişkin Tablo 14'te verilen kodlamalar incelendiğinde; A37 kodlu çalışmada öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin aile gelir düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. A38 kodlu çalışmada ise öğrencilerin ebeveynlerinin sosyoekonomik koşullarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Her iki çalışmanın Tema 2 öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi ve sıklığına ilişkin bulgularında öğrencilerinin bir yılda okuduğu kitap sayısının en fazla 1-5 kitap aralığı olması ve bunun da ALA standartlarına göre az okur olma göstergesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, gelir düzeyleri düşük ve orta seviye olarak belirlenen ebeveynlerin çocuklarında okuma alışkanlığı kazanımının az olduğu söylenebilir. Bu alt temaya ait araştırmalardan biri olan A4 kodlu çalışmada ise "D*üşük ve orta gelirli aileler, maddi durumları okumama nedeni değil, inanma*" kod ifadeleriyle öğretmen adayı öğrencilerin düşük ve orta gelirli ebeveynlere sahip oldukları halde ekonomik durumlarını okumama sebebi olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguların aksine A28 kodlu çalışmada "*Öğrencilerin gelir durumları anlamlı bir ilişki, üst gelirli öğrenciler, daha az kitap okuma*" kod ifadeleriyle

üst gelir düzeyinde ebeveynleri olan öğrencilerin alt gelir grubundakilere oranla daha az kitap okudukları bulunmuştur.

Tüm bu alt temalar doğrultusunda "Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" temasına yönelik meta senteze dâhil edilen birincil bulgular sentezlendiğinde, anne ve babaların eğitim durumunun öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde çoğunlukla etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın alt tema bulgularında ilköğretim kurumları öğrencilerinin anne-babaların eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin çoğunlukla okuma alışkanlıklarını etkilediği ve bu alışkanlıkta arttırıcı bir rolü olduğu; ortaöğretim ve lisans (Lisan/ön lisans) öğrencilerinin ebeveynlerinin genellikle ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olup çocuklarının okuma alışkanlığını arttırmada ağırlıklı olarak etkili olmadıkları söylenebilir. Aynı temanın ebeveynlerin ekonomik durumuna ilişkin bulgularında ise sadece ilköğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin ekonomik durumunun öğrencilerin okuma alışkanlığını çoğunlukla etkilediği ifade edilebilir.

Tema 5: Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları

Meta sentez çalışmasının beşinci alt amacına uygun olarak öğrencilerin okumayı tercih ettikleri yayın türleri ve konularına ilişkin birincil araştırma bulguları kodlanmış ve bu tema başlığı altında bir araya getirilmiştir. Bu çerçevede birincil araştırma bulgularından elde edilen kodlar ve bu kodlar doğrultusunda oluşturulan alt temalar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	*Kodlar*
İlköğretim Kurumları Öğrencilerince Tercih Edilen Yayın Türleri ve Konuları	Ders kitapları, romanları, bulmaca dergilerini tercih etme (A12), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri (A16), masal ve hikâye türü, hayvan ve kahramanlık konulu, okumaktan hoşlanma, öğrencilerin yaş özellikleri, doğal, 100 Temel Eser (A16), öykü ve roman, dergi ve gazete okuma, macera türü (A18), dergi okuma oranı kızlarda erkeklere göre, meslek lisesinde diğer okullara göre daha yüksek, düzenli biçimde gazete okuma (A22), en fazla, macera, duygusal konulu eserler, roman, hikâye, ilgi duyma, öğrencilerin yarısı, bilim teknik dergileri, ortaokul öğrencileri, yüzde yirmi beşi, hiç gazete okumama (A25), erkek öğrenciler, daha çok gazete alma (A33), okunan kitapların türü, daha çok, roman (%64), bilimsel kitaplar (%26), bilim kurgu (%12), mitler ve efsane (%10), bilim ve icat (%10), gizem (%8.66), gerilim (%8) konulu

	kitaplar, daha fazla tercih etme, öğrencilerin %82'si en az, birkaç günde bir gazete okuma, öğrencilerin %68'i, dergiye abonelik, ağırlıklı olarak, Bilim Teknik ve Bilim Çocuk gibi dergileri (A34), okuma araçları, fıkra, dergi yazıları, öykü, daha çok okuma, tercih edilen yazınsal türler, en çok, macera, korku, komedi, en az şiir, aşk-romantizm kitaplarına yönelme (A35), roman türü, en fazla tercih edilen tür, %27 hikâye türü (A36), aksiyon-macera, fantastik-bilim kurgu türü, öğrencilerin yarısı, süreli yayınlar, özellikle bilimsel dergiler, üyelik (A39), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri (A41), %90'ın üzerinde bir çoğunluk, hikâye, masal türü kitaplar, çok az bir kısım, dergi okuma, tercih etme (A41), okumaktan hoşlanılan türler, roman (% 83.1), öykü (% 48.2), çizgi roman (% 46.5), anı (%21.5) okunan kitapların konuları, macera (% 91.5), bilim kurgu (%75.9), mizah/komedi (%58.5), bilim/icat (% 50.7), kahramanlık / tarih (% 46.8), gazete, dergi ve çizgi roman okuma durumları, dergi, daha çok, % 55'i düzenli dergi takip etme (A57).
Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerince Tercih Edilen Tercih Edilen Yayın Türleri ve Konuları	Ders kitapları, romanlar, bulmaca dergilerini tercih etme (A12), şiir, hikâye, roman okumaktan zevk alma, küçük bir kısım, süreli yayınları takip etme (A19), en çok, roman, okumaktan hoşlanma, hikâye, çizgi roman, kız öğrenciler, erkek öğrenciler, hikâye türü, tercih edilmeme (A20), dergi okuma oranı kızlarda erkeklere göre, daha yüksek, düzenli biçimde gazete okuma (A22), gazete okuma, kitap türü tercihi, macera, hayvan konulu, bilim kurgu, savaş, hırsız/dedektif konulu kitaplar (A23), en çok okunan kitap türü, %30.5 bilim kurgu, %21.1'i edebiyat, %19.3'i kişisel gelişim kitapları (A31), düzenli, gazete takip etme alışkanlığı yok, kitap türü, daha çok, roman, macera, (A48), öğrencilerin büyük bir kısmı roman türü, tercih erme (A49), büyük çoğunluk, belirli aralıklarla gazete okuma, büyük bir oranla roman, dergi takip etmeme (A55),
Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerince Tercih Edilen Tercih Edilen Yayın Türleri ve Konuları	Gazete okuma alışkanlıkları, daha düşük, yeterince dergi okuma (A6), tarih, siyaset, ekonomi konulu kitaplar, tercih etme (A11), en çok, okunan yayın türü, kitap gazete, dergiler, çoğunlukla roman (A24), düzenli olarak, gazete ve dergi gibi süreli yayınlar, satın almama (A27), öğrencilerin büyük çoğunluğu, gazete, (%87.2) okuma alışkanlığı, yarıdan biraz daha fazla, dergi okuma (%60.2), kız öğrenciler, kitap ve dergi, daha fazla, erkek öğrenciler, gazete okuma (A28), en çok okunan kitap türü, %30.5 bilim kurgu, %21.1'i edebiyat, %19.3'i kişisel gelişim kitapları (A31), ilk sırada, tercih edilen kitap türleri, roman, kız öğrencilerin %20'si, roman,

%8'i kişisel gelişim türü, erkek öğrencilerin %16.4'ü roman, %13.3 bilimsel tür (A38), okunan kitap türleri, daha çok, roman, tercih etme, sırayla hikâye, şiir, okunma oranları, oldukça yakın, okunan kitapların konusu, en fazla macera (A44), öğrenciler, birinci sırada gazete, ikinci sıra sanat kitapları, son sıra mizah dergileri, aylık 2.7 kitap, 2.6 dergi okuma (A45), düzenli gazete ve dergi okuma (A4), en fazla roman ve gazete okuma, hikâye ve şiiri daha az okuma (A14), en çok okunan materyaller, gazete, sanat kitapları, roman, hikâye, çeşitli dergiler, kültür kitapları, bilimsel kitaplar, bilim teknik, mizah dergileri, ayda ortalama 2 kitap, 2,4 dergi okuma (A15), roman ve hikâye kitapları okuma, daha çok tercih etme (A21), okunan materyaller en çok, gazete, sanat kitapları, çeşitli dergiler, mizah dergisi, kültür kitapları, bilim teknik dergisi, bilimsel kitaplar (A26), okuma seçimleri, kitap türü, roman (A29), en çok tercih edilen türler, roman, hikâye, en çok tercih edilen materyaller, sosyal paylaşım sitelerindeki yazılar, edebî kitaplar, internet ortamındaki gazeteler, dinî dergiler, ağırlıklı olarak edebî kitaplar, tercih etme, gazete, internet üzerinden okuma, sosyal paylaşım sitelerindeki yazılar, ağırlıklı olarak, dinî dergiler (A30), %63,3 düzenli gazete okumama, en çok, roman tercih etme, en az akademik makale (A37), genelde, roman türü tercih etme, diğer türler, ara sıra (A43), okunan kitap türü, roman-hikâye (A56).

Yukarıda verilen Tablo 15 incelendiğinde; "Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları" teması altında ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerince tercih edilen yayın türleri ve konuları olmak üzere üç alt temanın yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda Tablo 15'in ilk alt teması olan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerince Tercih Edilen Yayın Türleri ve Konuları" ile ilgili kodlamalara bakıldığında; A12, A18, A25, A34, A35, A36, A57 kodlu araştırmalarda ilköğretim kurumlarında öğrenim öğrencilerin çoğunlukla yayın türü olarak roman ve hikâye okumayı tercih ettikleri görülmüştür. A16, A41 kodlu çalışmalarda ise öğrencilerin çoğunluğu hikâye, masal türlerinde okumayı tercih etmektedirler. Söz konusu her iki çalışmada, katılımcı öğrencilerin ilkokul 4.ve 5. sınıf olması ve öğrencilerin yaş özelliklerinin ortaya çıkardığı bir sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğu hikâye, masal türünü ercih ettikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra A12, A18, A22, A25, A33, A34, A39, A57 kodlu araştırmalarda öğrenciler gazete ve dergi okumayı tercih etttikleri görülmüştür. Tablo 15'te meta senteze dâhil edilen birincil

araştırmalarda ilköğretim kurumları öğrencileri tarafından çoğunlukla tercih edilen konular; "*Hayvan ve kahramanlık konulu kitaplar, 100 Temel Eser (A16), en fazla macera (A18, A25), duygusal konulu eserler (A25), bilimsel kitaplar, bilim kurgu, mitler ve efsane, bilim ve icat, gizem, gerilim, konulu kitaplar (A34), en çok, macera, korku, komedi, en az şiir, aşk-romantizm kitaplarına yönelme (A35), aksiyon-macera, fantastik-bilim kurgu türü, okumayı tercih etme (A39), macera, bilim kurgu, mizah/komedi, bilim/icat, kahramanlık / tarih (A57)*" şeklinde kod ifadelerle yer almıştır. Bu ifadelere bakıldığında öğrenciler çoğunlukla macera ve bilim kurgu (A18, A25, A34, A35, A39, A57) konularında okumayı tercih etmektedirler.

Tablo 15, meta senteze dâhil edilen birincil çalışmalar kapsamında "Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları" teması altında yer alan ikinci alt tema "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerince Tercih Edilen Yayın Türleri ve Konuları" olmuştur. Bu alt temaya ilişkin kod bulgularda ortaöğretim kurumları öğrencilerinin tercih ettikleri yayın türleri çoğunlukla roman ve hikâye (A12, A19, A48, A49, A55) olurken A12, A19, A22, A23, A55 kodlu araştırmalarda öğrencilerin çoğunlukla gazete ve dergi okudukları görülmüştür. Ayrıca ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin çoğunlukla (A23, A31, A48) macera ve bilim kurgu konularında okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 15'te verilen "Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları" temasına ait üçüncü alt tema olan "Üniversite (Lisans/ön lisans) Öğrencilerince Tercih Edilen Yayın Türleri ve Konuları" altında kodlanan birincil araştırma bulgularına bakıldığında katılımcı öğrencilerin A14, A15, A21, A24, A27, A29, A30, A31, A37, A38, , A43, A44, A56 kodlu çalışmalarda roman-hikâye türünü, A45 kodlu araştırmada sanat kitaplarını okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca A4, A6, A14, A15, A24, A26, A27, A28, A30, A45 kodlu birincil araştırma bulguları, üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin çoğunlukla gazete ve dergi okumayı tercih ettikleri yönündedir. Yine Tablo 16'da verilmiş olan birincil araştırma bulgularına bakıldığında A11 kodlu araştırmada tarih, siyaset, ekonomi; A31 kodlu araştırmada bilim kurgu, edebiyat, kişisel gelişim ve A44 kodlu araştırmada en fazla macera konulu kitapların üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencileri tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Bu araştırmalar bir araya getirildiğinde üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin çoğunlukla tercih ettikleri yayın türlerinin roman, gazete ve dergiler olduğu; okumayı tercih ettikleri konularda ise bilim kurgu ve macera konularının öne çıktığı söylenebilir.

Tablo 15'te meta senteze dâhil edilen birincil araştırma sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan "Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları" temasına ait tüm kodlar ve alt temalardan bir bütüne ve senteze ulaşılmak istendiğinde ortaya çıkan bulgular şöyle ifade edilebilir: İlköğretim, ortaöğretim kurumları ile üniversite (Lisans/ön lisans)

öğrencileri ağırlıklı olarak roman, hikâye, gazete ve dergi türlerinde; macera ve bilim kurgu konularında okumayı tercih etmektedirler.

Tema 6: Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı

Araştırmanın altıncı alt amacı olan öğrencilerin kütüphane kullanım düzeylerinin okuma alışkanlığındaki rolünün nasıl olduğuyla ilgili meta senteze dâhil edilen birincil çalışma bulguları özetlenerek kodlanmış ve bu temayı oluşturmuştur. Kodlanan birincil araştırma verileriyle ortaya çıkan alt temalar, kodlamalar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	***Kodlar***
İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı	Kütüphaneden yararlanma sıklığı, ilköğretim en yüksek düzeyde (A22), öğrencilerinin %90'ı, düzenli, okul kütüphanelerden yararlanma, öğrencilerin %64'ü, halk kütüphanesinden yararlanma (A34), okul kütüphanesini kullanma, düzenli okuma alışkanlığına sahip (A39), kütüphaneye gitmeme, düzenli olarak faydalanmama (A40), daha çok kütüphane kullanma (A52), düzenli kütüphaneye gitmeme (A57).
Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı	Bilinçsiz kütüphane kullanımı (A1), hazırlık, 9 ve 11. sınıf öğrencileri, kütüphaneyi daha fazla kullanma (A55),
Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı	Bilinçsiz kütüphane kullanımı (A1), yetersiz kütüphane kullanımı (A2), kütüphanelerin kullanılmaması (A4), öğrencilerin önemli bir bölümü, kütüphanelerden yararlanma (A7, A15, A45), kütüphane kullanım sıklıkları yeterli düzeyde değil (A21), kütüphane kullanım sıklıkları etkin, kütüphaneyi hiç kullanmayanlar, oldukça düşük (A24), üniversite kütüphanesi, %55.5 hiç kullanmama veya çok nadir kullanma, şehir kütüphanesi, %60.9 hiç kitap almama (A37), nadiren kütüphaneye gidenlerin oranı %53.4, hiç gitmeyenlerin oranı %28.3 (A38), kütüphane kullanımı, düşük seviye (A42), katılımcıların tamamına yakını, kütüphaneyi kullanma, kütüphaneyi kullanım sıklıkları, çok düşük (A51), kütüphane kullanım alışkanlığı yetersiz, kütüphane kullanım sıklığı nadiren, %45.5, kullanmıyorum %14.2 (A56).

Yukarıda verilen Tablo 16 incelendiğinde "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı" teması altında ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığında kütüphane kullanımı olmak üzere üç alt temanın yer aldığı görülmektedir. Bu çerçevede Tablo 16'da yer alan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı" alt temasına ilişkin kodlara bakıldığında A22, A34, 39, A52 kodlu araştırmalarda örneklem olarak alınan ilköğretim öğrencilerinin kütüphanelerden yararlanma ve kullanım sıklığı düzenli olup yüksek düzeydedir. Aynı alt temaya ait A40, A57 kodlu çalışmalarda ise katılımcı ilköğretim öğrencilerinin düzenli olarak kütüphanaye gitmediği, kütüphanden faydalanmadığı belirtilmiştir. Bu bulgular bir araya getirildiğinde ilköğretim öğrencilerinin çoğunlukla kütüphanelerden yararlandığı sonucuna varılabilir. Ayrıca araştırmanın altıncı alt amacı olan öğrencilerin kütüphane kullanım düzeylerinin okuma alışkanlığındaki rolünün nasıl olduğunu belirlemeye yönelik olarak öğrencilerin kütüphane kullanımına ilişkin birincil araştırma bulguları ile Tema 2 öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri ve sıklığına ilişkin bulgular bu alt temada birlikte incelenmiştir. Bu inceleme sonucu ortaya çıkan diğer bir bulgu şöyle ifade edilebilir: Yukarıda sözü edilen araştırmaların (A22, A34, 39, A52) Tema 2 bulgularında A34 ve A39 kodlu çalışmaların örneklemindeki ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olduğu, A22 ve A52 kodlu araştırmalardaki öğrencilerin ise okuma alışkanlığının düşük olduğu ve öğrencilerin düzenli okumadıklarına yönelik veriler göz önünde bulundurulduğunda kütüphane kullanımının ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerinde etkili olmadığı şeklinde bir çıkarım yapılabilir. A40, A57 kodlu çalışmaların Tema 2 bulgularında görülen katlımcı ilköğretim öğrencilerin tamamına yakının üst düzey okuma alışkanlığıma sahip oluşuna ilişkin veriler de, kütüphaneye gitmenin veya kütüphane kullanımının ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerinde etkili olmadığı bulgusunu güçlendirmektedir, denilebilir.

"Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı" alt temasına ait bulgulara bakıldığında, meta sentezin dâhil edilme kriterlerini karşılayan iki çalışma görülmektedir. Bu çalışmalardan A1 kodlu araştırmada "*Bilinçsiz kütüphane kullanımı*" koduyla kütüphane kullanımının okumaya yönelik yapılmadığı belirtilirken; A55 kodlu araştırmada "*Hazırlık, 9 ve 11. sınıf öğrencileri, kütüphaneyi daha fazla kullanma"* kodlarıyla araştırmaya katıllan ortaöğretim kademesindeki hazırlık, 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin kütüphaneyi diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha fazla kullandığına yer verilmiştir. Her iki araştırmanın Tema 2 öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri ve sıklığına ilişkin bulgularında geçen A1 kodlu çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlığının düşük olduğu, A55 kodlu çalışmada öğrencilerin düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olduğu bulguları ve her iki

tema bulgularının birbirini desteklediği dikkate alındığında, kütüphane kullanımının ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığını olumlu etkilediği ifade edilebilir.

Tema 6'nın üçüüncü alt teması olarak Tablo 16'da yer alan "Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı" ile ilgili kodlamalara bakıldığında; A7, A15, A24, A45 kodlu çalışmalarda katılımcı üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin önemli bir bölümünün etkin ve yeterli düzeyde kütüphanelerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Buna karşın A1, A2, A4, A21, A37, A42, A56 kodlu araştırmalarda katılımcı üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin kütüphane kullanımı ve sıklığının yetersiz/ düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. A51 kodlu çalışmanın kod ifadelerinden ise katılımcı üniversite öğrencilerinin tamamına yakınıın kütüphaneleri kullanmasına karşın öğrencilerin kütüphane kullanım sıklıklarının çok düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler bütünsel olarak değerlendirildiğinde, üniversite (lisans/ön lisans) öğrencilerinin kütüphane kullanımı ve sıklığının düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu alt temada yer alan katılımcı üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin kütüphane kullanımı ve sıklığının yetersiz/ düşük düzeyde olduğu belirlenen A1, A2, A4, A21, A37, A42 ve A56 kodlu araştırmaların Tema 2 öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri ve sıklığına ilişkin bulguları hatırlandığında, söz konusu araşturmaların tümünde üniversite (Lisan/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyi düşük veya yetersizdir. Ancak asıl dikkat çekici durum şu ki: Öğrencilerin önemli bir bölümünün etkin ve yeterli düzeyde kütüphanelerden yararlandıkları tespit edilen A7, A15, A24, A45 kodlu çalışmalardan A7, A15, A24 kodlu araştırmaların Tema 2 bulgularında, üniversite (Lisan/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyi düşük veya yetersizdir. Sadece A45 kodlu araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığı "Kısmen" olarak ifade edilmiştir. Benzer bir durum olarak katılımcı üniversite öğrencilerinin tamamına yakınının kütüphane kullanım sıklıkları çok düşük olduğu belirlenen A51 kodlu araştırmanın Tema 2 bulgularında, öğrencilerin okuma alışkanlığı "*Orta ve üst düzey*" olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu alt temaya ilişkin bulgular ile Tema 2 bulguları birbirini destekler şekilde incelendiğinde ve her iki tema bulguları bütüncül bir bakışla sentezlendiğinde, üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığında kütüphane kullanım durumunun çoğunlukla etkin bir rolü olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Tablo 16'da yer alan meta senteze dâhil edilen birincil araştırmalardan elde edilen Tema 6 ve bu temaya ait alt tema bulgularından bir senteze ulaşılmak istendiğinde; ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/Ön lisans) öğrencileri çoğunlukla kütüphaneleri kullanmaktadırlar. Ancak kütüphane kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmasında çoğunlukla olumlu bir rolünün olmadığı söylenebilir.

Tema 7: Öğrencilerin Okuma Engelleri

Araştırmanın yedinci alt amacı olarak belirlenen öğrencilerin okuma alışkanlığına engel olan nedenlerin neler olduğuna yönelik meta senteze dâhil edilen birincil çalışma bulguları özetlenerek kodlanmış, "Öğrencileri Okuma Engelleri" temasını ve buna bağlı alt temaları oluşturmuştur. Kodlanan birincil araştırma verileriyle ortaya çıkan alt temalar, kodlamalar Tablo 17'de verilmiştir

Tablo 17. Öğrencilerin Okuma Engelleri Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	***Kodlar***
İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okumasına Engel Durumlar	Bilgisayar ve televizyon okumaya engel (A3), kitap okuyamama sebepleri, sosyoekonomik düzey, yüksek düzeyde bir ilişki, okumaya engel, ders yoğunluğu, sınavlara hazırlanma, kitapların pahalı olması, harçlık (A10), televizyon izleme, ödevlerin çokluğu ve ev işlerinden vakit bulamama, okumaya engel, bireysel, sosyoekonomik, eğitim sistemi, televizyon (A18), yeterli kitap okumama nedeni, dersler, sınavlar zamanımı alma, kitap satın almakta zorlanma, okuma alışkanlığının olmaması, televizyon (A22), yeterince kitap okuyamama nedeni, ders yoğunluğu, okuma alışkanlıklarının olmaması, boş zamanlarını değerlendirme, televizyon izleme, bilgisayar oynama, internete girme (A25), öyküler daha kısa olsaydı, kitaplar daha ucuz olsaydı, okumayı daha çok sevmeleri, daha çok okuyabilecekleri (A35), okumaya engel olan nedenler, en çok, çok sıkılıyorum %37, engelim yok %29 (A36), okumayı olumsuz etkileyen etmenler, en çok, ilgi çekici kitap, dergi bulamama, televizyon, bilgisayar, internetteki oyunları, tercih etme, ödevlerin yoğunluğu, okumaya fırsat bulamama (A40), bilgisayar, derslerinin yoğun olması, okumaya engel (A54), okumaya engel hususlar, sırasıyla, ödevlerin çokluğu, bilgisayar/tablet, televizyon, akıllı telefon (A57)
Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okumasına Engel Durumlar	Okumayı engelleyen sebep, çalışma yorgunluğu, kız öğrenciler, televizyon izleme, erkek öğrenciler, bilgisayar, spor (A19), yeterli kitap okumama nedeni, dersler, sınavlar zamanımı alma, kitap satın almakta zorlanma, okuma alışkanlığının olmaması, televizyon (A22), okuma durumlarını etkileyen unsurlar, zamanın olmaması, ilgi çekici kitapların olmaması (A23), okumanın önündeki en büyük engel, televizyon izleme, internet alışkanlığı, yeteri kadar kitap okumama, okumama nedeni, derslerin yoğunluğu (% 39.6), televizyon izleme/ internet (%31.9) (A49), okuma, okumaya engel, ders yoğunluğu (A55).

Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okumasına Engel Durumlar	Okumama sebebi sıkıcı, pahalı kitaplar, boş zamanın olmaması, gazete, dergi okuma, TV, film, internet, daha zevkli bulma, ilgiye hitap eden kitaplar, sürükleyici, güncel yeterli okuma malzemesinin olmaması, kitaplar hakkında sohbet etmeme, çocukluk, okuma materyaliyle tanıştırılmama, çok fazla okuma baskısı görme (A5), eğitim görülen bölüm, olumsuz etki (A11), az kitap okuma, derslerin yoğunluğu sınavlara hazırlanma, kitapların pahalı olması, televizyon, internet, neden gösterme (A14), kitap fiyatlarının yüksek olması, derslerden zaman bulamama, yorgun olma, yeterince kitap okuyamama nedenleri (A15), okumaya engel, 1. 2. ve 4. sınıf öğrencileri, derslerin yoğunluğu, 3. sınıf öğrencileri, okuma alışkanlıklarının olmaması (A21), okumama nedeni, zaman bulamama, ilgi duymama, kitabın temini (A24), okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen nedenlerin başında (%33.3), çalışma yoğunluğu (A27), okumaya engel olan faktörler, büyük çoğunluk, bilgisayar, internet, TV, sınavlar (A29), okumaya engel unsurlar, sırasıyla, okuma alışkanlığının olmaması, arkadaşlarla vakit geçirmek, derslerin yoğunluğu, bilgisayar, internet kullanmak, TV izlemek (A30), okuma, okumayı engelleyen etkenler, %41 ders, iş yoğunluğu, % 22,3 sınavlara hazırlık, %21.7 bilgisayar kullanımı (A37), okumaya engel durumlar, %35 ders çalışma yoğunluğu, en az etkileyen, %2.7 ile kültürel nedenler (A38), okuma alışkanlıklarında etkili olan faktörler, kitap, dergi ücretlerinin yüksekliği, kısmen etkili (A42), okumaya engel, en büyük faktör, teknoloji, çoğu zaman, internet, sosyal ağları tercih etme (A43), okumanın önündeki en büyük engel, telefon, sırasıyla, internet, okuma alışkanlığının olmaması, televizyon, sınavlar, dersler, arkadaş çevresi, aile, diğer sebepler (A44), okuyamama sebepleri, yorgunluk, zaman ayıramama, kitap almak için hiç para ayıramama (A45), kitap okumaya engel, derslerin yoğunluğu, okuma alışkanlığının olmaması, zaman bulamama, bilgisayar, internet, kitap fiyatlarının yüksek olması (A51), okuma alışkanlığımın olmaması %21.7, bilgisayar, internet kullanmak/ televizyon izlemek %26.6, kitap fiyatlarının yüksek olması %7.2, zaman bulamama %10.3 (A56),

Tablo 17'de görüldüğü üzere "Öğrencilerin Okuma Engelleri" teması altında ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okumasına engel durumlar olmak üzere üç alt temanın yer aldığı görülmektedir. Bu çerçevede Tablo 17'de yer alan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okumasına Engel Durumlar" alt temasına ilişkin

kodlara bakıldığında; A3, A18, A40 kodlu araştırmalarda ilköğretim öğrencileri tarafından televizyon izleme ve bilgisayarın okuma alışkanlığına engel unsurlar olarak öne çıkarıldığı görülmektedir. A10, A22, A25, A57 kodlu araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin okumasına engel unsurların başında ders yoğunluğu, sınavlara hazırlanma ve ödevlerin çokluğu gelmektedir. Bu araştırmalrın yanı sıra A35 kodlu araştırmada "*Öyküler daha kısa olsaydı, kitaplar daha ucuz olsaydı, okumayı daha çok sevmeleri, daha çok okuyabilecekleri*" kod ifadeleriyle ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına engelleyen unsurların uzun öyküler ve pahalı kitap olduğuna yer verilmiştir. A40 kodlu araştırmada "*En çok, ilgi çekici kitap, dergi bulamama*"; A36 kodlu çalışmada "*En çok, çok sıkılıyorum"* kodlarıyla örneklem olarak aldıkları ilköğretim öğrencilerinin okuma engelleri, okumadan sıkılma ve ilgi çekici yayın bulamama şeklinde betimlenmiştir. İlköğretim öğrencilerine ilişkin bu alt temayı oluşturan araştırmaların tümüyle ilgili bir değerlendirme yapıldığında; ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına engel olarak çoğunlukla ders, sınav ve ödevler ile televizyon izleme, bilgisayar unsurlarının öne çıktığı söylenebilir.

Tablo 17'de ikinci alt tema olarak yer alan "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okumasına Engel Durumlar" ile ilgili bulgular incelendiğinde; A19, A22 ve A55, A49 kodlu araştırmalarda ortaöğretim öğrencilerinin okumanın önünde engel olarak "*Çalışma yorgunluğu, yeterli kitap okumama nedeni, dersler, sınavlar zamanımı alma, okumaya engel, okumama nedeni, ders yoğunluğu*" kodlarıyla dersleri ve sınavları gördükleri tespit edilmiştir. Bu bulguların yanı sıra A49 kodlu çalışmada "*Okumanın önündeki en büyük engel, televizyon izleme, internet alışkanlığı*"; A22 kodlu çalışmada "*Kitap satın almakta zorlanma, okuma alışkanlığının olmaması, televizyon*" ve A19 kodlu çalışmada "*Kız öğrenciler, televizyon izleme, erkek öğrenciler, bilgisayar*" kod ifadeleriyle örneklem olarak alınan ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının önünde engel olarak televizyon izleme, bilgisayar, internet kullanımı ve maddi güçlüklerin var olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak A23 kodlu çalışmada öğrencilerini okumasına engel durumların başında "*Zamanın olmaması, ilgi çekici kitapların olmaması*" olduğu bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik yapılan tüm bu bulgular bir araya getirilip sentezlendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına engel durumların çoğunlukla ders yoğunluğu ve sınavlar olduğu söylenebilir.

Tablo 17'nin üçüncü alt teması olan "Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okumasına Engel Durumlar"a ilişkin birincil araştırmaların kodlarına bakıldığında; A14, A21, A27, A37, A38, A45, A51 kodlu çalışmalarda üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencileri tarafından okuma engelleri olarak ders yoğunluğunun ve yorgunluğunun daha fazla

vurgulandığı tespit edilmiştir. A29, A43, A44, A56 kodlu çalışmalarda "*Okumaya engel olan faktörler, büyük çoğunluk, bilgisayar, internet, TV, okumaya engel, en büyük faktör, teknoloji, çoğu zaman, internet, sosyal ağları tercih etme, okumanın önündeki en büyük engel, telefon, sırasıyla, internet, bilgisayar, televizyon izlemek"* kod ifadeleriyle katılımcı üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığına engel olan unsurların başında televizyon izleme, bilgisayar ve internet kullanımı ile telefonun geldiği bulunmuştur. A15 ve A42 kodlu araştırmalarda, katılımcı üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okumasına engel durumların başında "*Kitap fiyatlarının yüksek olması*" gelirken; A5 kodlu çalışmada "*Okumama sebebi sıkıcı, pahalı kitaplar*" olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak A21 ve A30 kodlu araştırmalarda örneklem dâhilindeki üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okumaya engel durumların başında kendilerinde okuma alışkanlığının olmamasını gösterdikleri görülmüştür. A11 kodlu araştırmada ise örneklem alınan Tasarım ve Mimarlık Fakültesi'nde öğrenim gören dördüncü sınıf lisans öğrencilerinin "*Eğitim görülen bölüm, olumsuz etki*" kod ifadelerle eğitim gördükleri lisans programını okumalarının önünde engel olarak gördükleri belirlenmiştir. Üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin örneklem alındığı tüm bu araştırmalara bütüncül olarak bakıldığında, öğrencilerin okumasına engel durumların çoğunlukla derslerin yoğunluğu ve televizyon izleme, bilgisayar ve internet kullanımının olduğu söylenebilir.

Tablo 17'de meta senteze dâhil edilen birincil araştırmalardan elde edilen "Öğrencilerin Okuma Engelleri" teması ve bu temaya ait alt temalar, kodlar bir araya getirilip sentezlendiğinde, ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/Ön lisans) öğrencileri için okuma alışkanlığına engel durumların çoğunlukla ders yoğunluğu/sınavlar ile televizyon izleme, bilgisayar kullanma olduğu şeklinde bir çıkarım yapılabilir.

Tema 8: Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Rolü Olan Etmenler

Araştırmanın sekizinci alt amacı olarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında rol oynayan olumlu etkenlerin neler olduğuna yönelik meta senteze dâhil edilen birincil çalışma bulguları özetlenerek kodlanmış ve bu kodlar "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Rolü Olan Etmenler" temasını ve buna bağlı alt temaları oluşturmuştur. Bu kapsamda kodlanan birincil araştırma verileriyle ortaya çıkan alt temalar, kodlamalar Tablo 18'de verilmiştir

Tablo 18. Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Rolü Olan Etmenler Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	*Kodlar*
İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler	Okumada etkili kişiler, öğretmenler, anne, baba (A22), en çok aile, en az, medya, okumada etkili (A25), bireysel etmenler, ailesel etmenler, çevresel etmenler, okuma alışkanlığı düzeyleri, anlamlı ilişkili, kendilerine ait kitapların olması, kitaba harçlık ayırma, evde kitaplık olması, olumlu yönde etkileme, anne ve babanın okuması, çocuğun tercihleri; çocuğa sesli kitap okunması, evde kitap sohbetleri, hediye kitap, evde/ okulda okuma saati, aileyle birlikte, kütüphaneye gitme, kitap fuarı ziyareti, çocuğun düşüncelerinin sorulması, çocuğun çevresindeki kişiler, kitap okuması, kütüphane bulunması, öğretmen, okuma gereçleri tanıtılması, sınıf kitaplığı, istediği zaman kitap alabilme, kitaplarla ilgili tartışmalar, kitap değiş tokuşu (A47), evlerinde kitaplık olması, etkili olma, okumayı alışkanlık haline getiremeyen öğrenciler %60'ı ailesi istediği için, %40'ı öğretmeni istediği için, okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin %100'ü kitapları sevdikleri için okuma (A54),
Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler	Okumada etkili kişiler, öğretmenler, anne, baba (A22), okuma alışkanlığında etkili kişiler, aile, öğretmen (23),
Üniversite (Lisans /Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler	Okumada anne ve baba etkili, en etkili unsur anne, öğretmen etkisi yetersiz, öğrenim görülen bölüm etkili (A4), ebeveynler, büyük kardeşler, öğretmenler, model, yol gösterici (A8), mesleki gereklilik, eğitim görülen bölüm (A11), arkadaş, kütüphane, öğretmenler, okumada etkili (A21), okumaya yönelmedeki en büyük etken, kitaplar hakkında okunan yazılar, arkadaş tavsiyesi önemli, en büyük etki, kişinin kendisi (%50), arkadaşlar (%26.5) (A29), okumada etkili olan unsurlar, ilk sıra, arkadaş tavsiyesi, diğer unsurlar, kişisel tercihler-konuya ilgi duyma, yazar, kütüphane, (A30), okuma alışkanlığı kazanma, ilkokul öğretmenleri etkili (A43), okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili faktörler, %29 aile, öğretmen (%25.9), diğer (%22.7), arkadaş (%22.3) (A44), okumalarında etkili, daha çok, arkadaş, öğretmen tavsiyesi (A51), okumada etkili unsurlar, arkadaş tavsiyesi-aile %51.2 (A56),

Tablo 18 incelendiğnde "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Rolü Olan Etmenler" temasının ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığını etkileyen etmenler olmak üzere üç alt tema ile kategorize edildiği görülmektedir. Bu kapsamda Tablo 18'de ilk alt tema olarak yer alan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler" ile ilgili birincil araştırma kodlarına bakıldığında, A25 kodlu araştırmada ilköğretim öğrencilerin okumasında "*En çok aile*" nin; A54 kodlu araştırmada "*Evlerinde kitaplık olması, etkili olma, okumayı alışkanlık haline getiremeyen öğrenciler %60'ı ailesi istediği için, okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin %100'ü kitapları sevdikleri için okuma*" kod ifadeleriyle öğrencilerin okumalarında evlerinde kitaplık bulunmasının yanı sıra aile ve kitap sevgisinin etkili olduğu belirlenmiştir. A22 kodlu araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında "*Öğretmenler, anne, baba*" etkili olduğu görülmüştür. A47 kodlu araştırmada ise "*Bireysel etmenler, ailesel etmenler, çevresel etmenler, okuma alışkanlığı düzeyleri, anlamlı ilişkili*" kod ifadeleriyle ilköğretim öğrencilerinin okumasını bireysel, ailesel ve çevresel etmenlerin olıumlu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 18'de ikinci alt tema olarak yer alan "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler" ile ilgili kodlamalara bakıldığında, meta sentezin dâhil edilme ölçütlerine uygun A22 ve A23 olmak üzere iki araştırma olduğu görülmektedir. Söz konusu her iki araştırmada da ortaöğretim öğrencilerinin okumasında etkili olan etmenlerin en fazla anne, baba ve öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18'de verilen üçüncü alt tema olarak "Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler"e ilişkin kodlamalara bakıldığında, üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerini okumaya yönelten etmenlerin başında A21, A30 ve A51 kodlu araştırmalarda "*Arkadaş*"; A56 kodlu araştırmada "*Arkadaş tavsiyesi-aile*" olduğu bulunmuştur. Bu bulguların yanı sıra A4 kodlu araştırmada "*Okumada anne ve baba etkili, en etkili unsur anne*"; A8 kodlu araştırmada "*Ebeveynler, büyük kardeşler, öğretmenler, model, yol gösterici*"; A44 kodlu araştırmada "*Okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili faktörler, %29 aile, öğretmen (%25.9), diğer (%22.7), arkadaş (%22.3"* kod ifadeleriyle örneklem olarak alınan üniversite (lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında daha çok aile ve öğretmen etmenlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca A43 kodlu çalışmada üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencileri ilkokul öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazanmadaki etkisine daha çok vurgu yapmışlardır. Bu bulgulardan farklı olarak A11 kodlu çalışmada yer alan katılımcı üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri bölümü okumalarında etkili olan etmen olarak gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 18 kapsamında "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Rolü Olan Etmenler" teması ve bu tema altında verilen her üç alt temaya ilişkin bir bütüncül değerlendirme, bir sentez yapıldığında; ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığında rol oynayan etmenlerin çoğunlukla ebeveynleri ve öğretmenleri olduğu söylenebilir. Bu alt temalardan ulaşılan başka bir bulgu şudur: İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okumasında daha çok anne, baba ve öğretmenleri etkiliyken, üniversite kademesine gelen öğrencilerde arkadaş tavsiyesi de etkili unsurlar arasına girmektedir.

Tema 9: Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Televizyon, Bilgisayar/ İnternet Araçlarının Rolü

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı olarak belirlenen öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar/ internet kullanma sürelerinin okuma alışkanlıklarını etkileme durumunun nasıl olduğuna yönelik meta senteze dâhil edilen birincil çalışma bulguları özetlenerek kodlanmış ve bu kodlar "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Televizyon, Bilgisayar/ İnternet Araçlarının Rolü" temasını ve alt temalarını ortaya çıkarmıştır. Kodlanan birincil araştırma bulgularıyla ortaya çıkan alt temalar, kodlamalar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Televizyon, Bilgisayar/ İnternet Araçlarının Rolü Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Alt Tema	*Kodlar*
İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Televizyon ve Bilgisayar/ İnternet Kullanımı	Televizyon izlemeye eğilimli olma, güçlü bilgisayar kullanma eğilimi, bilgisayarın televizyona daha çok tercih edilmesi, televizyon izleme süreleri ile okuma sıklıkları arasında ters orantılı bir ilişki, bilgisayar kullanımı ile okuma arasında ters orantılı bir ilişki (A3), kitap okuma, daha az, bilgisayar oynama, daha fazla zaman (A10), öğrencilerin tamamına yakını, okumaktan ziyade, TV seyretme, internette oyun oynama (A16), fazla okuma alışkanlığı olmaması, kitap okuma, televizyon seyretme, internet kullanmadan sonra gelme, internet/ bilgisayar kullanımı, öğrencilerin hayatlarına çok fazla girme, erkek öğrenciler, bilgisayar başında daha fazla zaman harcama, daha fazla internete ilgi gösterme (A53), büyük çoğunluk (%52.3), düzenli kitap okuma, serbest zamanlar, öne çıkanlar, internete girme (A57)

Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Televizyon ve Bilgisayar/ İnternet Kullanımı	Televizyon, bilgisayar, olumsuz etkilememe (A19), okumanın önündeki en büyük engel, televizyon izleme, internet alışkanlığı, öğrencilerin çoğunluğu (%57.2), televizyon izlemek, bilgisayarla ilgilenmek (A49),
Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Televizyon ve Bilgisayar/ İnternet Kullanımı	Vakitlerinin önemli bir kısmı, televizyon izleme, bilgisayar kullanma, kitap okumaya ayrılan süre, çok az (A7), bilgisayar, TV, olumsuz bir etki (A11), televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süreleri çok fazla, televizyon ve bilgisayar süreleri arttıkça okuma süresinin azalması (A14), bilgisayar/internet kullanma oranı, daha fazla, günde 1 saatten az, televizyon izleme (A21), katılımcıların %44.6'sı, günde ortalama, 0.5 saat televizyon seyretme (A27), %58.5 günde, en çok, yarım saat, TV izleme, % 78.9 günde 0.5 saat ve üzeri, bilgisayar, vaktini geçirme, % 8.4 günde 2.5 saat ve üzeri, okumaya vakit ayırma (A37), televizyon izleme (%66), bilgisayar kullanma %54.6, 0-30 dakika (A38), öğrencilerin yarıdan fazlası, iki saatten fazla, günlük, tv izleme, müzik dinleme, kısmen yüksek, öğrencilerin yarıya yakını, zamanlarının önemli bir kısmı, televizyon izleme, müzik dinleme, bilgisayar, meşgul olma (A42), derslerden arta kalan zaman faaliyeti, (%72.5) internet (A44), televizyon izleme, çoğunluk, günde ortalama 1 saatten az/ 1-1.5 saat arası, televizyon izleme, boş vakitleri geçirmek, daha çok, bilgisayar kullanma (%26), televizyon izleme (%16.3), katılımcıların büyük bir çoğunluğu, yeterli düzeyde, okuma alışkanlığına sahip olmama (%68.5) (A51), boş vakitleri değerlendirme biçimi, kitap okuma %10.3, bilgisayar (internet) kullanma %48.1 (A56)

Tablo 19'da görüldüğü üzere, "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Televizyon, Bilgisayar/ İnternet Araçlarının Rolü" temasının ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığında televizyon ve bilgisayar/ internet kullanımı olmak üzere üç alt tema ile kategorilendirilmiştir. Bu çerçevede Tablo 19'un ilk alt teması olan "İlköğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Televizyon ve Bilgisayar/ İnternet Kullanımı" ile ilgili birincil araştırma kodlarına bakıldığında, A10, A16 ve A53 kodlu araştırmalarda "*Kitap okuma, daha az, bilgisayar oynama, daha fazla zaman, öğrencilerin tamamına yakını, okumaktan ziyade TV seyretme, internette oyun oynama, fazla okuma alışkanlığı olmaması, kitap okuma, televizyon seyretme, internet kullanmadan sonra*

gelme, internet/ bilgisayar kullanımı, öğrencilerin hayatlarına çok fazla girme, erkek öğrenciler, bilgisayar başında daha fazla zaman harcama, daha fazla internete ilgi gösterme" kod ifadelerinden anlaşılacağı üzere, ilköğretim öğrencileri okumaya kıyasla televizyon seyretmeye, bilgisayarda/internette oyun oynamaya çok fazla zaman ayırmaktadırlar. Dolayısıyla televizyon seyretmeye, bilgisayarda/internette oyun oynamaya okumadan daha az zaman ayırmanın öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olma düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu bulguların yanı sıra A3 kodlu araştırmanın "*Televizyon izlemeye eğilimli olma, güçlü bilgisayar kullanma eğilimi, bilgisayarın televizyona daha çok tercih edilmesi, televizyon izleme süreleri ile okuma sıklıkları arasında ters orantılı bir ilişki, bilgisayar kullanımı ile okuma arasında ters orantılı bir ilişki*" kodlarından örneklem alınan ilköğretim öğrencilerinin güçlü bilgisayar kullanma ve televizyon izleme eğiliminde olup bu eğilimleri arttıkça okuma alışkanlıklarının azaldığı anlaşılmaktadır. A57 kodlu araştırmada ise katılımcı ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olduğu ve serbest zamanlarında öncelikle internete girdikleri belirlenmiştir.

Tablo 19'da yer alan "Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Televizyon ve Bilgisayar/ İnternet Kullanımı" alt temasına ilişkin kodlanan bulgulara bakıldığında, meta sentez çalışmasına dâhil edilen iki araştırma olduğu görülmektedir. Bunlardan A19 kodlu araştırmada televizyon ve bilgisayarın kullanımının örneklem olarak alınan ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığını olumsuz etkilemediği görülürken; A49 kodlu araştırmada ise "*Okumanın önündeki en büyük engel, televizyon izleme, internet alışkanlığı, öğrencilerin çoğunluğu (%57.2), televizyon izlemek, bilgisayarla ilgilenmek*" kodlarından anlaşılacağı üzere öğrencilerin çoğunluğunda televizyon ve internet alışkanlığı olduğu ve bu durumun onların okuma alışkanlığı kazanmalarını olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Tablo 19'un üçüncü ve son alt teması olan "Üniversite (Lisans/Ön lisans) Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığında Televizyon ve Bilgisayar/ İnternet Kullanımı" ile ilgili bulgular incelendiğinde; A7, A11, A14, A21, A42, A51 kodlu araştırmalarda öğrencilerin televizyon izleme, bilgisayar/internet kullanma sürelerinin çok fazla; okumaya ayrılan sürenin ise çok az olduğu ve öğrencilerin televizyon izleme, bilgisayar/internet ile geçirdikleri süreler arttıkça okuma süresinin azaldığı, bu durumun okumayı olumsuz etkilediği görülmüştür. Söz konusu her altı araştırmanın Tema 2 öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri ve sıklığına ilişkin bulguları incelendiğinde katılımcı üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda Tema 2 ve Tema 9'un birbirini destekler nitelikteki verileri dikkate alındığında öğrencilerin televizyon ve bilgisayar/internet

ile geçirdikleri sürenin fazla oluşunun büyük bir çoğunlukla onların yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olamamasına yol açtığı söylenebilir. A27 ve A37 kodlu araştırmada öğrencilerin günde yarım saat ve üzeri televizyon izleme, bilgisayar kullanımı ile zaman geçirdikleri görülmüştür. Bu araştırmaların Tema 2 bulgularına göre katılımcı öğrencilerden son bir yılda, 1-5 arası kitap okuyanların dolayısıyla düşük okuma orana sahip olanların daha çok olması göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okumaya yeterince vakit ayırmadıkları çıkarımı yapılabilir. A44 kodlu araştırmada "*Derslerden arta kalan zaman faaliyeti, (%72.5) internet*; A56 kodlu araştırmada "*Boş vakitleri değerlendirme biçimi, kitap okuma %10.3, bilgisayar (internet) kullanma %48.1*" kodlarıyla öğrencilerin boş zamanlarında yüksek oranda internet/ bilgisayar kullanmaya yöneldikleri; kitap okumanın ise bir boş zaman faaliyeti olarak çok daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 19'da meta senteze dâhil edilen ve birincil araştırmalardan elde edilen kodlarla oluşturulan Tema 9 ve bu temaya ait her üç alt temaya yönelik bütünsel bir bakış açısına, bir senteze ulaşılmak istendiğinde; ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencileri televizyon seyretmeye, bilgisayarda/internette oyun oynamaya okumaktan çok daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Ayrıca her üç alt temada yer alan araştırmaların örneklemini oluşturulan öğrencilerin Tema 2 öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri ve sıklığına ilişkin verilerinde çoğunlukla okuma alışkanlığı düzeylerinin düşük olduğu dikkate alındığında ve araştırmanın bu temaya ilişkin alt amacına uygun olarak Tema 9 ile Tema 2 verileri birbirini destekler şekilde beraber sentezlendiğinde öğrencilerin televizyon, bilgisayarda/internette harcadıkları süre nedeniyle okumaya yeterince zaman ayıramadıklar çıkarımı yapılabilir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik meta sentez çalışması dâhilindeki birincil araştırmaların analiziyle ortaya çıkarılan temalara ilişkin bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Meta sentez çalışması sonucu oluşturulan ilk tema olan "Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Amaçları" ile ilgili yapılan sentezlemeye ilişkin bulgularda Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin ağırlıklı olarak bilgi birikimlerini, akademik başarılarını artırma ve boş zamanlarını değerlendirme amacıyla okudukları tespit edilmiştir. Bu tema altında yer verilen her üç alt temaya ilişkin bulgularda ise çoğunlukla ilköğretim öğrencilerinin okul başarısını artırma ve eğlenme; ortaöğretim öğrencilerinin okul derslerinde başarılı olma, boş zamanlarını değerlendirme, bilgilenme ve dinlenme; üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin bilgi birikimlerini ve akademik başarılarını artırma amaçlı okudukları belirlenmiştir. Bu alt tema bulgularında üniversite öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine kıyasla okuma amaçlarını daha geniş çerçevede tuttukları ve daha çok bilgi, başarı odaklı okudukları görülmüştür.

Öğrencilerin okuma amaçlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde Anyira ve Udem (2020), Nijerya yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin %79'nun ağırlıklı olarak sınavları geçmek için, %12'sinin eğlence için, %3.4'ünün güncel gelişmeleri takip etmek için, %2.1'nin kendini geliştirmek için okuduğu; Olubunmi (2018), üniversite lisans öğrencilerinin ders odaklı okumayı tercih ettikleri; Ramasamy ve Padma (2020), Hindistanlı öğrencilerin genel olarak bilgilerini geliştirmek ve rahatlamak için, kız öğrencilerden farklı olarak erkek katılımcıların ders geçmek için okudukları; Sivasubramanian ve Gomathi (2019), Hindistan'da Salem Yüksek Ortaokulu (11-18 yaş öğrencilerinin öğrenim gördüğü okul kademesi), öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim amaçlı okuma alışkanlığına sahip olduğu ve katılımcı öğrencilerin daha çok yeni bilgi edinmek, sınava hazırlanmak amaçlı okuma yaptıkları; Daniel ve diğerleri (2017), Afe Babalola Üniversitesi öğrencilerinin sınav, kendini geliştirme ve sözlü ve yazılı İngilizce gelişimi için okudukları; Bharuthram (2017), Güney Afrika'da bir yükseköğretim kurumunda öğrenim gören birinci sınıf lisans öğrencilerin çoğunluğunun eğitim amacıyla okudukları ve bu kapsamda en yüksek oranla genel bilgilerini arttırma amacını güttükleri; Mbhele (2016), Güney Afrika'daki KwaZulu-Natal'daki bir Teknoloji Üniversitesi Mühendislik Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinden pek çoğunun büyük ölçüde sınavları geçmek ve İngilizce dil yeterliliklerini geliştirmek amacıyla okudukları; Yamoah (2015), Gana'nın Ashanti Bölgesi'ndeki Ayeduase'de yaşayan ilkokul ve ortaokul

öğrencilerinin okuma amaçlarının çoğunlukla daha iyi İngilizce konuşmak ve daha fazla bilgi alma isteği olduğu; Kavi, Tackie ve Bugyei (2015), Gana'nın Sekondi Saint Andrew's Anglikan Kompleksi Ortaokulu öğrencileriyle yaptıkları durum çalışmasında, öğrencilerin çoğunluğunun sadece sınavlarını geçmek için okudukları; Owusu-Acheaw ve Larson (2014), Gana'nın Doğu Bölgesi'nde bulunan Koforidua Politeknik'te öğrenim gören öğrencilerin %75 'inin sadece sınavları geçmek için okudukları; Iftanti (2012), Endonezyalı EFL öğrencilerinin çoğunlukla okul ödevleri için okudukları; Bratoviç, Miočić, Tadic, Gardcan ve Jelušić (2010), Hırvatistan, Slovenya ve Avusturyalı Kütüphane ve Enformasyon Bilimi (LIS) öğrencileri için okumalarının temel nedeninin sınavları geçme zorunluluğu olduğu ve Tella ve Akande (2007), Botsvana'nın Gaborone ve Francistown'da şehirlerinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin çoğunun sadece sınavları geçmek amacıyla okudukları yönündeki araştırma bulguları bu meta sentez çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmaların yanı sıra Erdem (2015), Ankara Üniversitesi İlköğretim Bölümü ve Erciyes Üniversitesi Tarih Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, her iki üniversite öğrencilerinin çoğunun bilgilenmek, kişisel olarak gelişmek ve güncel kalmak için kitap/dergi okuduklarını ortaya koymuştur. Tüm bu araştırma sonuçlarından farklı ve bunlara tezat olarak Dorji (2020) tarafından Bhutan Sherubtse Koleji İngilizce bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmada, katılımcı öğrencilerinin yaklaşık yarısının tutku olarak gördükleri için okumayı tercih ettikleri ortaya konmuştur. Bu öğrencilerin pek azı sadece sınavları geçmek için okuduklarını belirtmişlerdir. Yukarıda yer verilen araştırma bulguları ve bu bulgularla tartışılan literatürdeki çeşitli araştırma sonuçları beraber değerlendirildiğinde öğrencilerin daha çok derslerini /sınavlarını geçmek, eğitim/akademik ve bilgilerini artırma amaçlı okudukları ifade edilebilir. Bu bağlamda Chetri ve Rout (2013:16), ortaokul yıllarında eğlence amaçlı okumanın önemli ölçüde azalmakta olduğuna ve ortaokul yıllarında öğrenci motivasyonuna ve okuma alışkanlıklarına ilişkin önemli sorunların olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu nedenle sınavlarda yüksek puanlar alan öğrencilerin okumak için yüksek içsel motivasyona sahip göründüklerini ifade etmişlerdir. Bu değerlendirme, yukarıda yer verilen meta sentez çalışma bulgularını ve literatürdeki araştırma sonuçlarının çoğunluğunda görülen öğrencilerin akademik başarı veya okul başarısı elde etme amacıyla okuma yaptıkları yönündeki bulguları açıklayıcı niteliktedir. Strauss'a (2008:78) göre okuma içsel faktörler tarafından en iyi motive edilmektedir. Bu nedenle, yüksek içsel motivasyona sahip olan çocuklar düşük içsel motivasyona sahip olanlardan çok daha fazla okuduğundan ideal olan zevk için, eğlenmek için okumaktır. Buna karşılık, dışsal motivasyonu yüksek veya düşük olan çocuklar tarafından yapılan okuma miktarında çok az fark vardır .

Dolayısıyla okumayı çekici bir aktivite olarak kabul eden içsel öğrenci motivasyonu olmadan öğretmeni tatmin etme, sınavlar veya bir okuma gereksinimini yerine getirmek gibi dışsal güdüler için yapılan okuma eyleminde başarının zor olacağı görülmektedir (Zasacka, 2014:78; Strauss; 2008:78). Öte yandan eğitimsel paradigmalarda öğrencilere okuma alışkanlığının en iyi şekilde erken yaşlarda aşılanıp beslenebileceği ve bu şekilde yaşam boyu sürdürülmesinin olanaklı olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, öğrenciler arasında genel olarak eğlence amaçlı veya gönüllü okumadan ziyade okul derslerinde ve akademik çalışmalarda başarılı olmaya yönelik okumaya aşırı vurgu yapıldığı gözlenen bir durumdur. Ancak bazı araştırmacılar, zevk için yapılan okumaların istemsiz ve bilinçsiz olarak çocukların dil becerilerini geliştirdiğini dile getirmişlerdir (Reyhene, 1998: Aktaran Chetri ve Rout, 2013:15). Bu bağlamda öğrencilerin zevk, eğlence amaçlı okumaları ve bunu istekli, bilinçli şekilde yapmaları, onların okuma alışkanlığı ediniminde ve bu alışkanlığı yaşamlarının her safhasının bir parçası haline getirmelerinde kilit unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci teması olan "Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" altında bir araya getirilen öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyi ve okuma sıklıklarına yönelik meta senteze dâhil edilen birincil araştırma verileri sentezlenmiştir. Bu sentezlemeyle Türkiye'de öğrencilerin yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu temanın alt temalarına ilişkin sentezlemede ise ilk alt temada ilköğretim kurumları öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığına sahip oldukları; ikinci alt temada ortaöğretim kurumları öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığına sahip olmadıkları ve üçüncü alt temada üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin büyük çoğunlukla yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıkları bulgusu elde edilmiştir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma sıklıklarına ilişkin yurt içi ve yurt dışı literatüre bakıldığında; Kırs ve Kinay (2022), Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyinin zayıf olduğunu; Anyira ve Udem (2020), yükseköğretim öğrencilerinden 560'ının (%43) her gün, 300'ünün (%23) iki ila yedi günde bir, 200'ünün (%15.3) sekiz ila on dört günde bir, 190'ının (%15) 15-30 günde bir, 30'unun (%2.3) nadiren kitap okuduğuna ilişkin sonuçlarına dayalı olarak Nijeryalı öğrenciler arasında okuma alışkanlığının azaldığını; Daniel ve diğerleri (2017), Afe Babalola Üniversitesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okumaya zaman ayıramadığını; Bharuthram (2017), Güney Afrikalı yükseköğretimde öğrenim gören lisans öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeylerinin istenenden daha düşük olduğunu; Nazhari, Delfi ve Syafri (2016), Riau Üniversitesi İngilizce Çalışma Programı öğrencilerinin İngilizce materyalleri okuma sıklığının %25'ten az ve öğrenciler arasında okuma etkinliğine yönelik alışkanlığın en düşük düzeyde olduğunu; Mbhele

(2016), Güney Afrika KwaZulu-Natal'daki üniversite öğrencilerinin ara sıra veya haftada bir okuduklarını ve bunun da öğrencilerde düzenli okuma alışkanlığı olmadığını gösterdiğini; Erdem (2015), Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin yaklaşık yarısının ayda bir kitap okuduğunu ve her iki üniversitedeki öğrencilerin kitap okumaya yeterince zaman ayıramadıklarını; Iftanti (2012), Endonezyalı EFL öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ilkokuldan beri İngilizce okumalarına rağmen iyi İngilizce okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını; Bratoviç, Miočić, Tadic, Gardcan ve Jelušić (2010), Hırvatistan, Slovenya ve Avusturya üniversitelerinde öğrenim gören Kütüphane ve Enformasyon Bilimi öğrencilerinin yeterince gelişmiş okuma alışkanlıklarına sahip olmadığını ve Tella ve Akande (2007), Botsvana'da ilkokul öğrencilerinin iyi bir okuma alışkanlığına sahip olmayıp sadece %36.7'sinin günlük olarak kitap okudukları ve öğrencilerin %53.3'nün günde sadece 1-2 saat ya da bir saatten az okuduklarını belirledikleri araştırma bulguları mevcut meta sentez bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Bu araştırmaların yanı sıra Kutay (2014), Türkiye'de lise öğrencilerinin genel olarak %82.0'sinin haftada en az bir veya iki kez, okul dışında en az 30 dakika okuduğu ve %40.6'sının her gün veya hemen hemen her gün boş zamanlarında okuduğu; Andayani ve Maryam (2018), Endonezya'nın Tangerang şehrinde insanların okuma alışkanlığında bir artış olsa da hala düşük bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan bu çalışma bulgularının aksine, Dorji (2020) Bhutan Sherubtse Koleji İngilizce bölümü öğrencilerinin neredeyse yarısının günde ortalama 30 dakika ila bir saat arasında okumaya zaman ayırdığını, bunun da her hafta 3.5 ila 7 saat okumaya denk geldiğini ve dolayısıyla öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığına sahip olduğunu; Sivasubramanian ve Gomathi, (2019) Hindistan'ın Salem kentindeki ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğuna okuma alışkanlığının kazandırıldığını; Floransa ve diğerleri (2017), Oyo'daki Eğitim Kolejleri öğrencileri arasında okuma alışkanlığının cesaret verici nitelikte olduğunu; Ho (2016), Vietnamlı lisans öğrencilerinin çoğunun eğitimleri için günde en az bir saati okumaya ayırdıklarını; Yamoah (2015), Gana'nın Ashanti Bölgesi'ndeki Ayeduase'de lise ve ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde iyi okuma alışkanlıklarına sahip olduklarını; Akarsu ve Darıyemez (2014), üniversite öğrencilerinin belirli bir düzeyde okuma alışkanlığı geliştirdiğini; Thanuskodi (2011), Hindistan Annamalai Üniversitesi Kütüphane ve Enformasyon Bilimi öğrencilerinin çoğunluğunun (%79.53) ders materyallerini sıklıkla okuduklarını ortaya koymuşlardır.

"Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" temasının alt temalarını oluşturan ve öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyi ve okuma sıklıklarına inceleyen birincil çalışmaların sentezinden elde edilen bir başka bulgu ise ilköğretim kurumları öğrencilerinin çoğunlukla

kazanmış oldukları okuma alışkanlığı becerisinin ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerde sürdürülemediği veya yeterli düzeyde olmadığıdır. Bu durum, Türkiye'de öğrencilerin yaş ve öğrenim düzeyi arttıkça okuma alışkanlığına sahip olma düzeylerinde bir azalma yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin elde edilen meta sentez bulgularıyla, eğitim kurumlarında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak kadar ve bu alışkanlığın sürdürülebilir hale getirilmesinin de bir o kadar önemli olduğu gerçeği gözler önüne serilmektedir, denilebilir. Bu değerlendirmeyi destekler nitelikte; Dorji (2020), Bhutan Kraliyet Üniversitesi'nin bir parçası olan Sherubtse Koleji öğrencilerinin üniversiteye girdikten sonra okuma alışkanlıklarında bir değişme olup olmadığını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada; birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden farklı olarak üçüncü sınıf öğrencilerinin yüzde ellisi okuma alışkanlıklarının bozulduğunu; cinsiyet açısından ise kız öğrencilerin yüzde kırk birinden fazlası okuma alışkanlıklarının kötüleştiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgunun aksine Erdem (2016), Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesindeki öğrencilerin yarısından fazlasının okuma alışkanlıklarının yükseköğrenime başladıktan sonra geliştiğini ortaya koymuştur. Geçmişten günümüze eğitimsel alanda yapılmış çalışmalara genel olarak bakıldığında okumak öğrenmenin vazgeçilmez bir parçası olarak ifade edilmektedir. Bugüne gelindiğinde ise bilginin hızla artması, bilim ve teknolojinin insan yaşamında değişiklikleri zorunlu kılması insanların hem mesleki hem de sosyal yaşamlarında kendilerini sürekli geliştirmelerini beraberinde getirmiştir. Bu nedenle örgün eğitimden sonra gelen mesleki, kariyer gelişimi ve bu alandaki değişimlere uyum için üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olmaları, anlamlı okumalarla meşgul olmaya teşvik edilmeleri önemle üstünde durulması gereken bir konudur. Yukarıda yer verilen tüm bu bulgular ile Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyi ve okuma sıklıklarına inceleyen mevcut araştırma sonuçlarıyla beraber ele alındığında gerek yurt içi gerek yurt dışında farklı kademelerde öğrenim öğrencilerin genel olarak okuma alışkanlığı düzeyinin düşük olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Araştırmada üçüncü tema olarak yer alan "Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" altında bir araya getirilen meta sentez dâhilindeki birincil araştırmaların senteziyle Türkiye'de kız öğrencilerin çoğunlukla erkek öğrencilerden daha yüksek oranda okuma alışkanlığına sahip oldukları bulgusu ortaya çıkarılmıştır. Aynı şekilde bu temaya ait olan ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma alışkanlıkları olmak üzere meta sentezin dâhil edilme ölçütlerini karşılayan her üç alt tema bulguları ayrı ayrı sentezlenmesiyle de aynı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgu, Türkiye'de

okuma alışkanlığı kazandırılan kız öğrencilerin okullaşması ve eğitimsel başarılarının artırılmasına dönük olumlu neticeleri barındırması açısından umut vericidir. Benzer bulgulara ulaşan Ho (2016), Vietnamlı kız lisans öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okuduklarını belirlemiştir. Aynı minvalde Zasacka (2014), zorunlu eğitimi tamamlamak üzere olan Polonyalı on beş yaşındaki ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada cinsiyetin gençlerin okuma alışkanlıklarında farklılaştırıcı bir faktör olduğu, daha aktif okuyucular olan kızların, erkeklerden daha çok sayıda ve daha çeşitli seçeneklerle kitap okuduklarını; Kutay (2014), Türkiye'de kız lise öğrencilerinin erkek lise öğrencilerine göre daha sık okuyan ve hevesli okuyucu olduklarını bulmuştur. Cinsiyetin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini inceleyen diğer bir araştırma olan Raghunandan (1995), Phoenix bölgesindeki Hintli ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin yaptığı araştırma sonuçları da mevcut meta sentez araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmada erkekler ve kızlar arasında okumaya harcanan ortalama süre açısından önemli bir fark olmamasına karşın kız ve erkek öğrenciler arasında haftalık okunan ortalama kitap sayısında önemli bir fark olduğu ve kızların erkeklerden daha fazla kitap okuma eğiliminde olduğunu ortaya konmuştur. Öte yandan Ameyaw ve Anto'nun (2017) Moland'daki okullarda okuma alışkanlıklarında cinsiyet farklılığını araştırmayı amaçladıkları çalışma bulgularına bakıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında okuma alışkanlığında küçük bir farklılık olmasına rağmen hem erkek hem de kız öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip oldukları, buna karşılık erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha sık kitap okumakta oldukları tespit edilmiştir. Ramasamy ve Padma (2020) tarafından yapılan araştırmada ise genel olarak cinsiyetin okul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve tercihlerini çok az etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın hâlihazırdaki sonuçları ile yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarına yönelik bütüncül bir değerlendirme yapıldığında ağırlıklı olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla okuma alışkanlığı kazandıkları söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü teması olan "Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" temasına yönelik meta senteze dâhil edilen birincil bulgular sentezlendiğinde, anne ve babalarının eğitim durumunun öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde çoğunlukla etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın alt temalarına ilişkin bulgularda ilköğretim kurumları öğrencilerinin anne-babaların eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin çoğunlukla okuma alışkanlıklarını etkilediği ve arttırıcı bir rolü olduğu; ortaöğretim ve lisans/ön lisans öğrencilerinin ebeveynlerinin genellikle ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olup çocuklarının okuma alışkanlığını arttırmada ağırlıklı olarak etkili olmadıkları sonucu çıkarılmıştır. Ayrıca

ilköğretim kurumları öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyinin yüksek olmasının yanında özellikle annenin eğitim düzeyinin babaya göre çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında daha fazla etkili, arttırıcı bir unsur olduğu bu temanın alt temalarına ilişkin bir diğer bulgudur. Aynı temanın ebeveynlerin ekonomik durumuna ilişkin bulgularında ise sadece ilköğretim öğrencilerinin ailelerinin ekonomik düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin okuma alışkanlığını çoğunlukla olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla ilköğretim öğrencilerinin çoğunluğunda ailenin gelir düzeyinin yüksek oluşunun öğrencilerin okuma alışkanlığını arttırıcı bir rolü olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Bu sonuçları destekler şekilde Le ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada; sosyoekonomik yönden iyi seviyede olan Vietnamlı öğrencilerin okuma alışkanlığı ve kitap satın alma davranışlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra aynı araştırmada ailenin, özellikle de annenin eğitim düzeyinin öğrencinin okumaya ilgisi ve akademik başarısında önemli bir rolü olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kırs ve Kinay (2022) da ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ve ekonomik durumlarının etkili olmakla beraber ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin yüksek olmasının öğrencilerin okuma alışkanlığını arttıran bir faktör olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada ayrıca katılımcı Türkçe öğretmenlerine göre, maddi sıkıntı yaşamayan ve ekonomik yönden iyi bir düzeyde olan ebeveynlerin çocuklarının diğerlerine kıyasla daha çok okuma alışkanlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı paralelde bulgulara ulaşan diğer araştırmalara bakıldığında ise Mlay ve diğerleri (2015), Uganda'daki üniversite öğrencilerinin harcanabilir gelir düzeyinin öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde etkili olduğunu ve düşük harcanabilir gelir nedeniyle çoğu öğrencinin paralarını fiziksel kitapları satın almaktan ziyade okuma materyallerine erişmelerini sağlayacak bilişim kaynakları için harcamayı tercih ettiklerini; Gökbulut ve Yeniasır (2018), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile çocukların okuma alışkanlıkları arasında güçlü bir ilişki olduğunu; Bharuthram (2017), Güney Afrikalı lisans öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik yaptığı vaka çalışmasında, okumanın bir lüks olarak görüldüğü düşük sosyoekonomik geçmişlerden gelen öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarına okuma yapmadığını veya onları okumaya teşvik etmediğini, bu nedenle katılımcıların çoğunluğunda var olan okuma eksikliğinin birçok ebeveynin çocuklarının öğrenme sürecine aktif olarak katılamadığı evde başladığını; Zasacka (2014), dezavantajlı bir aile geçmişinde büyüyen Polonyalı ortaokul öğrencilerinin avantajlı bir aile geçmişinden gelenlere göre okumaya daha az ilgi duydukları ve dolayısıyla erkek ya da kadın, okuryazarlık açısından zengin, okumaya değer verilen, okuma materyallerinin iyi bir şekilde sağlandığı bir ailede büyüyen öğrencilerin okuma etkinliklerine diğerlerinden daha fazla

katıldıklarını; Epstein ve Chamberland (2014), Pakistanlı ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığının azalması ve evde destekleyici bir okuma ortamının sürdürülememesi üzerinde kadınların/annelerin arasındaki düşük okuryazarlık oranlarının özel bir etkiye sahip olduğunu ve Raghunandan (1995), Phoenix bölgesindeki Hintli ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin faktörleri incelediği çalışmasında, haftada birden az kitap okumaya zaman harcayan öğrencilerin sosyoekonomik durum ortalamaları ile okumaya çok vakit ayıran öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu ve düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip öğrencilere kıyasla okumaya daha az zaman ayırma eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Yukarıda ebeveynlerin eğitim ve ekonomik durumunun öğrencilerin okuma alışkanlığındaki rolüne ilişkin yapılan tartışmada gerek mevcut araştırma sonuçları gerek alan yazındaki araştırma sonuçları birlikte ale alındığında, yüksek ekonomik ve eğitim düzeyine sahip ailelerde yetişen öğrencilerin diğerlerine oranla daha çok okuma alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir. Bu değerlendirme bağlamında öğrencide okuma alışkanlığının kazandırılması ve sürdürülmesinde öğrencinin kendi bireysel gayret ve istekliliğinin yanı sıra eğitim düzeyi yüksek, bilinçli ve çocuğuna geniş maddi imkânlar sunan anne ve babaların da önemli rolü ve katkısı olduğu dile getirilebilir.

Meta sentez çalışmasında "Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları" temasına ait verilerin senteziyle, öğrencilerin çoğunlukla roman, hikâye, gazete ve dergi türlerini tercih ettikleri ve macera ve bilim kurgu konularında okudukları tespit edilmiştir. Bu temanın alt temalarına ilişkin verilerin sentezlenmesi sonucu ise ilköğretim kurumlarında öğrenim öğrencilerin çoğunlukla roman ve hikâye türlerinde, macera ve bilim kurgu konularında; ortaöğretim kurumları öğrencilerinin çoğunlukla roman ve hikâye, gazete ve dergi türlerinde; macera ve bilim kurgu konularında ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin ağırlıklı olarak roman-hikâye, gazete ve dergi türlerinde ve bilim kurgu ve macera konularında okumayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yaş özellikleri nedeniyle aksiyon ve heyecan verici içerikli konularda okumaya yöneldikleri; buna karşın üniversite düzeyinde yaş ve ilgi alanlarında yaşanan değişimle beraber farklı ve daha çeşitli konularda okumayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin okuma materyali ve konu tercihlerine yönelik yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında; Kamhieh (2017), Birleşik Arap Emirlikleri Kadın Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun kurgu kategorisinde roman türünü tercih ettiği ve roman türünün erkek öğrencilerin kurgu seçeneklerinin %94'ünü ve kadın öğrencilerin kurgu seçeneklerinin %92'sini oluşturduğu; Anish ve Joseph (2017), Hindistan'ın

Thalassery kentindeki ortaokul öğrencilerinin ağırlıklı olarak roman, hikâye, çizgi roman türleri ile spor, oyun, sinema vb. konulara yönelik kitapları okumayı tercih ettikleri; Erdem (2015), Ankara ve Erciyes üniversitelerinde öğrencilerin boş zamanlarında ağırlıklı olarak roman, gazete ve dergi okudukları, Erciyes Üniversitesindeki öğrencilerin tarih, siyaset ve din konularında, Ankara Üniversitesindeki öğrencilerin eğitim, psikoloji, felsefe ve mesleki konularda kitap okumayı daha çok tercih ettikleri; Yamoah (2015), Ayeduase'deki lise ve ortaokul öğrencilerin roman, hikâye kitapları, gazete ve çevrimiçi materyallere kadar her türlü okuma materyallerine ilgi duydukları, akademik konulu yayınları ve hayvanları konu alan hikâyeleri okumayı tercih ettikleri; Kamhieh (2018), Ürdün'de özel bir üniversiteye devam eden öğrencilerin okuma seçimlerinde ezici bir çoğunlukla kurgu içerikli romanları tercih ettikleri ve bununla birlikte kadınların erkeklerden daha fazla kurgu romanları okuduğu; Zasacka (2014), Polonyalı ortaokul öğrencilerinden edebi yetkinliği yüksek olanların- özellikle kızların- yetişkinler için yazılmış fantezi romanlarını okuduğu, genellikle tarihi kitaplarla ilgilendikleri, erkek okuyucuların genellikle kurgudan kaçındıkları, her iki grupta da en büyük ortak olan eğilimin macera, fantezi konulu kitapların oluşturduğu; Mbhele (2016), Güney Afrika'daki üniversite öğrencilerinin okuduğu ve keyif aldığı materyallerin kitaplar (ilham verici, dini kitaplar, romanlar), internet (sosyal medya ve web siteleri), dergiler ve gazeteler olduğu ve Bratović, Miočić, Tadić, Gardijan ve Jelušić (2010), Hırvatistan, Slovenya ve Avusturyalı Kütüphane ve Enformasyon Bilimi (LIS) öğrencilerinin her gün çoğunlukla profesyonel edebiyat eserlerinin yanı sıra romanları, gazeteleri, dergileri okudukları ile ilgili araştırma bulguları mevcut meta sentez bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri yayın türleri ve konuları ile ilgili yapılmış diğer bazı araştırma bulguları ise şöyledir: Ramasamy ve Padma (2020), Hindistanlı ortaokul ve lise öğrencilerinden hem erkekler hem de kızların gazete ve dergi okuduklarını, kurgu içerikli ve kurgu olmayan her iki kitap türünü de tercih ettiklerini, erkeklerden çok kızların korku hikâyelerini, motivasyon kitaplarını, erkeklerin kızlardan daha fazla kurgu olmayanı, bilim kurgu, suç, fantezi hikâyelerini, biyografileri, otobiyografileri ve denemeleri okuduklarını; Sivasubramanian ve Gomathi, (2019), Hindistan'ın Salem kentindeki ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun basılı kitap (%70) okuduğu ve bunu sırasıyla gazeteler (%17.36) ve dergilerin (%12.63) takip etmekte olduğunu; Andayani ve Maryam (2018), araştırmaya katılanların çoğunun okuma materyali türlerindem kitap, dergi ve özellikle gazetelere büyük talepleri olduğunu, gazetelerde din işleriyle ilgili yazıları okumayı diğer konulara tercih ettiklerini; Daniel ve diğerleri (2017), Nijeryalı üniversite öğrencilerinin çoğunlukla defter, ders kitabı ve elektronik kaynak okuduklarını; Ameyaw ve Anto (2017), Moland'daki erkek lise

öğrencilerinin çoğunlukla ders kitaplarını okumayı, buna karşılık kız öğrencilerin roman/kurgu okumayı sevdiklerini; Floransa ve diğerleri (2017), eğitim yüksekokulu öğrencilerinin yarısının dergi ve süreli yayın gibi bilgilendirici yayın türlerini okumayı sevdiklerini; Kavi, Tackie ve Bugyei (2015), Ganalı ortaokul öğrencilerinin %51.7'sinin çoğu zaman okuma materyali türü olarak ders kitaplarını, öğrencilerin yaklaşık %48.3'ünün ise çoğu zaman hikâye kitapları okuduğunu ve ayrıca çeşitli gazeteleri, dergileri takip etmekte olduklarını; Akarsu ve Darıyemez (2014), Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin genellikle roman, ders kitabı ve çevrimiçi okumaktan keyif aldıklarını, ancak gazeteleri çoğu zaman bazen, dergileri ise nadiren okuduklarını; Epstein ve Chamberland (2014), Pakistanlı öğrenciler için açık ara en yaygın okuma materyalinin dini kitaplar olduğunu, üniversite öğrencilerinin dörtte üçünün en az ayda bir dergi, ortaöğretim öğrencilerinin yarısından biraz fazlasının en az haftada bir gazete, ilköğretim öğrencilerinin üçte birinin en az ayda bir kurgu/hikâye okuduğunu; Strauss (2008), Taylandlı üniverste öğrencilerinin düzenli olarak İngiliz, Japon çizgi romanları, İngilizce, Tay gazete ve dergileri okuduklarını, İngiliz gazetelerinde çoğunlukla siyaset, güncel olaylar, sosyal ve spor, Tayland gazetelerinde ise eğlence (ağırlıklı olarak) ve spor konularını seçtiklerini, ancak katılımcıların hiçbirinin düzenli olarak İngilizce roman okumadığını; Tella ve Akande (2007), Botsvana ilkokullarındaki öğrencilerin ders kitaplarının en önemli okuma materyali olduğunu ve öğrencilerin genellikle ders kitaplarını/romanlarını ve ders notlarını okumaya odaklandıklarını bildirmişlerdir. Yukarıdaki tartışmada yer alan yurt içi ve yurt dışı yapılmış olan tüm araştırmalar ile mevcut araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, farklı okul kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin daha çok roman/hikâye türlerini, gazete, dergi gibi süreli yayınları ve ders kitaplarını okudukları ve ağırlıklı olarak macera, kurgu, din, spor, sosyal içerikli okumayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Bu bağlamda Chettri ve Rout'a göre (2013:13), etrafımızda neler olup bittiğini bilmek, bilgi edinmek amacıyla kitap ve diğer materyalleri okumak gereklidir. Ancak sadece bu amaçla sınırlı kalmayıp öğrencilerin düşünme ve daha birçok alanda ufkunun genişlemesi için ders kitapları dışında da kitapları okuması gereklidir. Zira öğrenmek için okumak hayat boyu öğrenme için önemli bir araçtır. Bu nedenle öğrencilerin okuma alışkanlıkları uzun zamandır eğitimciler, ebeveynler, kütüphaneciler, yayıncılar ve diğer paydaşlar için büyük bir ilgi konusu olmuştur. Bu bakımdan öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve tercihlerini anlamak, çocukların okumasını teşvik etmek için gerekli önlemleri almalarına yardımcı olacaktır.

Araştırmada "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı" teması altında ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin kütüphane kullanımına ilişkin birincil araştırma bulguları sentezlenmiştir. Bu bulgulara göre her üç alt

temanın örnekleminde yer alan tüm öğrenciler çoğunlukla kütüphaneleri kullanmaktadırlar. Ancak bu alt temalara ilişkin veriler, Tema 2 öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi ve sıklığına yönelik bulgularla beraber bütüncül ve birbirini destekler şekilde incelendiğinde, kütüphane kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmasında çoğunlukla olumlu bir rolünün olmadığı çıkarımına ulaşılmıştır. Oysa ki öğrencilerin kütüphane kullanım düzeyi onlarda okuma alışkanlığının oluşmasına ve sürdürülmesine önemli katkılar sunması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin kütüphane kullanım düzey ve sıklığını inceleyen araştırmalara bakıldığında, Ramasamy ve Padma (2020), Hindistanlı ortaokul ve lise öğrencilerinin okul kütüphanesini günlük olarak halk kütüphanesini haftada bir ziyaret ettiklerini, erkeklerden çok kızların haftada bir halk kütüphanelerini kullandıklarını; Anyira ve Udem (2020), Nijeryalı üniversite öğrencilerinden %67.3'nün kütüphaneyi nadiren, %18'nin kütüphaneyi her gün ziyaret ettiklerini; Sivasubramanian ve Gomathi (2019), Hindistan'daki ortaokul öğrencilerinin %22.10'unun okul kütüphanesinde, %20.78'nin halk kütüphanesinde okuduğunu; Anish ve Joseph (2017), ortaokul öğrencilerinden düzenli kütüphane kullanıcı sayısının katılımcıların üçte birinden az olduğunu ve bu sonucun okul kütüphanesinin öğrenciler tarafından iyi kullanılmadığı anlamına geldiğini; Kutay (2014), Türkiye'de lise öğrencilerinden %72.1'inin en fazla ayda bir veya iki kez kütüphaneye gittiklerini, dolayısıyla öğrencilerin genellikle çok fazla kütüphaneyi kullanmadıklarını; Epstein ve Chamberland (2014), Pakistanlı ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin kütüphane kullanımının çok düşük olduğunu, ilköğretim öğrencilerinin yüzde 83'ünün, ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 55'inin, üniversite mezunlarının yüzde 38'inin bir kütüphaneden asla kitap ödünç almadıklarını ortaya koymuşlardır. Öte yandan Ameyaw ve Anto (2017) tarafından yapılan araştırmada, Moland'daki hem erkek hem de kız lise öğrencileri okullarındaki kütüphane olanaklarının eksikliğinin okuma alışkanlığı edinmelerine engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Yukarıda sözü edilen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin kütüphane kullanımının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Oysa ki Ho'ya (2016:76) göre kaliteli kütüphane hizmetleri öğrencilerin okumasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle kütüphanelerin sadece atmosferinin değil, fiziksel ortamının da öğrencilerin okumasını önemli ölçüde etkilediğini ve kütüphanedeki sessiz ortamın öğrencilerin okumaya katılımını motive ettiğini savunmuştur. Kutay (2014:242) ise kütüphanelerin çocuklara, gençlere okuma sevgisini aşılamak, okuma materyallerine ve kaynaklarına ücretsiz erişim sağlamak için önemli yerler olduğunu dile getirmiştir. Ancak meta sentez bulgularının ortaya koyduğu üzere, Türkiye'de kütüphane kullanım düzeyi çok yüksek değildir. Bu durumun nedenleri arasında öğrencilerin henüz kütüphane kullanma bilincini yeterince edinememiş olmaları ve düzenli olarak kütüphane

kullanımının yeterince yaygınlaştırılamayışı görülebilir. Meta sentez çalışmasının diğer bulgusu olan kütüphane kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde bir rolü olmamasının ise öğrenciler tarafından kütüphanelerin yeterli oranda amacına uygun kullanılmamasıyla ilişkilendirileceği düşünülmektedir.

Meta sentez çalışması kapsamında "Öğrencilerin Okuma Engelleri" teması ve alt temalarına ilişkin birincil araştırma bulguları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilip sentezlenmiştir. Bu sentezleme sonucu Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığına engel durumların çoğunlukla ders yoğunluğu/sınavlar ile televizyon izleme, bilgisayar kullanımı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu temaya ait alt temalara ilişkin verilerin sentezinde ise şu bulgular elde edilmiştir: İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasının önünde engel olarak çoğunlukla ders, sınav ve ödevler ile televizyon izleme, bilgisayar kullanımı; ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına engel durumların öncelikle ders yoğunluğu ve sınavlar; üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okumasına engel durumların çoğunlukla derslerin yoğunluğu ve televizyon izleme, bilgisayar ve internet kullanımıdır. Bu çalışmanın meta sentez bulgularını destekleyen bazı araştırmalardan söz edilecek olursa; Erdem (2015), üniversiteli öğrencilerin çoğunun derslerin yoğunluğu, yoğun sosyal hayat, sınavlara hazırlık ve bilgisayarda/internette vakit geçirme nedeniyle kitap okumaya fazla zaman ayıramadıklarını; Dorji (2020), katılımcı öğrencilerin okumada karşılaştıkları en büyük zorluk olarak yazmak zorunda oldukları birçok ödev nedeniyle zaman eksikliği olduğunu; Thanuskodi (2011), Annamalai Üniversitesi Kütüphane ve Enformasyon Bilimi (LIS) öğrencilerinin genel olarak ders çalışmanın en çok okumalarını engellediğini ifade ettiklerini; Daniel ve diğerleri (2017), Nijeryalı üniversite öğrencileri için okuma alışkanlığına engel olan en büyük faktörün Facebook, Whatsapp, Twitter vb. sosyal medya ürünleri olduğunu; Kırs ve Kinay (2022), Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olmalarının önünde en fazla televizyon izleme ve teknolojik iletişim araçlarını engel unsurlar olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin okuma engellerine yönelik farklı sonuçlara sahip diğer araştırmalara bakıldığında; Ameyaw ve Anto (2018), Gana'nın Büyük Accra Bölgesi'ndeki Eastbank Senior High School'daki öğrencilerin çoğunluğunda elverişli ev ortamının olmamasının okuma alışkanlıklarını engellediğini; Ameyaw ve Anto (2017) Moland'daki lise öğrencilerinin okullardaki kütüphane olanakları eksikliğinin okuma alışkanlığı edinmelerini engellediğini; Epstein ve Chamberland (2014), Pakistanlı öğrencilerin okuma alışkanlığını engelleyen ve onların okuma alışkanlıklarının azalmasına nedenler olarak okuma materyallerine erişim eksikliğini, uygun fiyatlı kitapçıların ve okul/ halk kütüphanelerinin olmayışını, zaman eksikliğini, yoksulluğu, düşük okuryazarlık becerisi ve okumaya olan ilgi

eksikliğini, ders kitabı/sınav odaklı eğitimi sıraladıkları; Owusu-Acheaw ve Larson (2014), Gana'nın Doğu Bölgesi'nde bulunan Koforidua Politeknik Okulu'nda tembelliğin katılımcı öğrenciler arasında okumanın önündeki temel engellerden biri olduğunu; Tella ve Akande (2007), Botsvanalı ilkokul öğrencilerinin iyi okuma alışkanlığı geliştirmesini engelleyen faktörler olarak yetersiz kitap mevcudiyetini, ilgi çekici çocuk edebiyatının olmamasını ve televizyon izlemeyi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu çalışma sonuçları beraber değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma alışkanlığının önünde engel olarak çoğunlukla ders ve ödevlerin çokluğu, sosyal medya/internet/bilgisayar kullanımı, televizyon izleme ve okuma materyali eksikliğinin ön plana çıktığı söylenebilir.

Okumak, kişinin kendi fikirleri veya toplumdaki doğru ve yanlışlar hakkında daha eleştirel düşünmesini, anlama yeteneğini kademeli olarak geliştirmesini sağlayan bir değerler duygusu sağlamaktadır (Chettri ve Rout, 2013:14-15). Bu bakımdan okuma kuşkusuz bireyin bilgi ufkunu, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği gibi onun akademik başarısına da birçok katkısı olan bir beceridir. Ancak Dorji'ye (2020:1) göre, dünyanın çoğu yerinde öğrencilerin genel olarak okuma alışkanlıklarının geçmişe göre azaldığı algılanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma alışkanlığının önündeki sorunların ve engellerin çözümüne yönelik yapılacak çalışmalar günden güne önem kazanmaktadır.

Araştırmada "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Rolü Olan Etmenler" teması ve bu tema altında bir araya getirilen ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığında rol oynayan etmenlere ilişkin veriler bütüncül olarak değerlendirilip sentezlenmiştir. Bu sentezle Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında çoğunlukla ebeveynleri ve öğretmenlerinin rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alt temalara yönelik yapılan sentezde ise ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okumasında daha çok anne, baba ve öğretmenlerinin rolü olduğu; üniversite öğrencilerinde arkadaş tavsiyesinin de etkili unsurlar arasına girdiği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yaş, gelişim özellikleri nedeniyle ilkokul ve lise çağlarında aile ve öğretmenlerinin model nitelikli davranışlarından daha çok etkilenmeye müsait oluşlarına karşın üniversite çağında genellikle aileden uzaklaşma, öğretmen algısında yaşanan değişikliklerle beraber arkadaş etkisinin ön plana çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgularla benzer sonuçlara ulaşan Kırs ve Kinay (2022), yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenleri tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığında çoğunlukla aile, öğretmen ve arkadaşların etkili olduğu yönünde görüş bildirildiğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Kutay (2014), Türkiye'de lise öğrencilerinin okumaya teşvik edilmesinde ve öğrencilerde okuma alışkanlığının oluşmasında ebeveynler ve

diğer aile üyelerinin birincil ve en önemli rolü oynadıklarını tespit etmiştir. Aynı araştırmanın nitel sonuçlara göre öğrencilere en çok babaları okumaya yönelik cesaret vermekte, hemen bunun ardından anneleri gelmektedir. Araştırmada öğrenciler, öğretmenlerini okumaları üzerinde etkisi olan ikinci en önemli kaynak ve bunu takiben arkadaşlarını üçüncü en önemli okumaya teşvik kaynağı olarak göstermişlerdir. Balcı (2009) da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlığında en etkili unsur olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığında etkili unsurlara yönelik yapılan diğer bazı çalışmalardan söz edilecek olursa: Dorji (2020), Sherubtse Koleji İngilizce bölümü öğrencilerinin okumasında öğretmenlerin etkili olduğuna ve bazı öğretmenlerin öğrencilere ilham vermede harika bir iş çıkararak onların hevesli okuyucular olmaya motive etmede büyük bir rol oynadığına ve Kamhieh (2018), birçok üniversite öğrencisinin iyi bir kitap bulmalarına yardımcı olmak için hala öğretmenlere bağımlı olduklarına yönelik sonuçlara ulaşılmışlardır. Yamoah (2015) da Gana'nın Ashanti Bölgesi'ndeki Ayeduase'de lise ve ortaokul öğrencilerini okumaya yönlendiren etkenlerin başında öğretmenler (%50), bunu takiben ebeveynleri (%44.3) olduğuna, arkadaşların ise o en çok etkileyen üçüncü etken kategorisinde yer aldığını belirlemiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak Bratović, Miočić, Tadić, Gardijan ve Jelušić (2010), tarafından yapılan araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenlerinin ilkokul ve liseden itibaren okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik yeterli çabayı göstermedikleri konusunda hemfikir olup tüm öğrenciler, okuma alışkanlıklarını kendilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yukarıda yer verilen tüm bu araştırmalar genel olarak ele alındığında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında daha çok aile ve öğretmen unsurlarının rolü olduğundan bahsedilebilir.

Okuma, her öğrenen tarafından kazanılması gereken temel bir beceri olduğundan bir öğrencinin eğitime başladığı ilk yıllardan itibaren önemini koruyagelmiştir. Zira her öğrencinin akademik ve bireysel hayatında başarıya ulaşması büyük ölçüde okuma becerisine ve bu beceriyi alışkanlık haline getirebilmesine bağlıdır. Bu bakımdan okuma becerisinin sürekli geliştirilmesinde, çocuklarda erken yaşlardan başlanarak gösterilecek çaba ve bu noktada anne ve babanın gayreti ön plana çıkmaktadır. Çocuğun ilk iletişimi kurduğu ve ilk eğitiminin başladığı ailede anne ve babanın rolü ve örnekliği çocukluktan yetişkinliğe dek bireyin okumaya bakışı ve katılımında belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda Chettri ve Rout (2013:15), çocukların en çok zaman geçirdikleri kişilerin yaşamdaki düşüncelerini ve yönelimlerini yöneten kişiler olduğunu ve çevresinde öğrenmeyi ve okumayı yayan insanların olmasının her

zaman bir çocuk için iyi bir şey olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla anne ve baba, çocuğun yaşamında en çok zaman geçirdiği, etkileşime girdiği kişilerin başında olduğundan ebeveynlerin öğrencinin hem yaşamında hem okuma alışkanlığı üzerinde etkili unsurların başında geldiği söylenebilir. Meta sentez çalışmasında öğrencilerin okuma alışkanlığında rolü olan diğer bir etmen öğretmenler olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerde okuma alışkanlığının gelişiminde önemli sorumluluğu olan kişilerdir. Bu sorumluluğun başarıyla icra edilmesi öğretmenin rol-model olması ve bu rolünü etkin bir şekilde eğitim uygulamalarına yansıtmasıyla mümkündür. Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerini okumaya motive ve teşvik edebilmeleri ve bu alandaki yeterlilikleri öne çıkmaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu ve son teması olan "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Televizyon, Bilgisayar/ İnternet Araçlarının Rolü" ve bu temanın alt temaları kapsamında meta senteze dâhil edilen birincil araştırmaların sentezlenmesiyle elde edilen bulgularda ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite (Lisan/ön lisan) öğrencilerinin televizyon seyretmeye, bilgisayarda/internette oyun oynamaya okumaktan çok daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın alt amacı çerçevesinde her üç alt temada yer alan araştırmaların Tema 2 öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi ve sıklığına ilişkin bulgularının incelenmesi sonucu öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerinin çoğunlukla düşük olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda Tema 9 ve Tema 2 bulguları meta sentez kapsamında bütüncül bir yaklaşımla ve birbirini destekler şekilde bir araya getirilerek sentezlenmiş ve bu sentez sonucu öğrencilerin televizyon, bilgisayar/internette harcadıkları süre nedeniyle okumaya yeterince zaman ayıramadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin televizyon seyretmeye, bilgisayara/internete ayırdıkları sürenin çoğunlukla onların okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediği şeklinde bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeyi destekleyen bulgulara ulaşan Kavi, Tackie ve Bugyei (2015), Ganalı ortaokul öğrencilerinin çoğunun (%51.7) televizyon izlemeyi zevk için okumalarının önünde ciddi bir engel olarak gördüklerini ortaya koyarken; Anyira ve Udem (2020) de araştırmaya katılan Nijeryalı üniversite öğrencilerinden %75'nin sosyal medya faaliyetlerine katıldığını, %73'nün televizyon izlediğini ancak sadece %7'sinin kitap okumakla meşgul olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin %84.4'nün sosyal medyanın okuma alışkanlığı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmaların yanı sıra Epstein ve Chamberland (2014), Pakistanlı üniversite öğrencilerinin dörtte üçünün ve ortaöğretim öğrencilerinin yarısının en az haftada bir sosyal medyaya ve çevrimiçi haberlere eriştiğini ve genel olarak katılımcıların medya (televiyon) ve interneti okuma alışkanlığının azalmasına yol açan bir unsur olarak gördüklerini; Andayani ve Maryam (2018), Endonezya'nın Tangerang şehir halkının boş

zamanlarının sadece yüzde 40'ını okumak için kullanmasına karşın %60'ının televizyon izleyerek geçirdiklerini; Bratoviç, Miočić, Tadic, Gardcan ve Jelušić (2010), Hırvatistan, Slovenya ve Avusturya üniversitelerinde öğrenim gören Kütüphane ve Enformasyon Bilimi öğrencilerinden Ljubljana'dan gelen öğrencilerin zamanlarının çok az bir kısmını televizyon izleyerek geçirdiklerini, buna karşın daha çok radyo dinlemeyi veya internette gezinmeyi tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Araştırmada ayrıca Osijek ve Esienstadt'taki öğrencilerin kitle iletişim araçlarının kendilerini okumaktan hiçbir şekilde alıkoymadığını iddia etmelerine rağmen televizyon ve internet kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde genel olarak kötü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Öğrencilerin televizyon, bilgisayar/ internet araçlarını kullanım sürelerine ilişkin yapılmış diğer çalışmalara bakıldığında Dorji'nin (2020) katılımcı öğrencilerin neredeyse %40'nın sosyal medyada günde ortalama dört saatten fazla zaman harcadıkları; Anvira ve Udem'in (2020) çalışmalarına katılan toplam 1300 öğrenciden 980'inin (%75.3) günlük olarak sosyal medya kullandığı ve Strauss'un (2008) Taylandlı üç üniverste öğrencisinin denek olarak katıldığı çalışmasında deneklerden ikisinin televizyonu kitaplardan daha ilginç ve bilgilendirici bulduğu, diğer deneğin ise interneti kitaplardan daha ilginç ve faydalı bulduğu şeklinde sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Benzer olarak Sivasubramanian ve Gomathi (2019) tarafından yapılan araştırmada Hindistanlı öğrencilerinin okuma zevkleri dışında yaptıkları etkinliklerin bir listesini sunmaları istendiğinde, bilgisayar oyunu oynamanın baskın (%36.84) olduğu, bunu televizyon izleme aktivitesinin (%35.78) izlediği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin okuma alışkanlığında televizyon, bilgisayar/ internet araçlarının rolünün genel olarak olumsuz olduğunu teyit ederken teknolojk araçların kullanımına yönelik doğru bilinç ve yönlendirmede eksikliklerden kaynaklı sorunların var olduğunu akla getirmektedir. Bu bağlamda Dorji (2020:7), birçok araştırmacının öğrenciler arasındaki zayıf okuma alışkanlıklarını sosyal medyanın kontrolsüz kullanımına bağladığını ve sosyal medyanın üniversite öğrencilerinde genel olarak bağımlılık yaptığını ifade ederek Facebook, YouTube ve Twitter gibi sosyal medya platformlarının popülerlik kazanmasıyla bu durumun öğrencilerin okumalarına yönelik giderek daha büyük tehlike haline geldiğini iddia etmiştir. Bu görüşe katılan Floransa ve diğerleri (2017:106-110) de bilgi teknolojisindeki ve medyadaki yeniliklerin öğrencileri daha az kitap okumasına neden olduğunu, buna karşın onları daha çok televizyon izlemeye, çevrimiçi sohbet etmeye ve sosyal medyadaki etkinliklere katılmaya yönelttiğini dile getirmişlerdir. Oysa okuma, okuryazarlığı yüksek bir toplumda bir iletişim aracı olarak eğitimde en önemli yeri almaya devam etmektedir. Aynı zamanda sadece eğlenmekle sınırlanmayacak denli bir gereklilik olan okuma, eğitimin de temel aracıdır. Bu

nedenle kaliteli temel eğitimin başarılması, hem genç hem de yetişkin öğrencilerin iyi düzeyde okuma alışkanlıklarının geliştirilmesini gerektirmektedir (Chettri ve Rout, 2013:13). Tüm bu ifadeler ışığında ve okuma alışkanlığının her kademede öğrenim gören öğrenciler ile tüm yaş gruplarındaki bireyler üzerinde olumlu etki bırakabilecek temel becerilerden biri olduğu gerçeğinden hareketle okuma becerisinin geliştirilmesi, günümüz dünyasında anahtar bir eylem olarak kabul edilmesinin önemli olduğundan söz edilebilir. Bu bilinçle şekillenen bir eğitim sistemi ve toplumda okuma alışkanlığıyla geleceğe yönelik umut verici dönüşümlere kapı aralanacağı muhakkaktır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de 1990-2020 yılları arasında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığıyla ilgili yapılmış ve bu çalışmanın dâhil edilme ölçütlerine uygun 57 birincil araştırmanın bulguları özetlenmiş, benzerlik ve farklılar bulunarak analiz edilmiş ve bütüncül bir değerlendirmeyle bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda dokuz tema ve bu temalara ait yirmi yedi alt tema altında sentezlenen bulgular elde edilmiştir. Bu bulguları içeren meta sentez çalışma sonuçları aşağıda özetlenmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılan öneriler sunulmuştur.

6. 1. Sonuçlar

"Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Amaçları" teması altında yapılan meta sentez sonucu, Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde öğrenim gören öğrencilerinin okuma alışkanlığında ağırlıklı olarak bilgi birikimlerini, akademik başarılarını artırma ve boş zamanlarını değerlendirme amaçlarının öne çıktığı bulunmuştur. Bu temaya ait alt temalara ilişkin bulgularda ise çoğunlukla ilköğretim öğrencilerinin okul başarısını arttırma ve eğlenme; ortaöğretim öğrencilerinin okul derslerinde başarılı olma, boş zamanlarını değerlendirme, bilgilenme ve dinlenme; üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin bilgi birikimlerini ve akademik başarılarını arttırma amaçlaryla okuma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

"Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" temasına ilişkin öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyi ve okuma sıklıklarına yönelik meta senteze dâhil edilen birincil araştırma bulgularının sentezlenmesiyle; öğrencilerin yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu temanın alt temalarına ilişkin bulgularda ilköğretim kurumları; ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ ön lisans) öğrencilerinin çoğunlukla yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu temaya ait alt temaların senteziyle ulaşılan ilköğretim kurumları öğrencilerinin çoğunlukla sahip olmaması, okuma alışkanlığı becerisinin ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerde sürdürülememesi veya yeterli düzeyde olmaması araştırmanın bir diğer sonucunu oluşturmuştur.

Meta sentez araştırmasının "Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı" teması ile ilgili bulguları sentezlenmesi sonucu; Türkiye'de kız öğrencilerin çoğunlukla erkek öğrencilerden daha yüksek oranda okuma alışkanlığına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Bu temaya ait olan ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin

cinsiyetlerine göre okuma alışkanlıklarına ilişkin her üç alt tema bulgularının senetezlenmesiyle de aynı sonuca ulaşılmıştır.

"Ebeveynlerin Eğitim ve Ekonomik Durumu" temasına ait bulguların meta sentezi sonucu, anne ve babalarının eğitim durumunun öğrencilerin okuma alışkanlığına çoğunlukla etki ettiği belirlenmiştir. Bu temanın alt temalarına ilişkin bulgularında, ilköğretim kurumları öğrencilerinin anne-babaların eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin çoğunlukla okuma alışkanlıklarını etkilediği ve arttırıcı bir rolü olduğu; ortaöğretim ve yükseöğretim (Lisan/ön lisans) öğrencilerinin ebeveynlerinin genellikle ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olup çocuklarının okuma alışkanlığını arttırmada ağırlıklı olarak etkili olmadıkları sonucu çıkarılmıştır. Ayrıca ilköğretim kurumları öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyinin yüksek olmasının yanı sıra özellikle annenin eğitim düzeyinin babaya göre çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında daha fazla etkili, arttırıcı unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı temanın ebeveynlerin ekonomik durumuna ilişkin sonuçlarında ise sadece ilköğretim öğrencilerinin ailelerinin ekonomik düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında çoğunlukla olumlu yönde etkili oduğu ve arttırdığı ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada, "Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Yayın Türleri ve Konuları" temasına ait sentezleme sonucu, öğrencilerin çoğunlukla roman, hikâye, gazete ve dergi türlerini tercih ettikleri ve macera ve bilim kurgu konularında okudukları belirlenmiştir. Bu temanın alt temalarına ilişkin bulgularında ise ilköğretim kurumlarında öğrenim öğrencilerin çoğunlukla roman ve hikâye türlerinde, macera ve bilim kurgu konularında; ortaöğretim kurumları öğrencilerinin çoğunlukla roman ve hikâye, gazete ve dergi türlerinde; macera ve bilim kurgu konularında ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin ağırlıklı olarak roman-hikâye, gazete ve dergi türlerinde ve bilim kurgu ve macera konularında okumayı tercih ettikleri ulaşılan sonuçlardandır.

"Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Kütüphane Kullanımı" teması altında ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin kütüphane kullanımına ilişkin tüm alt temalarda yapılan sentezlemede, Türkiye'de öğrenciler çoğunlukla kütüphaneleri kullanmakta oldukları sonucuna varılmıştır. Ancak bu temanın alt temalara ilişkin bulguları, Tema 2 bulgularıyla beraber sentezlendiğinde kütüphane kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığında çoğunlukla olumlu bir rolünün olmadığı ortaya konulmuştur.

Meta sentez çalışması kapsamında "Öğrencilerin Okuma Engelleri" teması ve alt temalarına ilişkin birincil araştırma bulgularının sentezlenmesiyle, Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığına engel durumların çoğunlukla ders yoğunluğu/sınavlar ile televizyon izleme, bilgisayar kullanımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu temaya ait alt temalara ilişkin

bulguların ayrı ayrı sentezlenmesinde ise ilköğretim öğrencilerinin çoğunlukla ders, sınav ve ödevler ile televizyon izleme, bilgisayar kullanmayı; ortaöğretim öğrencilerinin öncelikle ders yoğunluğu ve sınavlar; üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin çoğunlukla derslerin yoğunluğu ve televizyon izleme, bilgisayar ve internet kullanımının okumaları önünde engel unsurlar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada "Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Rolü Olan Etmenler" teması ve bu tema altında bir araya getirilen alt temaların sentezlenmesiyle, Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında çoğunlukla ebeveynleri ve öğretmenlerinin rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt temalara yönelik yapılan sentezlemede ise ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olmalarında daha çok anne, baba ve öğretmenlerinin rolü olduğu; üniversiteli öğrencilerinde arkadaş tavsiyesinin rol oynayan etmenler arasında olduğu bulgusu araştırmanın bir diğer sonucudur.

"Öğrencilerin Okuma Alışkanlığında Televizyon, Bilgisayar/ İnternet Araçlarının Rolü" teması ve bu temanın alt temalarının sentezlenmesiyle, Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin televizyon seyretmeye, bilgisayarda/internette oyun oynamaya okumaktan çok daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır Bu temaya ait her üç alt temada yer alan araştırmaların Tema 2 bulgularında çoğunlukla öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerinin düşük olduğu bulgusu ve bu bulguların sentezlenmesiyle elde edilen öğrencilerin televizyon, bilgisayarda/internette harcadıkları süre nedeniyle okumaya yeterince zaman ayıramadıkları araştırmanın bir diğer sonucudur. Dolayısıyla yapılan meta sentez ile öğrencilerin televizyon seyretmeye, bilgisayara/internete ayırdıkları sürenin çoğunluıkla onların okuma alışkanlığını olumsuz şekilde etkilediği şeklinde bir çıkarıma ulaşılmıştır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Öğrenci, Öğretmen, Ebeveyn, Yönetici ve Program Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma ile ilgili sorunları ve bakış açılarının öğrenilerek onlara okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ilgi çekici, bireyselleştirilmiş, anlamlı etkinlikler uygulanabilir. Bu bağlamda ilgi çekici kitap kahramanları canlandırılarak sınıf veya okul ortamında tiyatro ve piyesler oynatılabilir.

2. Üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencileri için okuma alışkanlığının gerek bireysel gelişimleri gerekse okuldan sonraki ve iş yaşamları boyunca devam ettirilmesi gereken sürekli bir öğrenme sürecinin temel aracı olduğu farkındalığı sağlanarak bu yönde onlara yönlendirici çalışmalar yapılabilir.

3. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında, öğrencilerin ders/sınav odaklı okumadan ziyade zevk için okumalarını teşvik edecek ve okumayı kendileri için aktif olarak aranan bir deneyim haline getirecek okumayı teşvik programları uygulanabilir ve bu uygulamaları içeren öğretim programları hazırlanabilir.

4. Her kademede öğrenim gören öğrencilere okumanın bir yaşam biçimi ve bireyin günlük rutinin bir parçası olduğu bilincinin aşılanması gereklidir. Bunun için okuma materyallerinin öğrenci için sürekli yanında taşıdığı temel bir ihtiyaç, günlük yaşamının bir parçası haline getirilmesi önerilmektedir.

5. Tüm eğitim kurumlarında öğrencilere bilinçli, doğru ve sınrları çizilmiş şekilde televizyon izleme, bilgisayar/internet kullanımı konusunda farkındalık eğitimleri verilebilir.

6. İlköğretimden yükseköğretim kurumlarına dek tüm eğitim kademelerinde öğrenciler için okuma sürekliliği ve motivasyonu sağlamaya yönelik kitap kritiği, kitap münazaraları, kitap bilgi yarışmaları gibi pek çok kitap etkinlikleri düzenlenebilir. Bu etkinliklerde daha fazla kitap okuyan öğrencilere çeşitli ödüller ve hediyeler verilebilir.

7. Öğrencilerde okuma gelişimi sağlamak ve okuma alışkanlığı kazandırmak için özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okul okuma haftası, kitap okuma şenlikleri, okuma seferberlik programları, eğlenceli hikâye anlatımı saatleri gibi öğrencileri cezbedecek aktivitelerler ve programlar düzenlenebilir.

8. Okullarda okuma saatleri ve bazı okuma etkinlikleri yapılırken anne-babalar ve ailenin diğer üyeleri okula davet edilerek katılımları sağlanabilir. Öğretmenlerden de öğrencilerin evlerindeki okuma saatlerine katılarak onları okumaya motive etmeleri istenebilir.

9. Öğretmenler yenilikçi yaklaşımlar kullanarak ve tüm branşlarda gösterilecek ortak bir çaba ile öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmeleri için motive edecek çalışmalar yürütebilirler. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenme modellerinden yararlanılarak ve disiplinlerası yaklaşımla etkinlikler tasarlanabilir.

10. Her branştan öğretmenler ve özellikle Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla derslerinde keyifli, eğlenceli öğrenme ortamları oluşturarak öğrenciye ve derslerine, işlenen konunun içeriğine uygun, yaratıcı okuma yöntem ve teknikleri kullanabilirler.

11. Öğretmenler, öğrencilerinin okuma tercihleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve öğretim programlarının verdiği esneklikle derslerinde uyguladıkları günlük planlarda öğrencilerin okumayı tercih ettikleri yayın türleri ve konuları içeren metinlere yer verebilirler.

12. Ebeveynlere, çocuklarından farklı yaşlarda hangi okuma becerilerinin beklendiğine ve çocuklarının iyi düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmalarını desteklemelerine, yardımcı olmalarına yönelik bilgilendirme, rehberlik seminerleri verilebilir.

13. Ebeveynler çocuklarının okuma ihtiyaçlarını, nasıl okuduklarını ve ilgilerini yakından gözlemleyerek bu konuda daha çok bilgi sahibi olmalıdır. Bu doğrultuda çocuklarının ihtiyaç, ilgi ve tercihlerine göre ne okuyacaklarını seçmelerine izin vermelidir. Böylece ebeveynler çocuklarında okumaya yönelik olumu davranışlar geliştirmeye yardımcı olabilirler.

14. Ebeveynler, evlerinde çocukları için uygun saatlerde iyi, eğlenceli bir okuma havası oluşturmaya yönelik çocuklarıyla beraber okuma saatleri ve hikâye/roman anlatma saatleri düzenleyerek onları okumaya motive edebilirler.

15. Ebeveynler çocuklarını okumaya teşvik edecek bunun yanı sıra keyifli, seviyelerine uygun ve ilginç okuma materyalleri yoluyla onların daha fazla televizyon izleme isteğinn önüne geçecek çözümler üretebilirler. Bunun için geleneksel halk hikâyelerinden yararlanarak kitap kahramanlarına yönelik dramatizasyon tekniğine başvurabilirler.

16. Ebeveynler evlerinde çocukları için rahat bir okuma alanı ve okuma ortamı sağlamaya yönelik köşeler, küçük kütüphaneler kurabilirler. Bu okuma ortamlarına katkı amaçlı çocuklara doğum günlerinde ebeveynleri tarafından kitap hediye edilebilir.

17. Okul yöneticileri, okul bölgerine en yakın olan halk kütüphanesiyle işbirliği için girişimlerde bulunarak okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarının öğrencilerin okuma ihtiyaçlarına tercihlerine göre çeşitli düzey, tür ve konuları içeren okuma materyalleriyle güncelleyip zenginleştirilebilirler.

18. Genelde halk kütüphanesi, özelde okul kütüphane ortamları öğrencilerin daha çok ve keyifli zaman harcamaları ve okumaları için daha elverişli ve uygun hale getirmek için çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda renkli dekoratif, rahat, keyifli oturma ve okuma alanları oluşturulabilir.

19. Öğretmen ve veliler, öğrencileri boş zamanlarında kütüphaneleri oldukça sık ziyaret etmeye yönlendirmelidirler. Bu kapsamda okullarda kütüphane saatleri, ziyaretleri gibi programlar düzenlenebilir.

20. Tüm eğitim akademelerinde öğrenim gören öğrenciler arasında okuma alışkanlığı geliştirmeye yönelik okumaya teşvik etme ve öğrencilerin öğrenme yeteneklerini güçlendirme amacıyla öğretim programlarında okuma alışkanlığı becerisi daha geniş kapsamlı ele alınabilir.

6. 2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Meta sentez çalışması kapsamında elde edilen bulgularla oluşturulan alt temalardan ortaöğretim kurumları öğrencilerinin okuma alışkanlığında cinsiyetlerine, ebeveynlerin eğitim ve ekonomik durumuna ve kütüphane kullanımına ilişkin belirlenen dâhil edilme kriterlerine uygun çok az sayıda birincil araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencilerinin okuma alışkanlıklarında cinsiyetlerine göre bir farklılaşma olup olmadığını, ebeveynlerinin eğitim ve ekonomik durumu ve öğrencilerin kütüphane kullanımının etkilerini ortaya koyacak daha çok çalışma yapılabilir.

2. Araştırmanın öğrencilerin "Okuma Alışkanlığında Televizyon, Bilgisayar/ İnternet Araçlarının Rolü" teması altında yer alan ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin okuma alışkanlığında televizyon ve bilgisayar/internet kullanımına ilişkin her üç alt tema kapsamında çok sınırlı sayıda birincil çalışmaya rastlanmıştır. Bu sebeple araştırmacılar, öğrencilerin okuma alışkanlığında televizyon, bilgisayar/internet vb. teknolojik araçların etkilerine yönelik tüm kademelerdeki öğretim kurumlarında yapılacak çalışmalara daha çok yönelebilirler.

3. Meta sentez çalışmasıyla elde edilen sonuçlarda, Türkiye'de öğrencilerin okuma amaçlarının neler olduğunu belirlemeye yönelik birincil araştırma sayısının sınırlı kaldığı ve bu durumun daha çok araştırma yapılması ihtiyacını ortaya koyduğu görülmüştür. Bu sebeple eğitim kurumlarının her kademesinde öğrencilerin okuma amaçlarını belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.

4. Bu araştırma kapsamına dâhil edilen birincil araştırmalar incelendiğinde, ekseriyetle üniversite (Lisans/ön lisans) öğrencilerinin örneklem alındığı ve nicel yöntemli çalışmalara rastlanmıştır. Buna karşın okuma alışkanlığı olgusunu ve bu alışkanlığa etki eden etmenleri daha derinlemesine inceleyen nitel araştırmaların ise son derece sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu nedenle ileride araştırmacılar tarafından yapılacak çalışmalarda daha çok ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığını incelemeye yönelik ve daha fazla nitel ve karma yöntemlere odaklanılabilir.

7. KAYNAKLAR

Aguirre, R.T. & Bolton, K. W. (2014). Qualitative interpretive meta-synthesis in social work research: Uncharted territory. *Journal of Social Work*, 14(3), 279–294.

Akarsu, O. & Darıyemez, T. (2014). The reading habits of university students studying English language and literature in the digital age. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 10 (2), 85–99.

Akarsu, O. & Harputlu, L. (2014). Perceptions of EFL Students toward Academic Reading. *The Reading Matrix*. 14 (1), 61-75.

Akçay, A. (2017). A research on book reading habits of turkish teachers. *Journal of Education and Training Studies,* 5 (10), 43-53.

Aksaçlıoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ.

Aküzüm, C. (2012). Türkiye'de İlköğretim okullarında eğitim denetimi (Bir meta-sentez çalışması). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma, *TÜBAR*, XIII, 49-58.

Akyol, H. (2014). Görsel okuma ve sunu. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 163-191). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Alaca, E. & Kızılöz, T. (2015). Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(3), 515-543.

Alperen, N. (1990). *Türkçe (Güzel konuşma, okuma ve yazma) öğretim rehberi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Altuntop, P. (2019). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Bir Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aras, G. (2017, Aralık). Edebiyat ve kültür: Bireysel ve toplumsal gelişmede okuma ve kütüphane alışkanlığı üzerine. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10 (2), 945-968.

Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ameyaw, S. K. & Anto, S. K. (2018). Read or perish: reading habits among students and its effect on academic performance: a case study of eastbank senior high school - Accra. *Library Philosophy and Practice (e-journal),* 1748, 1-24.

Ameyaw S. & Anto, S. K., (2017). Ender varıatıon ın readıng habıts ın schools in moland: a case study of asantekwaa s.d. a. junıor hıgh school. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 688-704.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S., (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.

Andayani, U. & Maryam, S. (2018). The portrait of reading habit and ınterest of Tangerang city's community. *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, 302. 219-221.

Anish, C. A. & Joseph, J. (2017). Reading habits of higher secondary schools Students: A study. *Imperial of Journal of Interdisplinary Research*, 3(5), 1939-1949.

Anyira, I. E. & Udem, O. K. (2020). Effect of social media addiction on reading culture: A study of Nigerian students. *Library Philosophy and Practice (e-journal).* 4170, 1-18.

Aşılıoğlu, B. (2006). Çocuklarda okuma alışkanlığının geliştirilmesi açısından yeni ilköğretim türkçe programının değerlendirilmesi, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (04-06 Ekim 2006), Ankara.*

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 1-11.

Aşılıoğlu, B. & Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12) , 171-179 .

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative meta synthesis. *Educational Researcher*, 36, 258- 267.

Australian Government Department of Education, Science and Training, (2005). Teaching Reading. Commonwealth of Australia.

A3 Haber (2020). 'Evde kal' kampanyası okuma alışkanlığını artırdı: Kitap siparişleri yüzde 50 arttı. https://www.a3haber.com/2020/03/23/evde-kal-kampanyasi-okuma-aliskanligini-artirdi-kitap-siparisleri-yuzde-50-artti/ adresinden 03 Mayıs 2021 tarihinde edinilmiştir.

Bair, C. R, & Haworth, G. J., (1999). Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research. J. C. Smart (Ed.). Part of *the Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 481-534). Texas: Kluwer Academic Publishers.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bamberger, R., (1975). *Promoting the reading habit*. Paris: Unesco Press.

Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3 (1), 32-49.

Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz örnek uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baş, Ö. & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1),* 230-243.

Belet-Boyacı, Ş. D. & Güner- Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.

Bellibaş, M.-Ş. & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (s. 533-550). Ankara: Pegem Akademi.

Berk, Y. & Yıldırım, K. (2015). Yapısalcılık ile post-yapısalcılık bağlamında dil ve metinden anlam kurma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3 (2), 39-45.

Bharuthram, S. (2017). The reading habits and practices of undergraduate students at a higher education institution in South Africa: a case study. *The Independent Journal of Teaching and Learning,* 12 (1), 50-62.

Bondas, T. & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research,* 17 (1), 113-121.

Bloom, B.S., (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D.A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi (1979).

Bratoviç, L., Miočić, I., Tadic, T., Gardcan, N. & Jelušić, S. (2010). LIS students reading habits analysis: Croatia, Slovenia and Austria. Department of Library and Information Science University of Zadar, Croatia.

Can, E. (2009). İşitme kayıplı Türk çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Can, R., Türkyılmaz, M. & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 1-21.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.

Chrastina, J. (2018). Meta-synthesıs of qualıtatıve studıes: Background, methodology and applıcatıons, NORDSCI International Conference (Jul 17, 2018), Helsinki, Finland.

Chettri, K. & Rout, S.K. (2013). Reading Habits - An Overview. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*. 14 (6), 13-17.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (Çev. H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Coşkun, E. (2014). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *ilköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 231-282). Ankara: Pegem Akademi.

Chudy, S. & Vicherková, D. (2016). Application of selected outcomes from pısa and pıaac researches to czech curriculum and reading education. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (9), 2002-2010.

Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin paremetreleri. *Eğitim ve Bilim,*174 (39), 33-38.

Çam-Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 105-121.

Daniel, O. C., Esoname, S.R., Chima, O.O. D., Udoaku, O.S. (2017). Effect of reading habits on the academic performance of students: a case study of the students of Afe Babalola University, Ado-Ekiti, Ekiti State, *Teacher Education and Curriculum Studies*. 2 (5), 74-80.

Das, G. (2011). Reading habit and ıts ımportance in society, *Arunav*, 37: Golden Jubilee Year. 88-91.

Davidovitch, N., Yavich, R. & Druckman, E. (2016). Don't throw out paper and pens yet: on the reading habits of students. *Journal of International Education Research –Fourth Quarter,* 12(4). 129-144.

Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 3 (2), 46-64.

Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). Turkish Studies, 4(3), 717-745.

Demir-Atalay, T. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Ed.). *Okuma eğitimi* içinden. (s.1-31). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1999). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem A.Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012). Eğitim sözlüğü. Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, T. & Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş). A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (s.135- 182). Ankara: Pegem Akademi.

Derman, S. (2018). Türkçe eğitim programında okuma eğitimi. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s. 289-300). Ankara: Nobel Yayınları.

Dilidüzgün, S. & Aydın-Gönül, D. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği. H. Ülper (Ed.), *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları* içinde (s. 31-53). Ankara: Pegem Akademi.

Dilidüzgün, Ş. (2017). Eleştirel düşünme standartlarını temel alan okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma becerisine etkisi. H. Ülper (Ed.), *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları* içinde (s. 121-134). Ankara: Pegem Akademi.

Dorji, R. (2020). A survey study on the reading habits among english major students of sherubtse college: ıssues and perspectives. *International Journal of Information Technology and Language Studies* (IJITLS), 4(3), 1-11.

Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 23(2), 394-418.

Dönüş-Eroğlu, Z. (2016). Çocuk kitapları ve okuma alışkanlığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 9(44), 105-116.

Durukan, E. &Arslan, N. (2018). Okuma alışkanlığı, S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 145-156), Ankara: Anı Yayıncılık.

Ecevit, T., & Kaptan, F. (2021). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik tasarlanan argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim modelinin betimlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36 (2), 470-488.

Ekiz, T. (2007). Alımlama estetiği mi metinlerarasılık mı? *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi,* 47(2) 119-127.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Elisa, L., Suparman, U. & Flora, N. (2017) Modifying KWL strategy in college and analyzing students reading habit to improve reading ability. *UNILA Journal of English Teaching (U-JET),* 6(8), 1-10.

Emir, F. (2019). Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Emin, T. (2003). Alımlama estetiği ve edebiyat öğretimi. I.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (15-17 Mayıs). İzmir.

Epstein, A. I. & Chamberland, J. (2014). Identıfyıng barrıers to readıng ın Pakıstan: A specıal study. *United States Agency for International Development*, 1-94.

Erdağı-Toksun, S. (2018). Okuma tür, yöntem ve teknikleri. S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Ed.). *Okuma eğitimi* içinden. (s. 75-102). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students: (Sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3983 – 3990.

Erwin, E. Brotherson, M.-J. & Summers, J.-A (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 3 (33), 186-200.

Everhart, N. & Johnston, M.P. (2017). Meta-Ethnography and its potential for theory building in library and information science. *Library and Information Research*, 41 (125), 32-44.

Farran, L. K., (2010). The Relationship between Language and Reading in Bilingual English-Arabic Children. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta.

Florence, F. O., Adesola, O. A., Alaba, H. B. & Adewumi, O. M. (2017). A survey on the reading habits among colleges of education students in the ınformation age. *Journal of Education and Practice*, 8 (8), 106-110.

Gökbulut, B. & Yeniasır, M. (2018). Analysis of children's interest in books and their reading levels depending on the education status of family. *Qual Quant,* 52, 235-245.

Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(1), 1-21.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report,* 8 (4), 597-607.

Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*, Pearson Education, London.

Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.

Grabe, W. & Stoller. F. L. (2013). *Teaching and researching reading*. New York: Routledge.

Güneş, F. (1993). Kadınlarda okumaz-yazmazlık sorunu ve enerji tasarrufu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 25(1), 235-144.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 1-21.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14) , 1-20.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-17.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1), 1-18.

Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi / yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi

Güney, N., Aytan, T., Kaygana M. & Şahin, E. Y. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 151-164.

Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları.* Ankara: SETA Yayınları.

Ho, T. H. (2016). Readıng Attıtudes And Readıng Habıts Of Vıetnamese Undergraduate Students. Unpublished doctoral dissertation, University of Humanities and Law Flinders University, Adelaide.

Holdsworth, S. & Maynes, N. (2017). "But what if I fail?" A meta-synthetic study of the conditions supporting teacher ınnovation. *Canadian Journal of Education,* 40(4), 665-703.

İskender, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

İşcan, A., Arıkan, İ.B. & Küçükaydın, M.A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 3- 28.

Iftanti, E. (2012). A survey of the englısh readıng habıts of efl students ın Indonesıa. *Teflın Journal,* 23(2), 149-164.

Ives, L., Mitchell, T. J. & Hübl, H. (2020). Promoting critical reading with double-entry notes: a pilot study. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 15, 3-32.

Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students* New York: Rowman and Littlefield Education.

Jensen, M. & Scharff, M.N. (2019). Improving critical reading with e-texts: a controlled study in a collegiate philosophy course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(3), 49-64.

Kamhieh, C. (2017). Female Emirati University Students' Book Reading Choices: An Investigation. *International Journal of Linguistics*, 9(6), 1-18.

Kamhieh, C. (2018). Book Reading Choices of University Students in Jordan. *International Journal of Linguistics,* 10(6), 174-192.

Kantaş, Z. (2013). Gençlik dönemi okuma (15-18 yaş). A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (s.185 - 222). Ankara: Pegem Akademi.

Kaplan, M. (2006). *Kültür ve dil.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1) 104-119.

Karaca, E. Z. (2007). 'Alımlama Estetiği' ilkelerinin Ernesto Sábato'nun El Túnel adlı yapıtında kavramsal uygulaması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karadeniz, Ş. & Yılmaz, B. (2017). Ankara'daki halk kütüphanecilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 223-244.

Karaşahin, M. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara. http://www.meb.gov.tr/earged/ earged/ Ogretmenlerin_okuma_kulturleri.pdf adresinden 07 Aralık 2020 tarihinde edinilmiştir.

Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.

Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kavi, R. K., Tackie, S. N. B., Bugyei, K. A. (2015). Reading for pleasure among junior high school students: case study of the Saint Andrew`s Anglican Complex Junior High School, Sekondi. *Library Philosophy and Practice (e-journal),* 1234, 1-19.

Kaya, M. (2020). Okumanın unsurları. M. Kaya ve M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 27-48). Ankara: Pegem Akademi.

Kırs, F. & Kinay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (26), 322-349.

Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 354-363.

Kuru, O. (2018). Dil öğretim yaklaşımları. F. Güneş ve S. Sidekli (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s.1-10). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Kurulgan, M. & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.

Kutay, V. (2014). A survey of the reading habits of Turkish high school students and an examination of the efforts to encourage them to read. Unpublished master dissertation. Loughborough University, London.

Kuvvetli-Arpaguş, E., Moğol, S. & Ünsal, Y. (2015). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisi: hareket konusu örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(11), 65-81.

Lachal J., Revah-Levy A., Orri M. & Moro M. R. (2017) Metasynthesis: an original method tosynthesize qualitative literature in psychiatry. *Frontiers in Psychiatry,* (8), 1-9.

Le, T.T.H.,Tran, T., Trinh, T. P.T., Nguyen, C.T., Nguyen, T. P.T., Vuong, T.T., Vu, T.H., Bui, D. Q., Vuong, H.M., Hoang, P.H., Nguyen, M.H., Ho, M.T. & Vuong, Q. H. (2019). Reading habits, socioeconomic conditions, occupational aspiration and academic achievement in Vietnamese junior high school students. *Sustainability MDPI,* 11(18), 1-29.

Ludvigsen, M. S., Hall, E. O. C., Meyer, G., Fegran, L., Aagaard, H. & Uhrenfeldt, L. (2016). Using Sandelowski and Barroso's meta-synthesis method in advancing qualitative evidence. *Qualitative Health Research,* 26(3), 320–329.

Maden, S. (2018). Okuma yöntem ve teknikleri. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s.233-255). Ankara: Nobel Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde görsel okumanın yeri. *Türk Dili*. 316-326. https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2012/05/316-326son.pdf adresinden 03 Temmuz 2021 tarihinde edinilmiştir.

Maviş, A. (2003). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayınları

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.

McShane, S. (2005). *Applying research in reading instruction for adults first steps for teachers.* Washington, DC: The National Institute for Literacy.

Mbhele S. P. (2016). Readıng habıts of fırst-year students at a unıversıty of technology ın Kwazulu-natal. Unpublished master dissertation, University of KwaZulu, Natal.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. meb_iys_dosyalar/25/10/711870/dosyalar/2016_10/31100900_trkeders6,7,8.sınıflarretmprogramı.pdf adresinden 07 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2007). Öğrencilerin Okuma Düzeyleri. 1-57. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf adresinden 07 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2013-2014/Turkce1-5.pdf adresinden 07 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf adresinden 07 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2015 ulusal raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_Ulusal Rapor.pdf adresinden 17 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017a). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017b). İlköğretim özel alan yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 adresinden 17 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019a).Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf adresinden 17 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019b, Aralık). PISA 2018 Türkiye ön raporu.No:10. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden 17 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019c). Milli eğitim bakanlığı "liseliler çok okuyor çok geziyor" okuma kampanyası başlattı. Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü. https://corum.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-liseliler-cok-okuyor-cok-geziyor-okuma-kampanyasi-baslatti/icerik/2063 adresinden 30 Kasım 2021 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). 21. yüzyıl öğretmeni olmak. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü. https://istanbul.meb.gov.tr/www/21-yuzyil-ogretmeni-olmak/icerik/3438 adresinden 30 Kasım 2021 tarihinde edinilmiştir.

Molotja, T.W. & Themane, M. (2018). Enhancing learners' reading habits through reading bags at secondary schools. *Reading & Writing*, 9(1), 1-9.

Mlay, S.M., Sabi, H. M., Tsuma, C.K. & Langmia, K. (2015). Uncovering reading habits of university students in Uganda: Does ICT matter*? International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 11(2), 38-50.

Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbilgisi: Derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (27), 59-74.

Nazhari, H., Delfi, S. & Syafri, K. (2016). A study on englısh readıng habıts of students of englısh study program of Rıau unıversıty. *Jurnal Online Mahasiswa*, 3(2). 1-8.

Noor, N. M. (2011). Readıng habıts and preferences of efl post graduates: A case study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 1-9.

Odabaş, H. (2005). Ülkemizde okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma. 41. Kütüphane Haftası Etkinlikleri, Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu, 31 Mart 2005, Etimesgut. Tam Metin-Sunu. 1-8.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (s.1-40). Ankara: Pegem Akademi.

Olifant, T., Cekiso, M. & Rautenbach, E. (2020). Critical reading perceptions and practices of english first additional language learners in gauteng, tshwane south district. *Reading & Writing: Journal of the Reading Association of South Africa*, 11(1). 1-11.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010). PISA 2009 results: executive summary. *https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf* adresinden 12 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2013). PISA 2012 Assessment and analytical framework mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016). PISA 2015 Results in Focus. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/ adresinden 12 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). PISA 2018 Results combıned executıve summarıes volume I, II & III. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf adresinden 12 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.

Olubunmi, L. P. S. (2018). Reading habits amongst university undergraduates: Implications for academic performance, *International Journal of Learning and Development*, 8(2), 114-129.

Owusu-Acheaw, M. & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its efect on academic performance: a study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1130, 1-22.

Özbay, M. & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1) , 158-177.

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özkan, E. & Başkan, A. (2020). Okuma ve söz varlığı ilişkisi. M. Kaya ve M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (ss.67-77). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, S. D. & Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.

Pham, U. M. N. (2021). The effects of reading habits on reading comprehension among efl students at van lang university. *International Journal of TESOL & Education*, 1(2). 15-44

Palani, K. K. (2012). Promising reading habits and creating literate social. *International Reference Research Journal*, 2(1), 90-94.

Polit, D. F. & Beck, C. T. (2010). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice* (7th ed.). China: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.

Priajana, N. (2015). Student teachers' reading habits and preferences. *Journal on English as a Foreign Language,* 3(2), 71-76.

Raghunandan, U. (1995). An ınvestıgatıon ınto factors relatıng to the readıng habıts of Indıan secondary school pupıls ın the Phoenıx area. Unpublished master dissertation. Unıversıty Of South Afrıca.

Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Ramasamy, K. & Padma P. (2020). Does the gender ınfluence the readıng habıts, preferences and attıtudes of school students? : A case study. *Library Philosophy and Practice (e-journal),* 3549, 1-65.

Rosli, N. A., Razali, N. F., Zamil, Z. U. A., Noor, S. N. F. M. & Baharuddin, M. F. (2017). The determination of reading habits among students: a concept. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12). 791-798.

Sandelowski, M., Docherty, S. & Emden, C. (1997). Qualitative meta synthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20(4), 365–371.

Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-positive women. *Research in Nursing & Health*, (26), 153-170.

Sandelowski, M. & Barroso, J. (2006). *Synthesizing qualitative research*. York: Springer Publishing Company. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=rjNMH0g8fFsC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Sandelowski, adresinden 03 Eylül 2021 tarihinde edinilmiştir.

Sandelowski, M., Barroso, J. & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary tosynthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health,* 30, 99–111.

Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3) , 779-796.

Sayır, M. F. (2018). Okuma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s.1-9). Ankara: Nobel Yayınları.

Sevmez, H. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ. Eğitim Fakültesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sever, S. (1990). Bilgi toplumu olma aşamasında, ülkemizde kitap ve okuma olgusu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 23(2) , 721-727.

Sever, M. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* içinde (s. 400-433.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim O. & Şeref, İ. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma eğitimi dersiyle ilgili görüş ve önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(61), 343-356.

Sheeba, S. & Mohd, H. A. (2018). Teaching reading: Goals and techniques. Mohd. Shakir (Ed.), In *Emerging trends in education* (pp. 1-12). New Delhi: New Delhi Publisher.

Shimray, S. R. & Ramaiah, C. K. (2019). Reading habits and subjects predilection by mobile readers: A Study. *Library Philosophy and Practice (e-journal*), 2805.1-15.

Sivasubramanian, G. & Gomathi, P. (2019). A study on reading habits among higher secondary school students in Salem, Tamil Nadu India. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 2576.1-16.

Skenderi, L. & Ejupi, S. (2017). *The reading habits of university students in Macedonia*. Republic of Macedonia: University of Tevoto.

Sriwantaneeyakul, S. (2018). Critical reading skills and translation ability of thai efl students: pragmatic, syntactic, and semantic aspects. *English Language Teaching*, 11(4), 1-14.

Sönmez, V. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözcü, (2020). Kitap siparişleri yüzde 50 arttı. https://www.sozcu.com.tr/hayatim/yasam-haberleri/kitap-siparisleri-yuzde-50-artti/ adresinden 03 Mayıs 2021 tarihinde edinilmiştir.

Staiger W. (1973). *The teaching of reading. Switzerland*. United Nations Educational, Scientfie and Cultural Organization (UNESCO).

Strauss, M. J. (2008). Readıng habıts and attıtudes of Thai L2 students. Unpublished master dissertation. Unıversıty Of South Afrıca.

Strobel, J. & Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3 (1), 44-58.

Suhana, A. & Haryudin, A. (2017). The effects of readıng habıt towards students' readıng comprehensıon at prıvate senıor hıgh schoolın purwakarta. *Eltin Journal*, 5 (2), 57-70.

Sulak, S. E. (2018). İlkokulda okuma eğitimi. F. Güneş ve S. Sidekli (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s.151 - 202). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Şahin, A. & Aktar, S. (2020). Okuma becerisinin geliştirilmesi. M. Kaya ve M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (ss.151-174). Ankara: Pegem Akademi.

Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1947- 1975.

Taşkesenoğlu, L. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 1-10.

Tella, A. & Akande, S. (2007). Children's reading habit and availability of books in botswana primary school: ımplication for achieving quality education. *The Reading Matrix. Library Philosophy and Practice.* 7 (2), 117-142.

Thanuskodi, S. (2011). Reading habits among library and ınformation science students of Annamalai university: A Survey. *International Journal of Educational Sciences,* 3(2), 79-83.

Thorne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G. & Sandelowski, M. (2004). Qualitative metasynthesis: Reflections on methodological orientation and ideological agenda, *Qualitative Health Research,* 14(10), 1342 -1365.

Tong, A., Palmer, S., Craig, J. C. & Strippoli, G. F. M. (2016). A guide to reading and using systematic reviews of qualitative research. *Nephrol Dial Transplant*. 31: 897–90.

Topçuoğlu-Ünal, F. & Sevimli, F. (2017). Okuma alışkanlığının motivasyonla geliştirilmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* içinde (s. 553-566). Ankara: Pegem Akademi.

TRT Haber (2020). Amasya valiliğince kitap okuma kampanyası başlatıldı. https://www.trthaber.com/haber/guncel/amasya-valiligince-kitap-okuma-kampanyasi-baslatildi-542168.html adresinden 12 Eylül 2021 tarihinde edinilmiştir.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2019, Temmuz). Haber Bülteni. Sayı: 30595. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1086 adresinden 11 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2021). İstatistikler. https://www.tuik.gov.tr/ adresinden 11 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.

Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu (12-13 Kasım 2015), İstanbul.*

Urguhart, C. (2011). Meta-synthesis of research on information seeking behaviou. *İnformation Research*, 16(1),1-20.

Uslu, M. E. (2020). Transfering L1 reading attitudes to EFL reading habits. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 30-41.

URL, 1 (2021). 1 milyon kitap projesi. https://1milyonkitap.com/tr/hakkinda adresinden 13 Eylül 2021 tarihinde edinilmiştir.

URL, 2 (2021). Her çocuğun kitapla büyümesini hedefleyen bir proje: "1 milyon kitap". https://www.egitimpedia.com/her-cocugun-kitapla-buyumesini-hedefleyen-bir-proje-1-milyon-kitap adresinden 13 Eylül 2021 tarihinde edinilmiştir.

Ünveren, D. (2020). Okuma yöntem ve teknikleri. M. Kaya ve M.N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 271-288). Ankara: Pegem Akademi.

Ürün-Karahan, B. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama. S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Ed.). *Okuma eğitimi* içinden. (s. 39-51). Ankara: Anı Yayıncılık.

Üstünova, K. (2020). Yüzey yapı-derin yapı kavramaları üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4 (5), 697-704.

Varaporn, S. & Sitthitikul, P. (2019). Effects of multimodal tasks on students' critical reading ability and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 31 (1), 81-108.

Varışlıoğlu, M. C. (2018). Okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s.11-23). Ankara: Nobel Yayınları.

Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review, *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211.

Yaman H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.

Yamoah, E. (2015). An ınvestıgatıon ınto the readıng habıts of students ın Ayeduase. Unpublished dissertation. Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Ghana.

Yıldırım M. & Ceylan, O. (2018). Lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının demografik özelliklerine göre karşılaştırılması (Amasya ili örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 11(55), 734-746.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, D. (2018). Okuma becerisine yönelik eğitim ortamları. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 179-193). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, B. (1990). Okuma alışkanlığı ve Yeni Mahalle ilçe halk kütüphanesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.

Yılmaz, B. & Demir, G. (2019). Çok kültürlü toplumda okuma alışkanlığı ve kütüphanelerin işlevi: Balkan toplumları için bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12 (62). 903-922.

Yılmaz, B., Köse, E. & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği,* 23, (1), 22-51.

Yılmaz, O. (2018). Okuma becerisinin geliştrilmesi. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s. 125-148). Ankara: Nobel Yayınları.

Zasacka, Z. (2014). Teenagers and books – from daily reading to avoidance. *Edukacja,* 6 (131), 67–80.

Xu, Y. (2008). Methodological issues and challenges in data collection and analysis of qualitative meta-synthesis. *Asian Nursing Research,* 2 (3), 173-18.

8. EKLER

EK -8.1. ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN META SENTEZE DÂHİL EDİLEN VE ANALİZ EDİLEN ARAŞTIRMALARIN LİSTESİ

Makale/ Bidiri

1. Alaca, E. & Kızılöz, T. (2015). Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. Türk Kütüphaneciliği, 29(3) , 515-543.
2. Alan, Y. (2020). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5 (1) , 278-303.
3. Aksaçlıoğlu, A. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği,* 21(1), 3-28.
4. Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 571-588.
5. Aksoy, E. & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 22(1), 143-184.
6. Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10) , 91-100.
7. Arıcı, A. F. (2009). Okumayı nasıl sevdiler? Üniversite öğrencileriyle mülakatlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 26 (1), 47-58.
8. Bayat, N. & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
9. Berkant, H. G. & Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2) , 171-190.
10. Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi*, 22(3), 897-924.
11. Can, R., Türkyılmaz, M. & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(3) , 1-21.
12. Çoban, A., İleri, T. & Temir, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına betimsel bir bakış: Amasya Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (19), 50-69.
13. Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 3(2), 46-64.

14. Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 23(2), 394-418.
15. Duran, E. & Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies,* 7(4) 1449-1462.
16. Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1223-1240.
17. Eminoğlu, N. & Özer-Özkan, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7 (2) , 87-95.
18. Erdağı-Toksun, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 6(4), 1-7.
19. Ersoy, A. (2007). Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü son sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu, (24-26 Ekim 2007), Ankara Bildiriler içinde (s.179-184).* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
20. Gündoğdu, C., Barata, B. & Çelebi, E. (2016). 15-29 yaş arası gençlerin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Elazığ il örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5 (2), 36-42.
21. İnce, Z. & Şahin, V. (2019). Coğrafya bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19 (4) , 1514-1525.
22. İşcan, A., Arıkan, İ. B. & Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(11), 1-16.
23. Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. & Dedebali, N. C. (2010). Yazılı anlatım dersinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18(2) , 389-402.
24. Karataş, Ö., Korkmaz, M., Yücel, A. S., Hacıcaferoğlu, S. & Atalay, A. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında okuyan bayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının incelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi,* 4(11), 161-181.
25. Koç, Ö. N., Yazçayır, Ö. B., Özdemir, Ö. Y., Özbilgin, Ö. S., Sönmez, Ö. B. & Serengil, Ö. M. (2015). MYO öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik bir

araştırma (Uludağ Üniversitesi örneği). *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi,* 11 (Özel Sayı: 1), 26-41.

26. Kurulgan, M. & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8 (2), 237-258.
27. Kuş, Z. & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1) , 11-32.
28. Odabaş, H., Odabaş Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası,* 9(2), 431- 465.
29. Okur, A. & Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4 (3), 73-89.
30. Özkaya, P. & Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). 1-11.
31. Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. & Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ üniversiteleri örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
32. Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2) , 187-206.
33. Solmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 603-622.
34. Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(2), 215-232.
35. Taşkesenlioğlu, L. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 1-10.
36. Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K. & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 11(2), 114-150.

37. Uslu-Üstten, A. & Pilav, S. (2014). Lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 764-782.

38. Ünal, D., Demirtaş, Z. & Gür-Erdoğan, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 1 (Özel Sayı), 109-127.

39. Yalman, M., Özkan, E. & Başaran, B. (2015). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Dicle Üniversitesi örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(61), 441-456.

40. Yengin-Sarpkaya, P. & Elitok-Kesici, A. (2014). İlköğretim ve lise öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıkları: Aydın ili örneği. *Milli Eğitim Dergisi,* 44 (201) , 17-38.

41. Yıldız, D., Ceran, D. & Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3) , 141-166.

42. Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.

43. Yılmaz, B., Köse, E. & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.

44. Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel. (Yay. haz). *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* içinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Tezler

1. Acıyan, A. A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

2. Akmersin, B. (2016). Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeyde Olan 2. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sevgisi ve Alışkanlığı Kazanmasına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

3. Bayis, S. (2010). 4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

4. Bınarbaşı, F. (2006). Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

5. Bostancı, K. (2019). Ortaöğretim okul kütüphanelerinde kaynak seçimi ve okuma alışkanlığı ilişkisi: Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

6. Davarcı, N. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar - internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

7. Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

8. Kara, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

9. Karadayı, F. (2019). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve eğilimlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

10. Kaynar, İ. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

11. Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

12. Sevmez, H. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı Ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (SÜ Eğitim Fakültesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

13. Suna, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EK- 8. 2. META SENTEZE DÂHİL EDİLEN ÇALIŞMALARIN KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ

Araştırma Kodu	*Yazarı (Yılı), Yayın Düzeyi, "Araştırmanın Adı"*	*Araştırmanın Amacı*	*Yöntemi* *a. Veri Türü-Modeli* *b. Örneklem Yöntemi/Örneklem Sayısı* *c. Veri Toplama Aracı* *d. Ölçme Aracının Geçerliği-Güvenirliği* *e. Verilerin analizi*	*Araştırmanın Sonucu*
A_1	Dökmen (1990), Makale, **"Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları"**	Bu araştırma, ilkokul, lise ve üniversite öğrencileri ile kütüphaneciler ve öğretmen üzerinde yürütülen geniş kapsamlı bir araştırmanın bir bölümü ile ilgilidir.	a. Nicel - Deneysel b. Tesadüfi örnekleme /324 Lise ve 384 Üniversite Öğr. c. Okuma Becerisi Testi (OBT), Okuma İlgisi Ölçeği (OİÖ), Okuma Alışkanlıkları Anketi (OAA), Kütüphane Kullanım Anketi (KKA) d. Uzman Görüşü, 1988-1989 Ders Dönemi Başarı Notları ile Okuma Becerisi Testinden alınan puanlar arası korelasyon - İki Yarıya Bölme Tekniği	Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları düşüktür. Öğrencilerimizin kendilerine verilen bir metni hem yavaş okudukları hem de bir okuyuşta yeterince anlayamadıkları görülmektedir. Öğrencilerimiz Batı ülkelerindeki öğrencilere kıyasla daha az sayıda kitap okumaktadır. Öğrencilerimiz, kütüphaneden nasıl yararlanacaklarını bilmemekte, kütüphanelerdeki çeşitli kaynakları kullanmak yerine kendi ders notlarını çalışmayı tercih etmekte, yani kütüphaneyi "okuma salonu" olarak kullanmaktadırlar.
A_2	Yılmaz (2006), Makale, **"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı"**	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Ve Görüşleri Belirlenmek	a. Nicel b. 1020 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. Pilot Uygulama e. Frekans (F) ve Yüzde (%) Tekniği	Araştırma sonuçlarına göre ankete katılan sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir kısmı orta düzeyde okuma alışkanlıklarına sahiptirler. Ankete katılan kızlar ile erkekler arasında okuma alışkanlığının nicelik yönünden bir farklılık görülmemiştir. Yapılan istatistiksel işlemlere göre ailede kitap okuma alışkanlığının gelişmiş olması bireyin de bu alışkanlığı edinmesinde olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının televizyon izleme sıklığı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırma ile öğrencilerin kütüphaneyi düzenli kullanmaları ile okuma alışkanlıkları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çok okuyan öğrenciler okul kütüphanesinden de daha çok yararlanmaktadırlar. Ama öğrenciler okul kütüphanesini yetersiz bulmaktadırlar.

A3	Aksaçlıoğlu & Yılmaz (2007), Makale, **"Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi"**	Televizyon izleme ve bilgisayar kullanmanın ilköğretim 5. sınıfa giden ve ailelerin sosyo-ekonomik durumu yüksek öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde etkisi olup olmadığını, varsa bu etkinin nedenlerini, niteliğini ve düzeyini belirlemek.	a. Nicel - Betimsel b. 222 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencisi c. Anket d. e.	1. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları olumlu bir görüntü ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamına alınan öğrenciler genelde güçlü ve orta düzey okuma alışkanlığına sahiptirler. Ancak öğrencilerin yarıya yakınının "etkin okuyucu" oldukları gerçeği gözden kaçırılmamalıdır. 2. Öğrenciler genelde hoşlandıkları için kitap okumaktadırlar. Onlar, iyi bir boş zaman etkinliği ve derslere katkısı olan bir ilgi olarak gördükleri için de kitap okumaktadırlar. 3. Öğrenciler televizyonu hafta sonları anlamlı düzeyde "çok" izlemektedirler. Öğrenciler genelde televizyon izlemeye eğilimlidirler. 4. Öğrenciler bilgisayar kullanma konusunda güçlü eğilime sahiptirler. Hafta sonları daha çok boş zamanları olduğundan daha fazla bilgisayar kullanmaktadırlar. 5. Öğrenciler boş zamanlarında gerçekleştirmek üzere kitap okumak, "televizyon izlemek" ve "bilgisayar kullanmak" etkinlikleri arasından kitap okumayı son sırada tercih ederken, ilk iki sıraya "bilgisayar kullanma" ve "televizyon izleme"yi koymaktadır. bilgisayar kullanımının öğrenciler tarafından televizyon izleme etkinliğinden daha çok tercih ediliyor olmasıdır. 6. Öğrencilerin televizyon izleme süreleri ile kitap okuma sıklıkları arasında ters orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Televizyon izlemeye daha çok zaman ayıran öğrenci daha az kitap okumaktadır. Aynı türden (ters orantı) ilişki öğrencilerin bilgisayar kullanmaları ile kitap okumaları arasında da söz konusudur. Bilgisayar kullanmaya daha az zaman ayıran öğrenciler daha çok kitap okumaktadırlar. Sözü edilen ters orantılı ilişki öğrencilerin kitap okumama nedenlerine yönelik sorulara verdiği yanıtlarda da açıkça görülmüştür. Öğrenciler yeterince kitap okumamalarında bilgisayar kullanma ve televizyon izlemeyi öncelikli neden olarak görmektedir.
A4	Ersoy (2007), Bildiri, **"Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları"**	Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir role sahip olan Türkçe-Edebiyat öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını ve bu konudaki bilgi-bilinç düzeylerini çeşitli boyutlarıyla değerlendirmek.	a. Nicel - Betimsel b. 40 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. e. SPSS	1. Öğrenci ailelerinin çoğu ilköğretim ve orta öğretim mezunu olup, düşük ve orta gelirli ailelerdir. Annelerin yarıdan fazlası ev kadını, babaların üçte biri emeklidir. 2. Öğrencilerin çoğu üniversite eğitimine başlayana kadar anne ve babalarını çevrelerinde kitap okuyan insanlar olarak tanımışlardır. Ailelerin yarısı halen kitap okuma alışkanlıklarını sürdürmektedirler. Anneler çocuklarını kitapla tanıştırmada daha etkindirler. 3. Öğrenciler genelde ders dışı kitapla ilk kez okul döneminde tanışmaktadırlar. Öğrencilerin ders dışı kitapla tanışmalarında en etkili kişiler anne-babalardır. Öğretmenler bu konuda yetersiz kalmaktadırlar. 4. Genel olarak öğrenciler için kitap okumak bir hobidir. Öğrenciler edebi eserler okumaktan hoşlanmaktadırlar. Ayrıca, öğrenciler dersleri için de yoğun olarak kitap okumaktadırlar. Öğrenim gördükleri bölümün öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkisi olduğu anlaşılmaktadır. 5. Öğrenciler okudukları kitapları arkadaş önerisiyle, gazetelerin kitap eklerinden veya kitabevlerinden seçmekte, hoşlandıkları kitapları satın alarak ya da

				arkadaşlarından ödünç alarak sağlamaktadırlar. Bu konuda kütüphanelerin pek kullanılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu düşük ve orta gelirli ailelere mensup olmalarına karşın, maddi durumlarını kitap okumama nedeni olarak görmemektedirler. 6. Öğrencilerin tamamına yakını özellikle meslekleri açısından güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olmaları gerektiğine inanmakta, ancak "derslerin yoğunluğu" ve "zaman sorunu" nedeniyle yeterince kitap okuyamadıklarını düşünmektedirler. 7. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri düzenli gazete ve dergi okumaktadırlar.
A5	Arıcı (2008), Makale, **"Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar"**	Okumayı sevmeyen öğrencilerin okuma alışkanlığı konusundaki görüşlerine başvurularak bu etkinliği niye sevmedikleri sevmemelerine etki eden unsurları, aile bireyleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerini ortaya koymak.	a. Nitel ve Nicel b. Tesadüfi Örnekleme - 110 Üniversite Öğrencisi c. Demografik Veri Formu, Okuyucu Anketi ve Görüşme d. Uzman Görüşü e. İçerik Analizi	Okumayı sevmeyen gençler, okumama sebebi olarak kitapların bazılarını sıkıcı ve pahalı bulduklarını, çocuklukta bu alışkanlığı kazanamadıklarını, boş zamanlarının olmadığını, gazete ve dergi okuma ile TV, film ve interneti, kitap okumaya göre, daha zevkli bulduklarını belirtmektedirler. Ayrıca şimdiye kadar ilgilerine hitap eden kitapların içinden beğendiklerinin bulunduğunu, bunların sürükleyici ve güncel olduğunu ifade etmektedirler. Yine bu öğrenciler, büyük ölçüde evlerinde okunacak yeterli malzeme (kitap, dergi vs.) bulunmadığını ve genellikle kitaplar hakkında aile bireyleri veya arkadaşları ile sohbet etmediklerini belirtmektedirler. Gençler, okumayı sevmemelerine sebep olabilecek herhangi bir olay veya durumdan bahsetmemekle birlikte çocukluklarında kendilerinin bu materyalle tanıştırılmadığını ancak kitap okuma konusunda çok fazla baskı gördüklerini ifade etmektedirler. Yine bu gençler, insanların kitaba ihtiyaç duymalarının sebebini, iyi vakit geçirmek, bilgi ve birikimini artırmak, meraklı olmak, bakış açısını geliştirmek, gerçek hayattan uzaklaşmak, farklı dünyalara açılmak, kelime hazinesini zenginleştirmek, konuşma becerisini geliştirmek, duygu ve düşünce ufkunu geliştirmek olarak ifade etmektedirler.
A6	Kurulgan & Çekerol, (2008), Makale, **"Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma"**	Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı'na devam eden öğrencilerin okuma ve üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlıkları açısından durumlarını çeşitli boyutlarda ortaya koymak.	a. Nicel, Betimsel-Bağıntısal b. 100 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. Pilot Uygulama e. Frekans Tabloları ve Ki-Kare Testi	* Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%92) "ayda 2 veya daha fazla (yılda 12 kez veya daha fazla)" kitap okuma alışkanlığına sahiptir. ALA standartlarına göre bu oran "güçlü okuma alışkanlığı"na karşılık gelmektedir. * Öğrencilerin büyük bir oranı (%88) "bir hafta önce ve bir ay önce" kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç önceki bulguyu (güçlü kitap okuma alışkanlığı) destekler niteliktedir. * Her 10 öğrenciden yaklaşık 7'si (%65) okudukları kitapları satın alma yoluyla edindiklerini belirtmiştir. Üniversite kütüphanesinden ödünç kitap almak ise ikinci sırada gelmektedir (%17). * Öğrencilerin gazete okuma alışkanlıkları (%23) kitap okuma alışkanlıklarına (%92) oranla daha düşüktür. * Öğrencilerin yarıdan fazlası (%51) yeterince kitap, dergi vb. okuduğunu düşünmektedir. Buna karşın yeterince kitap, dergi vb. okumadığını düşünenler (%49) gerekçe olarak "zaman bulamama" sorununu ileri sürmektedir.

				* Öğrencilerin üçte biri (%33) arkadaşlarıyla birlikte kitap ile ilgili etkinliklere (kitap fuarına, sergilere, kitapçılara gitme, v.b.) katılmaktadır. Öğrencilerin yine yaklaşık üçte biri (%37), okudukları kitapları arkadaşlarıyla tartışmaktadır.
A7	Odabaş, Odabaş & Polat (2008), Makale, **"Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği"**	Türkiye'de okuma alışkanlığı konusunda günümüze kadar yapılan çalışmaların neredeyse tamamında Türk halkının okuma ve kütüphane kullanımı alışkanlıkları oldukça zayıf görünmektedir. Türk halkında yaşanan bu genel durumun üniversite öğrencileri üzerinde de benzer görünüme sahip olduğu hipotezinden hareketle, araştırmada ülkemizde üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı profilinin saptanması.	a. Nicel b. 304 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. F Testi (alfa katsayısı 0.78) e. SPSS	Üniversite öğrencilerinin önemli bir bölümü düşük okuma alışkanlığına sahiptir. Kız öğrencilerinin erkeklere oranla okuma etkinliğine daha fazla süre ayırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı okumamalarını ekonomik sorunlara dayalı nedenlerle açıklamaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümü okumalarını engelleyen en önemli neden olarak çalışma yoğunluğu ve ekonomik sorunları ifade etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, bir gün içinde yaptığı dinlence faaliyetlerine oranla okumaya çok daha az zaman harcadıkları görülmektedir. Üniversite öğrenimlerinin ilk yıllarında daha az okuyan öğrencilerin, son yıllara doğru okuma eğilimleri artmaktadır. Ancak tespit edilen bu oran, bir üniversite öğrencisi için olması gereken düzeyin oldukça altındadır. Ebeveyni düşük eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının da zayıf olduğu, buna karşın eğitimli anne-babanın çocuklarının daha yüksek bir okuma kültürüne sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü kütüphanelerden yararlanmamaktadır. Öğrencilerin yarıya yakını vakitlerinin önemli bir kısmını televizyon izlemeye, müzik dinlemeye ve bilgisayar kullanmaya ayırmaktadır. Buna karşın kitap okumaya ayrılan süre söz edilen faaliyetlerin toplam süresinin çok altında kalmaktadır.
A8	Arıcı (2009), Makale, **"Okumayı Nasıl Sevdiler? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar"**	Okumayı seven öğrencilerin okuma alışkanlığı konusundaki görüşlerine başvurularak bu sevgiyi nasıl kazandıkları, buna etki eden unsurlar, aile bireyleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerini ortaya koymak.	a. Nitel ve Nicel b. 125 Üniversite Öğrencisi c. Demografik Veri Formu, Okuyucu Anketi ve Mülakat d. Uzman Görüşü e. İçerik Analizi	Okumayı seven gençler, kitap yoluyla bilgi ve birikimlerini arttırmakta; hayatı, insanları, toplumu tanıma fırsatı bulmakta, duygu ve düşünce ufuklarını zenginleştirmekte, hatta kitaplar sayesinde rahatlamaktadırlar. Okumaya başlama yaşı genelde çocukluk yıllarıdır. Ebeveynler, büyük kardeşler, öğretmenler kitap okuma konusunda model ve yol gösterici olmaktadırlar. Kitap temini konusunda çeşitli yollar kullanılmaktadır: Satın alma, kütüphane ve kitaplık kullanımı, arkadaşlar arasında değiş-tokuş bunlardan bazılarıdır. Ayrıca okuma konusunda çevreye "olumlu" örnek olunduğu da ortaya çıkan sonuçlardandır.
A9	Saracaloğlu, Yenice & Karasakaloğlu (2009), Makale, "**Öğretmen Adaylarının İletişim**	Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve	a. Nicel b. 184 Üniversite Öğrencisi c. Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma	Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerinin "yeterli" düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum, onların gelecekte başarılı öğretmenler olacağını düşündürmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin ise "orta" düzeyde ve okuma alışkanlıklarının da "yetersiz" olduğu saptanmıştır.

	ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki"	alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.	Alışkanlığı Anketi ile 10 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu d. Uzman Görüşü e. SPSS 12	
A10	Şahin (2009), Makale, **"İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi"**	Araştırma ilköğretim 6. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.	a. Nicel – Tarama (Betimleme) Modeli b. 1323 Ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencisi c. Anket d. Uzman Görüşü, (Cronbach alpha katsayısı 0,86) e. Yüzde ve Frekans Dağılım Tabloları ile Ki-Kare Testi	Çalışmaya katılan öğrencilerin boş vakitlerini değerlendirmek için toplamda en çok kitap okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Ancak üst sosyo ekonomik düzeye mensup olan çocuklar kitap okumaya daha az, bilgisayarda gezinti yapma ve oynamaya daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin 26,2'si her gün düzenli olarak kitap okumaktadırlar. Orta sosyo-ekonomik düzeyde bu oran % 45,5'e yükselmektedir. Üst sosyo ekonomik düzeye mensup öğrencilerin ise % 37,7'si her gün okumaktadırlar. Toplamda ise öğrencilerin %33,4' ü her gün ve % 57,4'ü zaman zaman okumayı tercih etmektedirler. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin % 64,1'inin kendilerine ait bir kitaplıkları varken, % 35,9'unun yoktur. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin % 93,1'inin bir kitaplığı varken, % 6,9'unun yoktur ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin % 96,8'inin bir kitaplığı varken, % 3,2'sinin yoktur. Öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına ilişkin görüşleri ile sosyo ekonomik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. En çok orta sosyo ekonomik düzeyde yer alan öğrenciler düzenli olarak kitap okumaktadırlar, üst sosyo–ekonomik düzeydekiler en az okumaktadırlar. Öğrencilerin kitap okuyamama sebepleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kitap okumalarına engel olan en önemli nedenin derslerinin yoğunluğu ve sınavlara hazırlanmaları olduğu saptanmıştır. Kitapların pahalı olması sebebiyle okuyamadığını söyleyen 100 öğrencinin 75'i alt-sosyo ekonomik düzeydendir. Üst sosyo-ekonomik düzeydekiler harçlıklarıyla en çok kitap almayı tercih ediyorlarken, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydekiler bakkal, market ve okul kantini ürünlerini tercih etmektedirler. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri en çok roman okumaktan hoşlanmaktadırlar. Roman okumayı üst-sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin % 78'i ve alt sosyo-ekonomik düzeydekilerin % 37,6'sı tercih etmektedirler. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin % 21,1'i ve orta düzeydekilerin %30'u öyküyü tercih ederken üst sosyo ekonomik düzeyde bu oran % 4,9'a gerilemektedir
A11	Yılmaz, Köse & Korkut (2009), Makale,	Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık	a. Nicel – Tarama Modeli b. Rastgele Örnekleme - 104 Üniversite Öğrencisi c. Anket	1. Anket uygulanan üniversite öğrencileri genelde zayıf bir okuma alışkanlığına sahiptir. Öğrencilerin önemli bir bölümü hiç okumamaktadır. Güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrenciler azınlıktadır. 2. Öğrenciler daha çok ders amaçlı okumakta olup, boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla okuma yaygın

	"Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma"	Fakültesi'nde öğrenim gören dördüncü sınıf lisans öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı düzeylerini ve bu alışkanlıklarına ilişkin çeşitli özellikleri belirlemek.	d. e. SPSS 11.5	değildir. 3. Öğrenciler arasında en çok tarih, siyaset, ekonomi gibi ilgi duyulan konulardaki kitaplar tercih edilmektedir. Öğrenciler okuyacağı kitabı en çok kitabevinden seçmektedir. 4. Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin hiçbirisi "her gün düzenli" okumamakta, yarıya yakını ise "birkaç günde bir"den daha seyrek okumaktadır. Bilkent Üniversitesi öğrencileri ise genelde "her gün düzenli" okumaktadırlar. 5 Her iki üniversitede de öğrencilerin çoğunluğu yeterince kitap okumadıklarını düşünmektedirler. 6. Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin çoğunluğu okuma alışkanlığına sahip olmanın meslekleri açısından gerekli olduğunu düşünürken, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin yarıya yakını gerekli olmadığını düşünmektedir. 7. Öğrenciler eğitim gördükleri bölümlerin okuma alışkanlıklarını genelde olumsuz etkilediklerini ifade etmişlerdir. 8. Öğrencilerin yarısı sürekli olarak dergi okumaktadırlar. Öğrenciler genelde "birkaç günde bir" sıklıkla gazete okumaktadırlar.9. Araştırma kapsamında öğrenciler, bilgisayar kullanmaları ve TV izlemeleri okuma alışkanlıklarını azaltarak olumsuz bir biçimde etkilediğini düşünmektedirler. Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, Bilkent Üniversitesi öğrencilerine göre düşük olmasına rağmen aylık kitap ve dergi harcamaları daha yüksek miktardadır. Hacettepe Üniversitesi öğrencileri, kütüphanelerini "her gün" sıklıkta; Bilkent Üniversitesi öğrencileri ise "daha seyrek" sıklıkta kullanmaktadırlar.
A_{12}	Can, Türkyılmaz & Karadeniz (2010), Makale, **"Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları"**	Ergenlik dönemindeki öğrencilerin boş zamanlarını hangi etkinliklerle geçirdiklerinin belirlenmesi, bu etkinlikler içerisinde okumaya ayrılan zamanın tespiti, okumaya ayrılan sürede cinsiyetin, gelir durumunun, anne-baba eğitim durumunun ve diğer etkinliklerin okuma alışkanlığı üzerinde etkisinin, okuma eyleminin hangi yazın türlerinde yoğunlaştığının belirlenmesi.	a. Nicel – Tekil Tarama Modeli b. 627 Ortaokul ve Lise Öğrencisi (8. 9. 10. 11. ve 12. Sınıf) c. Anket d. Pilot Uygulama e. SPSS 11.0	Araştırmanın bulgularına göre kızların okuma sıklığının erkeklere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde yüksek çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma sıklıklarında sınıf düzeyinde bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında 8. sınıf öğrencilerinin 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre okuma sıklıklarının anlamlı farklılığa yol açacak derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin okuma sıklıklarının anne ve babaların gelir düzeylerinden etkilenmediği tespit edilmiştir. İnternet kullanımı ile zamanı diğer şekillerde geçirme arasında bir korelasyon bulunamamışken, televizyon izleme ve dinlenme amaçlı okuma arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur; ayrıca akademik amaçlı okuma ile zamanı diğer etkinliklerle geçirme arasında da pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ergenlik dönemindeki öğrenciler, ders kitaplarını, romanları ve bulmaca dergilerini okumayı tercih etmektedirler.
A_{13}	Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Dedebali (2010), Makale,	Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları	a. Nicel – Yarı Deneysel Model b. 98 Üniversite Öğrencisi	Yazılı Anlatım dersinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri, okuma ilgisi ve okuma alışkanlıkları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının Yazılı Anlatım dersinin etkisi ile göreli olarak yükseldiği görülmekle birlikte, öğrencilere okuma alışkanlığı

	"Yazılı Anlatım Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri İle Okuma İlgi ve Alışkanlıklarına Etkisi"	arasındaki ilişkiyi belirlemek.	c. Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği, Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Anketi ile 5 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu d. Çetinkanat (1998) tarafından yapılan ölçek (Cronbach alfa güvenirlik katsayısı: 81) e. Frekans ve Yüzde Dökümleri T-Testi, SPSS 12.0	kazandırmakla yükümlü olan sınıf öğretmeni adayları için "yeterli" düzeyde olmadığı söylenebilir.
A14	Kuş & Türkyılmaz (2010), Makale, **"Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri)"**	Öğretmenin okuma eğitimindeki önemi göze alınarak, bu çalışmada, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının, ilgilerinin ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin tespiti amaçlanmıştır.	a. Nicel – Betimsel Tarama Modeli b. 577 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. e. T-Testi	Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının, bir önceki sene on kitaptan daha az kitap okuduğu belirlenmiştir. Yirmiden fazla kitap okuyan öğrencilerin oranı ise sadece %8'dir. Bu durumda öğrencilerin bir önceki sene az kitap okudukları söylenebilir. Az kitap okuma nedeni olarak öğrencilerin yarısı işlerin/derslerin yoğunluğunu veya sınavlara hazırlanmayı neden göstermişlerdir. Öğrencilerin diğer kısmı ise kitapların pahalı olduğu, televizyon izlediği veya internete girdiği için okuyamadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin onda biri ise az okuduğunu düşünmemektedir. Öğrencilerin yarısı kütüphaneden ödünç kitap aldığını diğer yarısı ise kütüphaneden ödünç kitap almadığını belirtmiştir. Öğrencilerin genel olarak televizyon izleme ve bilgisayar kullanma sürelerinin çok fazla olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin ortalama televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süreleri arttıkça okuma süresi azalmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı ilköğretim ve lise yıllarında anne-babasını okurken hiç görmezken, büyük bir kısmı da nadiren gördüğünü ifade etmiştir. Sadece %2'lik bir oran anne-babasını her zaman okurken gördüğünü ifade etmiştir. İlköğretim veya lise yıllarında anne babasını okurken gören öğrencilerin okuma alışkanlığı daha yüksek düzeydedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısının (%48) ara sıra kitap satın aldığı görülmektedir.. Araştırma bulgularına göre, okuma büyük oranda öğrenme için gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler en fazla roman ve gazete okurken, hikâye ve şiiri daha az okumaktadırlar. Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonuç ise; Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin günlük okuma süresi bakımından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilere göre okumaya daha fazla zaman ayırdığıdır.

A15	Saracaloğlu, Karasakaloğlu & Aslantürk (2010), Makale, **"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması (Adnan Menderes Ve Uludağ Üniversiteleri Örneği)"**	Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının belirlenerek karşılaştırılması.	a. Nicel – İlişkisel Tarama Modeli b. 465 Üniversite Öğrencisi c. Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Yetişkinler Formu Anketi ile Kişisel Bilgi Formu d. e. Yüzde Dökümleri, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, X^2 (Ki-Kare Testi) Testi, T-Testi, Varyans Analizi ve Dunnett's C Testleri, Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi, SPSS 12	Sınıf öğretmeni adaylarının en çok okuduğu materyallerin gazete, sanat kitapları (roman, hikâye, vb.), çeşitli dergiler, kültür kitapları (deneme, vb.), bilimsel kitaplar, bilim teknik ve mizah dergileri şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin ayda ortalama 2 kitap ve 2,4 dergi okudukları saptanmıştır. Katılımcılar "kitap fiyatlarının yüksek olması, derslerden zaman bulamama ve yorgun olma" nedenleriyle yeterince kitap okuyamamaktadırlar. Öğrenciler ders dışında okudukları kitapları öncelikle arkadaşlarından ve üniversite kütüphanesinden temin etmektedirler. Katılımcıların okuma alışkanlıklarının "yetersiz" olduğu saptanmıştır.
A16	Duran & Sezgin (2012), Makale, **"İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının ve İlgilerinin Belirlenmesi"**	İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okuma ilgilerini belirlemeyi amaçlamak.	a. Nitel b. 300 İlkokul Öğrencisi (4. ve 5. sınıf) c. "İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Okuma İlgileri" adlı bir ölçme aracı d. Pilot Uygulama e. Betimsel Analiz	Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun okuma alışkanlığına sahip olmayışları ve orta ve alt düzey okuyucu oluşları dikkat çekicidir. Bu öğrencilerin tamamına yakını, gün içerisinde okumaktan ziyade, TV seyretme veya internette oyun oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin önemli bir bölümü bir kitaplığa sahip bile değildir. Öğrencilerin, masal ve hikâye türünde ve konuları hayvan ve kahramanlık konulu olan kitapları okumaktan hoşlandıkları görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin yaş özellikleri gereği doğal olarak kabul edilebilir. Bu sebeple bu öğrencilerin, 100 Temel Eser listesindeki kitapları okumaktan hoşlanmamaktadırlar.
A17	Yılmaz (2012), Makale, **"Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma"**	İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okul başarıları arasındaki ilişkinin düzeyini ve niteliğini belirlemek.	a. Nicel b. Rastgele Örnekleme Tekniği - 100 İlkokul 8. Sınıf öğrencisi c. Anket d. e. SPSS 16	1. Öğrenciler orta düzeyde ve güçlü okuma alışkanlıklarına sahiptir. 2. Öğrencilerin önemli bir bölümü kitap okumayı sevmektedir. Ancak, okumayı az sevenler de küçümsenmeyecek orandadır. 3. Kitap okumayı seven öğrencilerin takdirname belgesi alma anlamında okul başarıları kitap okumayı sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. 4. Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile 6. ve 7. sınıf not ortalamaları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin 6. ve 7. sınıf not ortalamaları da yükselmektedir. 6. Öğrenciler okuma alışkanlıklarının okul başarılarını artırdığını düşünmektedir.

A18	İşcan, Arıkan & Küçükaydın (2013), Makale, **"İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları"**	İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumlarının neler olduğunu belirlemek.	a. Nicel b. 688 İlkokul İkinci Kademe Öğrencisi c. Anket d. Uzman Görüşü e. Frekans ve Yüzde Hesaplamaları	Öğrenciler düzenli bir şekilde kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Çünkü öğrencilerin büyük çoğunluğu günde yarım saat kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu yarım saatin okullarda uygulanan kitap okuma saatleri olduğu göz önünde tutulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul dışında kitap okumaya fazla zaman ayırmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedenini öğrenciler "Televizyon izleme, ödevlerin çokluğu ve ev işlerinden vakit bulamama" olarak göstermektedirler. Ankete katılan öğrenciler genellikle öykü ve roman, kitap dışında da dergi ve gazete okuduklarını belirtmişlerdir. Kitap konuları içerisinde ise belirgin bir şekilde macera türünde kitap okumaktan hoşlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı okul öncesi dönemde büyüklerinin kendisine kitap okumadığını söylemiştir. Öğrencilerin %56 'sı da okudukları kitabı kendi aralarında tartışmadıklarını söylemişlerdir. Ankete katılan öğrenciler kitap okumalarına engel olarak bireysel, sosyoekonomik ve eğitim sistemimize bağlı sebeplere aynı oranda cevap vermişlerdir. Özellikle televizyonu önemli bir engel olarak tanımlamışlardır.
A19	Taşkesenlioğlu (2013), Makale, **"Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme"**	Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ilgili önemli noktaları tespit etmek ve okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle konuyla ilgili problemleri çözmek için çeşitli önerilerin sunulması da hedeflenmektedir.	a. Nicel - Betimsel – Tarama Modeli b. Rastgele Örnekleme Yöntemi - 450 Lise Öğrencisi c. Okuma Alışkanlıkları Anketi d. e. SPSS 21.0	1.Öğrenciler daha çok ders amaçlı okumakta olup, iyi ve eleştirel okuma seviyesine ulaşmaktan uzak, hatta sağlıklı okur olma bilincinden habersiz oldukları görülmüştür. 2. Okula henüz başlayan 9. sınıf ve okuldan mezun olmak üzere olan 12. sınıf öğrencilerinde 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha düşük bir okuma oranı olduğu tespit edilmiştir. 3. Öğrencilerin bir bölümü okumalarını engelleyen en önemli sebep olarak çalışma yorgunluğunu belirtmiştir.4. Kız öğrencilerin önemli bir kısmı zamanlarını televizyon izlemeye ayırırken erkek öğrencilerin büyük bölümü zamanlarını bilgisayar ve spora ayırmaktadırlar. Bu nedenle hem kız hem de erkek öğrenciler kitap okumaya diğer aktivitelerden daha az zaman ayırmaktadır. 5. Öğrenciler kitaplarını seçerken en çok internet kaynaklarından ve sosyal çevrelerinden tavsiye aldıklarını belirtmişlerdir. Kitapları kütüphanelerden ve satın alma yoluyla temin etmektedirler. 6. Öğrenciler en çok şiir, hikâye, roman gibi edebi eserleri okumaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. 7. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı okuma faaliyetini ya derste başarılı olabilmek için ya da boş zamanlarını değerlendirmek için yaptıklarını belirtmişlerdir. 8. Öğrencilerin çok büyük bir kısmı okuma alışkanlıkları olmadıkları hâlde bunda televizyon, bilgisayar gibi etmenlerin olumsuz etkisinin olmadığını belirtmiştir. 9. Öğrencilerin aile içinde ve arkadaş çevresinde kitap okuma ile ilgili faaliyetleri yok denecek kadar azdır. 10. Öğrencilerin çok küçük bir kısmı süreli yayınları takip etmektedir.
A20	Temizyürek, Çolakoğlu & Coşkun (2013), Makale,	Bu çalışmada ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okul türü ve	a. Nicel-Tarama Modeli b. Basit Tesadüfi Örnekleme – 337 9. Sınıf Öğrencisi	Araştırma bulguları araştırmaya katılan öğrencilerin en çok roman okumaktan hoşlandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca Anadolu Lisesi öğrencileri %8,8 oranında hikâye, %8,8 oranında çizgi roman okumaktan hoşlanırken bu oran teknik ve endüstri meslek liselerinde %15,2 hikâye, %18 çizgi roman şeklindedir.

	"Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi"	cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Çalışma, olayları ve olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırmasıdır.	c. Anket d. e. Frekans, Yüzde, Oran Teknikleri, Kay-Kare Testi ve SPSS 15.0	Bulgular her iki okul türünde öğrenim gören öğrencilerin şiir türünde kitaplar okumaktan hoşlanmadıklarını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet faktörü göz önünde bulundurulduğunda, kız öğrencilerin (%91,7) erkek öğrencilere (%56,4) oranla bu türü daha çok okuduğu saptanmıştır. Romanla kıyaslandığında daha kısa olan hikâye türü erkek öğrenciler tarafından %18,7 oranında; kız öğrenciler tarafından ise %4,2 oranında tercih edilmektedir.
A21	Özkaya & Çetin (2014), Makale, **"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ve Kütüphane Kullanımlarına İlişkin Bir İnceleme"**	Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarını ve kütüphane kullanımlarını araştırmak, eğitimde nitelikli insan yetiştirmede okuma alışkanlığının ne derece önemli olduğunu vurgulamak.	a. Nicel – Tarama modeli b. 192 Üniversite Öğrencisi c. Okuma Alışkanlığı Anketi d. e. SPSS 20.00	Yapılan bu araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının ve kütüphane kullanım sıklıklarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrelerinde en çok arkadaşlarının (% 49,5) ve öğretmenlerinin (% 26) kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okumalarında ise; arkadaş çevrelerinin (% 27,1), kütüphanenin (% 22,4) ve öğretmenlerinin (% 21,4) önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları kitapları daha çok kütüphaneden temin ettikleri (% 47,9) sonucuna ulaşılmıştır. Hem kız (%75,7) hem de erkek öğrenciler (%73,7), roman ve hikâye kitapları okumayı, diğer türlere göre daha çok tercih etmektedirler. Boş vakitlerini kitap okuyarak değerlendirme oranının kızlarda % 30,4; erkeklerde ise % 17,1 olduğu görülmüştür. Bu durumda kızlar, erkeklere oranla boş vakitlerinde daha fazla kitap okumaktadır. Ancak, hem kızların hem erkeklerin bilgisayar/internet kullanarak boş vakitlerini değerlendirme oranları, kitap okuyarak değerlendirme oranlarından daha fazladır. Kitap okumaya engel olarak, 1. Sınıf (%, 28,3), 2 (%36,8) ve 4. (% 42,4) öğrencileri derslerinin yoğunluğunu; 3. sınıf öğrencileri ise (% 35,8) okuma alışkanlıklarının olmamasını göstermişlerdir. Günde 1 saatten az televizyon izleyenlerin, diğer katılımcılara göre, okuma alışkanlıklarının üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
A22	Yengin-Sarpkaya & Elitok-Kesici (2014), Makale, **"İlköğretim ve Lise Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Alışkanlıkları: Aydın İli Örneği"**	Bu araştırma 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Aydın Merkez ilçedeki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır.	a. Nicel - Tarama Modeli b. Oranlı Tabakalı Örnekleme – 1376 İlkokul ve Lise Öğrencisi c. Anket d. Uzman Görüşü e. Frekans ve Yüzde Dağılımlarını İçeren Tablolar, Ki-Kare Testi	Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında genel olarak her gün düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin oranı % 50'yi bulmamaktadır. Öğrencilerin % 41.4'ü düzenli bir okur olduğunu düşünmektedir. İlköğretimde kütüphaneden yararlanma sıklığı diğer okullara göre en yüksek düzeyde, lisede ise en düşük düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin yaklaşık % 41'i kütüphaneden hiç yararlanmamaktadır. Öğrenciler genellikle, okuyacağı kitabı satın almaktadır. Eldeki araştırmaya göre okuyacağı kitabı kütüphaneden alanların oranı yaklaşık %13'tür. Meslek lisesi öğrencilerinin kütüphaneden daha çok yararlandıkları bulunmuştur. Hem düzenli olarak kitap okuma hem de kendini düzenli bir okur olarak görme oranı kızlarda erkeklerden; ilköğretimde liselerden daha yüksektir. Öğrenciler yeterli kitap okumamalarının en önemli nedeni olarak dersler/ SBS, LYS gibi sınavlar zamanımı alıyor seçeneğini işaretlemişlerdir. Kitap satın almakta zorlanma, kitap okuma alışkanlığının olmaması ve televizyon, diğer

				önemli nedenler arasında gösterilmiştir. Okuma konusunda öğrenciler en çok öğretmenlerinden daha sonra anneden ve üçüncü sırada babadan etkilenmektedirler. Dergi okuma oranı kızlarda erkeklere göre, meslek lisesinde diğer okullara göre daha yüksektir. Gazete okuma oranı ise erkeklerde kızlara göre, genel lisede diğer okullara göre daha yüksektir. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı düzenli biçimde gazete okumaktadır.
A23	Uslu-Üstten & Pilav (2014), Makale, **"Lise Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma"**	Lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirlemek.	a. Nicel - Betimsel Tarama Modeli b. Tesadüfi Örnekleme – 242 Lise Öğrencisi c. Okuma İlgi ve Alışkanlığı Değerlendirme Anketi ve Kişisel Bilgi Formu d. Uzman Görüşü e. Betimsel Analiz, SPSS 16.0	1.Araştırmada çalışma grubundaki lise öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının zayıf olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin % 85,3'ünün yeterli seviyede okuma alışkanlığına sahip olmadığı, % 36'5'inin bu durumdan rahatsızlık duyduğu ortaya çıkmıştır. % 28,9'u ise okuma düzeylerini yeterli görmektedir. 4. . Lise öğrencilerinin okuma sebeplerine yönelik bulgular, erkek öğrenciler için okumanın günlük hayatı kapsayan bir eylem olduğu, kız öğrenciler için de doğrudan bilgi odaklı bir araç olarak görüldüğü sonucunu ortaya koymaktadır. 5. Öğrencilerin ders dışı okuma kaynaklarının başında internet, gazete ve magazin dergileri gelmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla internetten faydalanırken; kız öğrenciler de erkek öğrencilere göre daha fazla gazete okumaktadırlar. 6. Kız öğrenciler kütüphaneden faydalanırken erkek öğrenciler interneti kullandıklarını belirtmiştir. Kütüphanelerden roman, hikâye vb. kitaplar ödünç almak için yararlanan kız öğrencilerin oranı % 65,6 iken erkek öğrencilerin oranı % 47,7'dir. Kız öğrencilerin macera, hayvan konulu ve bilim kurgu türünde kitapları tercih ettikleri; erkek öğrencilerin en fazla macera, savaş ve hırsız/dedektif konularında yazılmış kitapları okudukları görülmektedir. 8. Erkek öğrencilere göre okuma alışkanlığının kazandırılmasında aile birinci sırada etkili olurken kız öğrenciler öğretmenin daha fazla etkili olduğu görüşündedir. 9. Öğrencilerin okuma durumlarını etkileyen unsurlar olarak, erkek öğrencilerin (% 58,6) zamanlarının olmamasını; kız öğrenciler (% 61,5) ise, ilgilerini çeken konularda kitapların olmamasını göstermişlerdir.
A24	Alaca & Kızılöz (2015), Makale, **"Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme"**	Türkiye'de Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olup olmadıklarını, okuma alışkanlıklarına etki eden faktörleri ve kütüphane kullanıcılarına okuma alışkanlığı kazandırma konusundaki yeterliliklerini belirlemek.	a. Nicel b. 437 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. e.	Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyesinin ilk sırasında ilköğretim olduğu saptanmıştır, bunu takip eden seviye ise lisedir. • Katılımcıların kütüphane kullanım sıklıkları genel olarak incelendiğinde, Ankara Üniversitesi öğrencilerinin kütüphane kullanım konusunda daha etkin oldukları görülmektedir. Öte yandan kütüphaneyi hiç kullanmayanların yüzdeleri de oldukça düşük olmakla birlikte birbirine yakındır. • Kitap okuma sıklığına bakıldığında katılımcıların genel olarak ayda bir kitap okuma eğiliminde oldukları görülmektedir. • En çok okunan yayın türü konusunda her iki üniversitenin de yüksek oranlarda kitap okuduğu, bunu gazete ve dergilerin takip ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı çoğunlukla roman okuduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası kitap okuma alışkanlığına sahip olduğunu belirtmiştir. Yaklaşık %42'lik bir kısmın ise okuma

				alışkanlığına sahip olmadığı belirlenmiştir. Kitap okuma alışkanlığına sahip olmayan katılımcıların çoğunluğu zaman bulamamaktan şikâyet ederken, önemli bir kısmı da kitap ve kütüphane gibi kavramlara ilgi duymamalarının böyle bir alışkanlığa sahip olamamalarında önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Okunacak kitabın temini konusunda genel ortalamaya göre ilk sırada kitapçılar gelirken, ona çok yakın bir yüzdeyle ikinci sırada kütüphaneler gelmektedir. Arkadaştan kitap temin etmek ise azımsanmayacak bir yüzdeye sahip iyi bir alternatiftir. • Katılımcılar genelde boş zamanı değerlendirmek ve bilgilenmek için kitap okuduklarını belirtmişlerdir.
A25	Deniz (2015), Makale, **"Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları"**	Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının tespit edilmesi.	a. Nicel - Betimsel Tarama b. Tesadüfi Örnekleme – 382 Ortaokul Öğrencisi c. Okuma İlgi Alışkanlık Anketi ve Kişisel Bilgi Formu d. Uzman Görüşü e. Frekans Analizi, Ki-Kare Ve T-Testi, SPSS 17.0	Araştırmaya katılan 382 öğrenciden 117'sinin bir yılda 12-20, 100'ünün 6-11, 58'inin 1-5 arasında; 86'sının da 21 ve üstünde kitap okuduğu; 21 öğrencinin ise hiç kitap okumadığı görülmüştür. Buna göre öğrencilerin %53'ünün çok okuyan, %26'sının orta ve %15'inin zayıf düzeyde okur oldukları; %5,5'inin ise okuma alışkanlığına sahip olmadığı tespit edilmiştir.. Öğrencilerin en fazla macera ve duygusal konulu eserlerle roman ve hikâye türündeki eserlere ilgi duydukları; dinî içerikli eserlerle şiir ve deneme türündeki eserlere çok az rağbet ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yarısı bilim teknik dergilerine ilgi duyarken dörtte birinin ise herhangi bir dergi okumadığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yüzde yirmi beşinin hiç gazete okumadığı, gazete okuyanların da sırasıyla spor, politika, magazin, bulmaca ve kültür-sanat haberlerine ilgi duydukları görülmektedir. Öğrencilerin okudukları kitapların büyük çoğunluğunu arkadaşlarından, yüzde yirmisini satın alarak temin ettikleri; okul ve halk kütüphanelerini fazla kullanmadıkları tespit edilmiştir. Kitap okuma konusunda öğrenciler üzerinde en çok ailelerin en az medyanın etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, yeterince kitap okuyamamalarının nedeni olarak ders yoğunluğunu ve kitap okuma alışkanlıklarının olmamasını görmektedir. Ortaokul öğrencilerinin boş zamanlarını genellikle televizyon izleyerek, bilgisayar oynayarak ya da internete girerek geçirdikleri tespit edilmiştir.
A26	Elkatmış (2015), Makale, **"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıkları"**	Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve Alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından belirlemek.	a. Nicel - İlişkisel Tarama Modeli - b.Tesadüfi Örnekleme – 157 Üniversite Öğrencisi c. Okuma İlgisi Ölçeği ile Okuma Alışkanlığı Yetişkinler Formu Anketi d. Test- Tekrar Test Tekniği e. Bağımsız Örneklem T Testi, Tek Yönlü Varyans	Araştırma bulgularına göre, katılımcıların en çok okuduğu materyallerin sırasıyla, gazete, sanat kitapları, çeşitli dergiler, mizah dergisi, kültür kitaplar, bilim teknik dergisi ve bilimsel kitaplar olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularında öne çıkan önemli bir husus ise, öğretmen adaylarının kendi okuma alışkanlıklarını yeterli görmedikleri ve yaklaşık olarak üçte ikisinin de yeterince kitap okumadıkları gerçeğidir. Buradan hareketle okuma ilgi ve alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir misyonu yüklenecek olan sınıf öğretmeni adaylarının kendi okuma alışkanlıklarının istenilen ölçüde olmadığı gerçeğidir.

			Analizi, Tukey Testi İle Ki Kare Testi (X2), SPSS 19.0	
A27	Karataş vd. (2015), Makale, **"Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Okuyan Bayan Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)"**	Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan bayan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından farklılıkların ortaya koyulması amaçlanmıştır.	a. Nicel b. Tesadüfi Örnekleme - 177 Bayan Üniversite Öğrencisi c. Anket d. e. SPSS 17.0	Katılımcıların çoğunluğunun (%57,6) okuma eylemine günde <0,5 saat arasında süre ayırdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun son bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısının 1-5 kitap arasında (az okur) olduğu saptanmıştır. Okuma alışkanlığına olumsuz yönde etki eden nedenlerin başında (%33,3) çalışma yoğunluğunun geldiği belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun (%45,2) baba eğitim durumu ortaöğretim terk ya da mezunu, anne eğitim durumu ise çoğunlukla (%59,3) ilköğretim terk ya da mezunudur. Bu araştırma ailelerin kitap okumadığı, çocuklarına iyi bir model olamadıklarını göstermektedir. Katılımcıların (%78,0) düzenli olarak gazete ve dergi gibi süreli yayınlardan satın almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu (%66,7) kütüphanelere nadiren gitmektedirler. Katılımcıların %44,6'sı günde ortalama <0,5 saat televizyon seyretmekte ve % 26.6'sı genellikle boş zamanlarında müzik dinlemektedirler. Gelir düzeyine göre alt gelir seviyesindeki öğrencilerin 2 saat ve üzeri okuma oranları daha fazladır. Son bir yıl içinde okunan kitap sayısı oranına bakıldığında en fazla oran üst gelir düzeyine sahip yöneticilik II.öğretim öğrencilerine aittir.- Alt gelire sahip öğrenciler diğer bölümlere oranla çoğunluğu (% 95.3) daha az tv izlemektedir.
A28	Koç vd. (2015), Makale, **"MYO Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Uludağ Üniversitesi Örneği)"**	Meslek yüksekokulu öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi	a. Nicel b. Tesadüfi Örnekleme - 4323 Ön lisans Öğrencisi c. Anket d. e. Kay-kare testi, SPSS 20.0	Çalışma sonuçlarına göre genel anlamda öğrencilerin büyük çoğunluğunun kitap (%83,6) ve gazete (%87,2) okuma alışkanlıklarının olduğunu, yine yarıdan biraz daha fazla olan bir kısmının da dergi okuduğu (%60,2) ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye baktığımızda, kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuş, kitap ve dergi okuma alışkanlığının kız öğrencilerde daha fazla olduğu erkek öğrencilerin de gazete okuma alışkanlığının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğrencilerin gelir durumları ve kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki saptanmış, gelir seviyesi 1500-2000 üstü olan daha üst gelirli öğrencilerin daha az kitap okuduğu saptanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre anne ve babaların eğitim durumları ve okuma alışkanlıkları arasında da anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Buna göre annelerin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin dergi okuma alışkanlıklarında da artma olduğu görülmüştür. Benzer olarak babaların eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarının da arttığı belirlenmiştir.
A29	Yalman, Özkan & Başaran (2015), Makale,	Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini incelemek.	a. Nicel - İlişkisel Tarama Yöntemi	Araştırmaya katılan geleceğin öğretmenlerinin dörtte üçünden fazlasının okuma alışkanlığının olduğu belirlenmiştir. Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya yönelmelerindeki en büyük etken olarak % 25,5'i kitaplar hakkında okudukları bir yazı ile % 17'si ise arkadaşlarının tavsiyelerinin önemli olduğu

	"Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi: Dicle Üniversitesi Örneği"		b. Basit rastgele örnekleme yöntemi - 200 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. e. Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama	anlaşılmaktadır. Bunun yanında kitap okumaya yönelmelerindeki bir başka etken olarak okudukları kitabın en çok okunan kitaplar arasında yer almasıdır. Öğrencilerin kitap okuma sevgisinin kazanılmasında en büyük etkinin (% 50) kişinin kendisinin olduğunu ifade etmektedir. Yine %26,5'lik bir kesim de arkadaşları tarafından okuma sevgisini kazandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, kitap okuma seçimlerinde kitap türü olarak roman tercih edildiği ortaya çıkmıştır.. Bunun yanında geleceğin öğretmenlerinin kitap seçiminden çok etkili olan durumun kitabın konusu olduğu anlaşılmaktadır. Kitap seçiminde kitabın yazarının ve başka birinin tavsiyesinin az da olsa etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya engel olan faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun bilgisayar, internet, TV gibi teknolojilerin neden olduğu, bunun yanı sıra sınavların da önemli etken olduğu sonucuna varılmıştır.
A_{30}	Yıldız, Ceran & Sevmez (2015), Makale, **"Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili"**	Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlığı profillerini belirlemek.	a. Nicel-Betimsel Tarama Modeli b. Tabakalı Örnekleme Modeli – 840 Üniversite Öğrencisi c. Soru Formu d. Pilot Uygulama e. Yüzde ve Frekans Teknikleri	Eğitim fakültesi öğrencilerinin çoğunlukla bir-beş kitap okudukları ve dolayısıyla az okur oldukları tespit edilmiştir.. Öğrencilerin okumalarına engel olan unsurlar arasında sırasıyla "Okuma alışkanlığının olmaması"; "Arkadaşlarla vakit geçirmek"; "Derslerin yoğunluğu"; "Bilgisayar ve internet kullanmak, TV izlemek" yer almıştır. Bölümlere göre öğrencilerin okumalarında etkili olan unsurlarda ilk sırada "arkadaş tavsiyesi" yer almaktadır. Okumada etkili olan diğer unsurlar "Kişisel tercihler-konuya ilgi duyma", "Yazar" ve Kütüphane" dir. Bölümlere göre öğrencilerin en çok tercih ettikleri türler arasında yirmi bölümde ilk sırada roman ve hikâye yer almaktadır. Ağırlıklı olarak bölümlerde okumanın, internetin ve TV'nin bir saatten az; arkadaşlarla vakit geçirmenin iki- üç saat olduğu görülmüştür. Bütün bölümlerde en çok tercih edilen materyaller arasında ilk dörtte sosyal paylaşım sitelerindeki yazılar, edebî kitaplar, internet ortamındaki gazeteler ve dinî dergiler yer almıştır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak edebî kitapları tercih ettikleri görülmüştür. Gazetenin genellikle internet üzerinden okunduğu belirlenmiştir. Gazete dışında internette okunan yazılarda ise ilk sırada sosyal paylaşım sitelerindeki yazılar (özellikle Facebook ve Twitter) gelmektedir. Bütün bölümlerde ağırlıklı olarak dinî dergilerin okunduğu tespit edilmiştir...
A_{31}	Gündoğdu, Barata & Çelebi (2016), Makale, **"15-29 Yaş Arası Gençlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının**	Elazığ il merkezinde örgün eğitim kurumlarında eğitim gören 15-29 yaş arasındaki gençlerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek.	a. Nicel b. Tesadüfi Örnekleme - 1002 Öğrenci (15-29 Yaş Aralığı) c. Anket d. Pilot Uygulama e. Ki-Kare Testi	Gençlerin %83.7'si kitap okuduğunu belirtmiştir. Kitap okuyan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında, 15-19 yaş grubu içindeki oranı %83.2 iken, bu oran 20- 29 yaş grubunda %85'tir. Öğrencilere ne kadar sıklıkla kitap okudukları sorulduğunda %25.0'ı ayda 2-3 kitap okuduğunu, %22.3'ü ayda 1 kitap okuduğunu, %21.0'ı haftada 1 kitap okuduğunu ifade etmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte biri iyi düzeyde okuma alışkanlığına sahiptir. Öğrencilerin %59.2'si kendine ait bir kitaplığı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere kitap okumaktaki öncelikli amaçları sorulmuş, %36.3 serbest zamanı

	İncelenmesi: Elazığ İl Örneği"			değerlendirmek, %26.6 öğrenmek, %20.1 kişisel gelişim amacıyla ve %17.0 ile alışkanlık cevabını vermiştir. Öğrencilerin en çok okuduğu kitap türü sırasıyla %30.5 ile bilim kurgu, %21.1'i edebiyat, %19.3'i kişisel gelişim kitapları olmuştur.
A_{32}	Aksoy (2017), Makale, **"Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi"**	TEOG sınavı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak.	a. Nicel - İlişkisel Tarama Modeli b. Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi - 217 8. Sınıf Öğrencisi c. Okuma Alışkanlığı Ölçeği d. Cronbach's Alpha e. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı	Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığının ortanın üzerinde olduğu, TEOG sınavı kapsamında bulunan altı dersin (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil) test puanlarıyla okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu, okuma alışkanlığı düzeyinin artmasıyla TEOG sınavı puanlarının da artacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.
A_{33}	Berkant & Tüzer (2017), Makale, **"Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Sayısal Ders Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi"**	Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve sayısal ders başarılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek.	a. Nicel - İlişkisel Tarama Modeli, b. Kolay Ulaşılabilir Örnekleme - 322 8. Sınıf Öğrencisi c. Kişisel Bilgiler Formu, Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları Anketi ve 2014–2015 Öğretim Yılı Birinci Merkezi Ortak Sınav (Mos) Sonuçları d. Cronbach's alpha e. Frekans Ve Yüzde, Bağımsız Gruplar T-Testi, Mann Whitney-U Testi Ve Korelasyon Analizleri	Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok kitap okudukları, kitapçıya daha sık gittikleri, arkadaşları ile daha çok kitap alış-verişi yaptıkları, aileleri ve arkadaşları ile kitaplar hakkında daha sık konuştukları sonucuna varılırken, erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha çok gazete aldıkları sonucuna varılmıştır. • Matematik dersi başarısı ile eve gazete, dergi ve kitap alınması, internetten gazete okunması, kitapçılara sıklıkla gidilmesi, alacakları kitapları kendisinin seçmesi ve ailelerle okunan kitaplar ve dergiler hakkında konuşulması arasında ilişki bulunmaktadır. • Fen bilimleri dersi başarısı ile kitap okuma, eve gazete ve dergi alınması, internetten gazete okunması, kitapçılara daha sık gidilmesi, alınacak kitapları kendilerinin seçmesi ve arkadaşları ve öğretmenleri ile okudukları hakkında konuşmaları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
A_{34}	Okur & Özsoy (2017), Makale, **"Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Okuma**	Üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin okuma durumları, okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarının belirlenmesi.	a. Nicel - Tarama Modeli b. Rastgele Örnekleme - 50 Üstün Zekalı Ve Üstün Yetenekli Öğrenci c. Okuma İlgisi ve Okuma Alışkanlığı Bilgi Formu	Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencileri haftalık olarak en az 1-25 sayfa arası kitap okumakta, çoğunluğu da haftalık 1-100 sayfa arası kitap okumaktadır. Üstün zekâlı ve üstün üstün yetenekli öğrenciler okudukları kitapların türü açısından daha çok roman (%64) ve bilimsel kitapları (%26) seçmektedir. Bu öğrenciler, bilim kurgu (%12), mitler ve efsane (%10), bilim ve icat (%10), gizem (%8,66) ve gerilim (%8) konularını içeren kitapları diğer

	İlgisi ve Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi"		d. e. Betimsel İstatistik Teknikleri, Yüzde ve Frekans Tabloları	konulara sahip kitaplara nazaran daha fazla tercih etmektedir. Bu öğrencilerin %92'sinin evinde kitaplığı bulunurken, %82'si en az birkaç günde bir gazete okumaktadır. Araştırmada yer alan üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin %68'inin bir dergiye aboneliği bulunurken bu dergilerin ağırlıklı olarak Bilim Teknik ve Bilim Çocuk gibi dergiler olduğu görüşmelerde belirlenmiştir. Araştırmada yer alan üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin %90'ı okullarında bulunan kütüphanelerden düzenli bir şekilde yararlanırken %64'ü de Bartın'da yer alan halk kütüphanesinden yararlandığını belirtmiştir.
A35	Bayat & Çetinkaya (2018), Makale, **"Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri"**	Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik düşüncelerini, algılarını ve okumayı gerçekleştirme biçimlerini belirlemek.	a. Nitel - Betimsel b. 529 Ortaokul Öğrencisi c. Sormaca d. Uzman Görüşü e. Yüzde ve Frekans Hesaplamaları	Katılımcıların büyük çoğunluğu her gün ya da haftada birkaç kez okuma yapmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu yeterince okuduğunu düşünse de azımsanmayacak bir oranı da okumadığını düşünmektedir. Buna ek olarak katılımcıların bir bölümü hiçbir biçimde okumak istemediğini belirtmiştir. Ortaokul öğrencilerinin okuma araçları içinde fıkra, dergi yazıları ve öykü türündeki metinleri daha çok okuduğu araştırmanın ortaya çıkardığı bir başka önemli sonuçtur. Tercih ettikleri yazınsal türler açısından katılımcıların yanıtlarına bakıldığında en çok macera, korku ve komedi türlerini okudukları; ancak en az gerçekçi gençlik yazınına, şiire ve aşk-romantizm kitaplarına yöneldikleri belirlenmiştir. Katılımcıların okuma nedenleri arasında huzur vericilik, eğlencelilik ve kendilerini anlamaya yardımcı olması boyutlarının öne çıktığı bulgulanmıştır. Bu seçenekleri işaretleyenlerin sayısı da oldukça yüksektir. Araştırmaya katılan öğrenciler ayrıca öyküler daha kısa olsaydı, kitaplar daha ucuz olsaydı ve okumayı daha çok sevmeleri durumunda daha çok okuyabileceklerini belirtmişlerdir. Son olarak araştırmada öğrenciler birlikte okuma etkinliklerini daha çok öğretmenleri, kardeşleri ve babalarıyla yaptıklarını; okuduklarından edindikleri izlenimleri de genellikle arkadaşları, dede ya da nineleri ve anneleriyle paylaştıklarını belirtmişlerdir.
A36	Calp (2018), Makale, **"Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Ağrı İl Örneği"**	Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma ilgi, eğilim ve alışkanlıklarını belirlemek.	a. Nitel – Tarama b. Rastgele Örnekleme - 881 Ortaokul Öğrencisi c. Anket Formu d. Uzman Görüşü e. Betimsel Analiz	Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Anne - babanın öğrenim düzeyine göre öğrencilerin kitap okumaya yönelişleri ile ilgili elde edilen sonuç, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi "yüksek olan" çocukların "ebeveynleri okur-yazar olmayanlara" oranla okumaya karşı olumlu bir tutum içinde olmalarıdır. Ailenin gelir durumuna göre ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına ait bulgular şöyledir; Kitap okumayı sevdiğini ifade eden öğrencilerin 78'i düşük gelir, 572'si orta gelir ve 159'u yüksek gelir düzeyindedir. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma nedenleri kapsamında öğrenciler en çok bilgi almak maksadıyla kitap okuduklarını belirtmiş olup oran: %63'tür. Sonra en çok ifade edilen sebepler, sırasıyla "keyif aldığım için %12", "takdir edilmek için %9", "ödev verildiği için %8", "ailem istediği için %6" olmuştur. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin kütüphaneden kitap alma sıklığı bakımından "Hiç almam." şıkkı %37 ile önemli bir oranı

				yansıtmaktadır. “Sık sık alırım.” seçeneğinin %10 düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin nasıl kitap seçtiğine yönelik olarak, öğrenciler “öğretmenim tavsiye ettiği için” %32, “kitabın kapağındakiler %29, “duyduklarım beni etkilediği için” %21, “arkadaşım tavsiye ettiği için” %16 ve “kitabın içindekiler için” %2’dir. Çalışmamızda ele aldığımız ortaokul öğrencilerinin “Kitap okumana engel olan nedenler arasında en çok dile getirilen neden “Çok sıkılıyorum.” olmuştur. “Çok sıkılıyorum.” seçeneğinin oranı %37’dir. “Engelim yok.” seçeneğinin oranı %29’dur. Öğrenciler tarafından “roman türü” %32 ile en fazla tercih edilen türdür. Onu %27 ile “hikâye türü” izlemektedir.
A37	Çoban, İleri & Temir (2018), Makale, **“Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Betimsel Bir Bakış: Amasya Üniversitesi Örneği”**	Öğretmen adayı durumundaki üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya ne kadar önem verdikleri ortaya koymak.	a. Nicel - Betimsel b. Basit Rastgele Örnekleme -166 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. e. Yüzde ve Frekans Teknikleri	Öğretmen adaylarının sonuçlarına bakıldığında, ailelerin gelir düzeylerinin genel olarak düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının % 40,6 ‘sı, annelerinin ise %52,4‟ü ilkokul mezunudur. Öğrencilerin % 48‟inin son bir yılda 1-5 arası kitap okuduğu, % 21,4‟ünün ise 10‟un üzerinde kitap okuduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kitap okumalarını engelleyen etkenler % 41 ile ders ve iş yoğunluğu, % 22,3‟ü sınavlara hazırlığın engel oluşturması, % 21,7‟si ise bilgisayar kullanımı olmuştur. Öğrencilerin % 55,5‟inin üniversite kütüphanesini hiç kullanmadıkları veya çok nadir kullandıkları görülüyorken, % 60,9‟unun şehir kütüphanesinden bugüne kadar hiç kitap almadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin % 63,3‟ünün düzenli gazete okumadıkları, % 58,5‟inin günde en çok yarım saat TV izledikleri, % 78,9‟unun ise günde 0,5 saat ve üzeri vaktini bilgisayar başında geçirdiği görülmektedir. Öğrencilerimizin sadece % 8,4‟ü günde 2,5 saat ve üzeri vaktini kitap okumaya ayırırken, % 24,1 i ya hiç vakit ayırmadığını veya en çok yarım saatlerini kitap okumaya ayırdıklarını belirtmişlerdir. Evde anne-babalarının nadiren kitap okuduğunu veya hiç okumadığını belirtenlerin oranı ise % 75,9 dur. Okuyanların en çok roman okumayı tercih ettikleri görülürken, öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin okumak için en az tercih ettikleri eserin ise akademik makale olduğu görülmektedir.
A38	Solmaz (2018), Makale, **“Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği”**	Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ve bu tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesi.	a. Nicel – Betimsel, Bağıntısal b. 300 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. Yüz Yüze Görüşme Tekniği	Öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı en fazla 1-5 kitap aralığıdır. Bu, oran olarak kızlarda %18 ve erkeklerde %23.3’tür. Hiç okumayanların oranı ise kızlarda %2.3 ve erkeklerde %6.4’tür.Anneleri okula gitmemiş ya da ortaöğretime gitmiş kız öğrencilerin oranı (%37) iken erkek öğrencilerin annelerinin oranı (%38.6) ile daha fazladır. İlköğretim ve ortaöğretim gören babaların oranları ilk sırada gelirken okula gitmeyenlerin oranı son sıradadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları genel olarak (%85.6) orta seviyede olmasına rağmen ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunun (%58) evinde kitaplık bulunduğu anlaşılmaktadır. Sayısal ve sözel bölümlerde okuyan öğrencilerin tamamına bakıldığında; nadiren kütüphaneye gidenlerin oranı %53.4 ile ilk

				sırada, hiç gitmeyenlerin oranı %28.3 ile ikinci sırada gelmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin aktivitelere ayırdıkları sürelere oransal olarak bakıldığında hem müzik dinleme (%47), hem televizyon izleme (%66) hem de bilgisayar kullanma %54.6 0-30 dakika ile ilk sırada gelmektedir. Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri kitap türlerinde, genel ortalamaya bakıldığında hem kız hem de erkek öğrencilerin ilk tercihlerinin roman olduğu ortaya çıkmaktadır. Kız öğrencilerin %20'si roman türünü, tercih ederken %8'i kişisel gelişim türlerine ağırlık vermektedir. Erkek öğrencilerin ise %16.4'ünün roman, ikinci sırada %13.3'ünün ise bilimsel türleri seçtiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kitap okumasına engel olan durumların başında %35 ile ders çalışma yoğunluğu, en az etkileyen ise %2.7 ile kültürel nedenler olmuştur.
A39	Ünal, Demirtaş & Erdoğan (2018), Makale, **"Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerde Okuma Alışkanlığı"**	Üstün/özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesi.	a. Nitel b. Maksimum Çeşitlilik Örnekleme Yöntemi - 40 Üstün/Özel Yetenekli Öğrenci c. Form d. Uzman Görüşü e. Betimsel ve İçerik Analizi	Öğrencilerin çoğunluğu kitap okumayı sevmektedir, günlük hayattan uzaklaştıkları ve eğlendikleri için kitap okumayı istemektedirler ve planlı bir şekilde günde 1 saat kitap okumaktadırlar. Üstün/özel yetenekli öğrencilerin okumak için genellikle aksiyon-macera ve fantastik-bilim kurgu türündeki heyecan verici kitapları okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Kitap seçiminde öğrenciler belirgin şekilde kitabın içeriğine önem vermekte ve kitabın konusuna ve türüne göre seçim yapmaktadır. Sayfa sayısı ve kitap kapağı da tercihlerini etkilemektedir. Öğrenciler okudukları kitaplara erişim konusunda genellikle satın almayı veya okul kütüphanesini kullanmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu aylık kitap satın alma alışkanlığına sahiptir. Öğrencilerin hemen hemen yarısının süreli yayınlara özellikle bilimsel dergilere üyeliği bulunmaktadır. Öğrencilerin aileleri düzenli kitap okuma alışkanlığına sahiptir.
A40	Aksoy & Öztürk (2018), Makale, **"Öğrencilerdeki Okuma Alışkanlığının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi"**	İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanma durumlarını, öğretmenlerinin ve kendilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemek.	a. Nicel - Tarama Modeli b. Uygun Örnekleme - 252 İlkokul Öğrencisi c. Anket d. Uzman Görüşü e. Yüzde ve Frekans Değerleri	Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin tamamına yakını kendisinde okuma alışkanlığı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmada en çok öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar; öğrencinin okumaya karşı ilgisizliği ve isteksizliği, elindeki kitabı bitirmeden başka kitap isteme veya çabuk sıkılma, dikkat dağınıklığı, okuma veya anlamada sorun olması, sağlık problemlerinin bulunması, dağınıklık ve düzensizliğin olması, akademik seviyelerinin düşük olması vb.dir. Okuma alışkanlığı kazandırmada, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, okuma alışkanlığının olmaması, aile bağlarının zayıflığı, evde okuma ortamının olmaması ve maddi imkânsızlıklar gibi aile kaynaklı sorunlarla da karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler okuma materyali alırken sadece kitabın adına ve içeriğine bakmaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun evlerinde kitaplık bulunmaktadır. Buna karşın öğrencilerin genellikle aileleri ve öğretmenleriyle birlikte kütüphaneye gitmediği ve herhangi bir kütüphaneden düzenli olarak faydalanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okumalarını olumsuz etkileyen etmenler arasında en çok çevresinde ilgisini çekecek konularda

				kitap, dergi vb. bulamama, televizyonu ve bilgisayar veya internetteki oyunları okumaya tercih etme, ödevlerin yoğunluğundan okumaya fırsat bulamama gibi nedenler yer almıştır.
A41	Eminoğlu & Özer Özkan (2019), Makale, **"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki"**	Gaziantep Şahinbey ilçesinde zorunlu hizmet bölgesinde bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek.	a. Nicel b. Uygun Örnekleme Yöntemi - 211 İlkokul 4. Sınıf Öğrencisi c. Anket d. Uzman Görüşü e. Frekans Ve Yüzde, T-Testi ve Tek Yönlü ANOVA Analizi	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma sıklıklarına bakıldığında olumlu sonuçlar elde edilmiş, öğrencilerin %56,9'unun haftada 2-3 gün kitap okuduklarını, %17,5'inin her gün düzenli olarak kitap okuduklarını belirttikleri görülmüştür, Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha çok okudukları görülmüştür. Öğrencilerin okuma sıklıkları ile doğru yazma becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Okuma sıklığı yüksek yani okumayı alışkanlık haline getirmiş öğrencilerin, aynı zamanda doğru yazma becerilerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin % 90'ın üzerinde bir çoğunluğu hikâye ve masal türü kitapları tercih ederken, çok az bir kısmı dergi okuduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki artışın okuma sıklığı ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Okuma sıklığı arttıkça Türkçe dersi akademik başarı puanları da artmaktadır.
A42	İnce & Şahin (2019), Makale, **"Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi"**	Coğrafya bölümü lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıkları hakkındaki görüşlerini tespit etmek.	a. Nicel – Tarama Modeli b. Tesadüfi Örnekleme - 121 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. Uzman Görüşü e. SPSS 22.0 (ANOVA Testi), Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri	Çalışma sonucunda lisans düzeyinde eğitim gören katılımcıların okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı seviyesinin düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kitap okuma oranlarında görülen düşük seviye, günlük tv izleme ve müzik dinleme oranlarında kısmen yüksek bir oranla kendini göstermektedir. Öğrencilerin yarıdan fazlası günlük iki saatten fazla bu faaliyetleri yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yarıya yakınının zamanlarının önemli bir kısmının televizyon izleyerek, müzik dinleyerek ve bilgisayar ile meşgul olarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Okuma alışkanlıklarında etkili olan faktörlerden biri de kitap ve dergilerin ücretleridir. Coğrafya öğrencilerinin okuma alışkanlığında kitap ve dergilerin ücretlerinin yüksekliğinin kısmen etkili olmaktadır.
A43	Erdağı-Toksun (2019), Makale, **"Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları"**	Okul Öncesi Eğitimi lisans öğrencilerinin okumaya yönelik görüşlerinin tespit edilmesi.	a. Nitel b. 20 Üniversite Öğrencisi c. Yapılandırılmış Görüşme Formu d. Uzman Görüşü e. İçerik Analizi	Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Her gün kitap okuyorum diyenler genelde kısa bir süre okuduklarını belirtmişlerdir. Yirmi sayfa, 30 dakika, ara sıra. Öğretmen adayları okumalarına engel olan en büyük faktör olarak teknolojiyi görmektedir. Kitap okumak yerine çoğu zaman internette ve sosyal ağlarda dolaşmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin okuma sıklıkları kişiden kişiye göre değişmektedir. Haftada iki kitap okuduğunu ya ada hiç kitap okumadığını dile getiren öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenciler genelde roman türünü okumayı tercih ettiklerini ve diğer türlerden de ara sıra okuduklarını dile getirmişlerdir. Kitap temini için birinci derece kaynak olarak kütüphaneleri tercih ettiklerini ve kitap okuma alışkanlığı kazanmada da ilkokul öğretmenlerinin etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

A44	Alan (2020), Makale, **"Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okuma Profilleri"**	Türkiye'deki devlet üniversitelerinde lisans eğitimi alan öğrencilerin okuyucu profillerini ortaya çıkarmak	a. Nicel b. Basit Seçkisiz Örnekleme - 1580 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. Uzman Görüşü e. Betimsel İstatistiksel Analiz	Üniversite öğrencilerinin %51.8'inin düzenli olarak kitap okudukları, 48.2'sinin ise düzenli olarak kitap okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin çoğunun kendilerini okuma alışkanlığına sahip bireyler olarak gördüklerini ortaya çıkarmaktadır. Kitap okuma alışkanlığının kazanılmasında en önemli faktörün kim ya da ne olduğuna dair yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin %29.1'i bu alışkanlığın kazanılmasında ailenin etkili olduğunu belirtmiştir. Bunu sırasıyla öğretmen (%25.9), diğer (%22.7) ve arkadaş (%22.3) takip etmektedir. Öğrencilerin derslerden arta kalan zamanlarında neler yaptıklarına ilişkin veriler incelendiğinde; 1144'ünün (%72.5) vakitlerini internette geçirdikleri görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin okudukları kitapların türlerine ilişkin veriler incelendiğinde, öğrenciler daha çok roman (%65.1) okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Hikâye (%14.4) ve şiir (%14.1) okunma oranları ise oldukça yakındır. Okunan kitapların konusunun ne olduğuna ilişkin verilere göre öğrenciler; en fazla macera (%19.4) konulu eserleri tercih etmektedirler. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğrenciler kitap okumanın önündeki en büyük engelin telefon olduğunu düşünmektedirler. Bunu sırasıyla internet, okuma alışkanlığının olmaması, televizyon, sınavlar, dersler, arkadaş çevresi, aile ve diğer sebepler izlemektedir. Öğrencilerin kitap temin etme yolları olarak en çok tercih ettikleri yöntem kitabı satın alma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu sırasıyla kütüphaneden yararlanma, arkadaştan ödünç alma, hediye gelmesi, e-kitap olarak temin etme ve diğer yöntemler takip etmektedir. Üniversite öğrencilerinin kitap seçimini etkileyen unsurlara bakıldığında ilk sırayı kitabın konusunun (%32.4) aldığı görülmektedir. Bunu yazarı, tavsiyeler, kitabın ismi, kitabın kapağı, fiyatı ve diğer faktörler takip etmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yarısından fazlası (f=915) 1-5 arası ve 6-10 arasında kitap okuduklarını bildirmişlerdir.
A45	Bınarbaşı (2006), Yüksek Lisans Tezi, **"Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi"**	Okuma alışkanlığı; bir okuyucunun neleri ne zaman, nerede ve nasıl okuduğu ve bütün bu okuma faaliyetlerini gerçekleştirirken okuduklarını hangi yolla elde ettiği, ne tür yayınlar okuduğu, ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu, bir seferde aralıksız ne kadar	a. Nicel b. Tesadüfi Örnekleme – 180 Üniversite Öğrencisi c. Anket d. e. Yüzde Hesaplaması	Öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması kısmen okudukları yönündedir. Öğrenciler birinci sırada gazeteyi, ikinci sırada ise sanat kitaplarını son sırada ise mizah dergilerini okumaktadırlar. Öğrenciler aylık 2.7 kitap ve 2.6 dergi okuduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin çok kitap okuyamama sebepleri ile ilgili sorulara verdikleri cevaplara bakılınca yorgunluk ve zaman ayıramadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin % 37'si kitap almak için bütçelerinden hiç para ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin satın almadan okudukları kitapları ise arkadaşları ve okul kütüphanesinden temin ettikleri tespit edilmiştir. Kitabın mutluluğa olan katkısının, başarıya olan katkısından daha fazla olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin kütüphane alışkanlığına bakıldığında öğrencilerin kütüphaneye gittikleri ve kütüphaneden yararlandıkları görülmüştür.

		okuyabildiği, yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okuduğu, kitapları hangi yolla elde ettiğinin incelenmesi.		
A46	Keleş (2006), Yüksek Lisans Tezi, **"İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi"**	İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlık düzeylerini tespit etmek ve buna bağlı öneriler getirmek.	a. Nicel - Tarama (Betimleme) Modeli b. Rastgele Örnekleme – 597 Öğrenci c. Anket d. Cronbach's Alpha Test İstatistiği e. SPSS 11.5	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir Buna göre, kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının erkek öğrencilere nazaran daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anne ve babaların eğitim düzeylerine göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunu (X = 2.85), lise ve dengi okul mezunu (X = 2.84) ve ortaokul mezunu (X = 2.75) annelerin çocuklarının kitap okuma alışkanlığı aritmetik ortalamasının, ankete katılan tüm öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı aritmetik ortalamasının (X = 2.71) üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Üniversite mezunu (X = 2.83) ve lise ve dengi okul mezunu (X = 2.77) babaların çocuklarının kitap okuma alışkanlığı aritmetik ortalamaları, ankete katılan tüm öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı aritmetik ortalamasının (X = 2.71) üzerindedir. Ortaokul mezunu (X = 2.68), ilkokul mezunu (X = 2.51) ve okur-yazar olmayan (X = 2.13) babaların çocuklarının kitap okuma alışkanlığı aritmetik ortalaması ise ankete katılan tüm öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı aritmetik ortalamasının (X = 2.71) altında kalmıştır. Bu bulgular ışığında, üniversite ve lise ve dengi okul mezunu anne ve babaların çocuklarının kitap okuma alışkanlığının diğerlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranının babaya göre daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmanın ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kitap okuma alışkanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farlılık olduğu tespit edilmiş ve 4. sınıf öğrencilerinin (X = 2.74) kitap okuma alışkanlığının 5. sınıf öğrencilerine göre (X = 2.65) daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
A47	Suna (2006), Yüksek Lisans Tezi, **"İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi"**	İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgisi düzeyleri, okuma alışkanlığı düzeyleri ve okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirlenmesi.	a. Nicel - Tarama Modeli b. Oranlı Küme Örnekleme – 767 İlkokul Öğrencisi c. İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerini	Araştırma bulgularına göre, ilköğretim öğrencilerinin çoğunluğu ayda iki ve daha fazla kitap okumakta olduğundan ilköğretim öğrencilerinin çoğunluğu yüksek okuma alışkanlığına sahiptir. İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri devam edilen sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre okuma alışkanlığı düzeyleri daha yüksektir. İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen bireysel etmenler ile okuma alışkanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda ilköğretim öğrencilerinin ders kitapları dışında kendilerine ait kitapların olması; harçlıklarının bir bölümünü kitaba

			Belirleme Anketi ve Okuma İlgisi Ölçeği d. Uzman Görüşü e. SPSS, T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Ve Khi Kare (X2) Tekniği	ayırmaları ve evde kendilerine ait kitaplık olması, onların okuma alışkanlığı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığını etkileyen ailesel etmenlere ilişkin görüşleri ile okuma alışkanlığı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre; anne ve babanın kitap okumak için kendilerine zaman ayırmaları; ailenin kitap alırken çocuğun tercihlerine önem vermesi; anne ya da babanın çocuğa sesli bir biçimde kitap okuması; çocuğun evinde kitaplar hakkında sohbetler yapılması; anne, baba ya da çevresindeki kişilerin çocuğa hediye olarak kitap alması; çocuğun ailesi ile birlikte kararlaştırdığı bir okuma saatinin olması; çocuğun evinde bir kitaplığın olması; çocuğun ailesi ile birlikte kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere gitmesi; anne ya da babanın kitap alırken çocuğun düşüncelerini sorması çocuğun okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir. İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığını etkileyen çevresel etmenlere ilişkin görüşleri ile okuma alışkanlığı düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre; çocuğun çevresindeki kişilerin (kardeşlerinin, arkadaşlarının, akrabalarının vb.) kitap okumak için kendilerine zaman ayırmaları; çocuğun evinin yakınında kütüphane bulunması; öğretmenin çocuğu okumaya yönlendirmesi; öğretmenin sınıfta farklı türde okuma gereçleri (kitap, dergi, vb.) tanıtması; çocuğun öğretmeni ile birlikte kütüphane, kitap fuarı, vb. yerlere gitmesi; çocuğun sınıf kitaplığında istediği her türlü okuma gerecini bulabilmesi ve bunları istediği zaman alabilmesi; sınıfta ortak kararlaştırılan bir okuma saatinin olması; arkadaşları ile okuduğu kitaplarla ilgili tartışmalar yapması ve arkadaşları ile kitap değiş tokuşu yapması öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.
A48	Kaynar (2007), Yüksek Lisans Tezi, **“Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve İletişim Becerileri”**	Mevlana Lisesi öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerilerinin ve bunları etkileyen kriterlerin belirlenmesi.	a. Nicel b. Amaçlı Örnekleme – 240 Ortaokul Öğrencisi c. Anket d. Pilot Uygulama e. SPSS, Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve T Testi.	İstanbul ili Ümraniye ilçesi Mevlana Lisesinde çok az bir öğrenci kitlesinin okuma alışkanlığı olduğunu öğrencilerin büyük bir bölümünün kitap okuma alışkanlığı olmadığını bu araştırma sonuçları ortaya koymuştur. Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmede daha çok arkadaşlarıyla buluşmayı tercih ettiğini, öğrencilerin düzenli gazete takip etme alışkanlığının olmadığını bu araştırma sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kitap türü olarak daha çok roman ve macera türü kitapları tercih ettiği, tüm bunların sonucunda öğrencilerin kitap ve diğer yayınları okuma nedenlerinin birinci sebep olarak daha iyi iletişim kurmak olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada • Öğrencilerinin annelerinin büyük bir çoğunlukla (%87,92’) ev hanımı olduğu; babalarının ise büyük bir çoğunluğunun (%27,92) serbest meslek sahibi olduğu • Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun annelerinin (% 52,92) ve babalarının (%40,42) ilkokul mezunu olduğu • Öğrencilerin gazete okuma düzeylerine bakıldığında büyük çoğunlukla (%43,33) ara sıra yani düzensiz olduğu • Öğrencilerin kitap okuma sıklığının %49,17 çoğunlukla “ara sıra” olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

A49	Acıyan (2008), Yüksek Lisans Tezi, **"Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki"**	1. Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını tespit etmektir. 2. Ortaöğretim öğrencilerinin okuma eğilimlerini ve tutumlarını tespit ederek bunun yeterli düzeyde olup olmadığını ortaya koymaktır. 3. Okuma alışkanlığı yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için gerekli önerileri sunmaktır. 4. Okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi tespit ederek, okuma alışkanlığının akademik başarıya olan etkisini ortaya koymaktır. 5. Ülkemizde en önemli eğitim problemi olarak görülen okuma alışkanlıkları ile başarının geliştirilmesi ve artırılması için çözüm yolları ve öneriler sunmaktır.	a. Nicel - Tarama Modeli b. Rastgele Örnekleme – 508 Lise Öğrencisi c. Anket d. Uzman Görüşü e. SPSS 11.0	Araştırma sonucuna göre, kitap okuma önündeki en büyük engelin televizyon izleme ve internet alışkanlığı olduğu söylenebilir. Araştırmada 21'den fazla kitap okuyan öğrenciler çok okuyan öğrenci kategorisinde ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %14.8'i 21'den fazla kitap okumuştur. Bu da çok okuyan öğrenci oranının düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (% 55.5) roman türünde okumayı tercih ederken kitabı alırken en çok dikkat ettiği husus (% 47.4) olarak da kitabın konusunu belirtmiştir. Araştırma grubundaki öğrencilerin önemli bir bölümü (% 62.1) kitap okuma gerekçelerini bilgi ve kültürünü artırmak ve okumaktan zevk almak olarak açıklamışlardır. Araştırma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 63.5) yeteri kadar kitap okumadığını düşünürken yeteri kadar okumayışlarını, derslerin yoğunluğuna (% 39.6) ve televizyon izlemeye ve internete (% 31.9) bağlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmının kitapları kitapçıdan satın alarak temin etmektedir. Araştırmada, kitap okuma boş zaman aktivitesi olarak % 9.3 oranıyla 6. sırada yer almıştır. En önemli boş zaman aktivitesi olarak televizyon izlemek ve bilgisayarla ilgilenmek olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (% 57.2) okumanın başarısını artırdığını düşünmektedir. Araştırmada okuma alışkanlığına sahip anne ve babaların çocuklarının okuma alışkanlığının da yüksek olduğu gözlenmiştir. Yine anne ve babanın kitap okuma sıklığının yüksek olduğu ailelerde çocukların okuduğu kitap sayısının arttığı gözlenmiştir.
A50	Güngör (2009), Yüksek Lisans Tezi, **"İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"**	İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının Türkçe dersi akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını belirlemek.	a. Nicel ve Nitel - Tarama Modeli b. Rastgele Örnekleme – 768 İlkokul 5. Sınıf Öğrencisi c. Anket ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu d. Cronbach's Alpha Test İstatistiği e. İçerik Analizi	1.Araştırmanın sonuçlara göre, anne-baba eğitim durumu, yaşanılan yerleşim yeri gibi faktörler göz önünde tutularak öğrencilerin fazla okuma alışkanlığı olmadığı söylenebilir. 2. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının erkek öğrencilere nazaran daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 3. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bulgular ışığında, anneleri ve babaları üniversite mezunu, lise ve dengi okul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının diğerlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma

				alışkanlığını etkileme oranının babaya göre daha fazla olduğu görülmüştür. 4. Ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre gelir düzeyi 0-350 TL Ve 351- 500 TL olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeyleri diğerlerine göre daha düşüktür. Gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. 5. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleriyle kitap okuma alışkanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeylerinin, yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. 6. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleriyle kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının akademik başarı düzeyleri düştükçe azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.
A51	Sevmez (2009), Yüksek Lisans Tezi, **"Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (SÜ Eğitim Fakültesi Örneği)"**	Türkçe öğretmeni adaylarının okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarını araştırmak.	a. Nicel - Betimsel Tarama Modeli b. 289 Üniversite Öğrencisi c. Anket ve Tutum Ölçeği d. Uzman Görüşü ve Pilot Uygulama e. SPSS 15.0, Frekans Sıklıkları, Çapraz Tablolar, T testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Tukey Testi, Anova	Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının annelerinin mezun oldukları okullar içerisinde en büyük oranı % 69,6 ile ilkokul mezunu olanlar oluşturmaktadır. Katılımcıların babalarının eğitim düzeyleri annelerinin eğitim düzeyine göre daha yüksektir. Katılımcıların babalarının %48,1'i ilkokul mezunu, % 22,1'i lise mezunu, % 25,3'ü üniversite mezunu, %0,4'ü okur-yazar değildir. Katılımcıların tamamına yakını kütüphaneyi kullanmaktadır, ancak kütüphaneyi kullanım sıklıkları çok düşüktür. Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmeni adayları en çok (% 69,9) roman ve hikâye okumaktadırlar. Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmeni adayları okumalarında daha çok arkadaş ve öğretmen tavsiyesinin etkili oğlunu belirtmişlerdir. Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Katılımcıların okuma sıklıklarına bakıldığında orta düzey ve üst düzey okuyucu grubunun yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcılar kitap okumaya engel olarak; derslerin yoğunluğunu, okuma alışkanlığının olmamasını, zaman bulamamayı, bilgisayar ve interneti, kitap fiyatlarının yüksek olmasını ve televizyon izlemeyi göstermişlerdir. Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu günde ortalama 1 saatten az ya da 1-1,5saat arası televizyon izlemektedir. Örneklemi oluşturan Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları kitabı daha çok satın alarak (% 59,2) ve kütüphanelerden ödünç alarak (% 26,6) temin etmektedirler. Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmeni adayları boş vakitlerini daha çok bilgisayar kullanarak (% 26), kitap okuyarak (% 25) ve televizyon izleyerek (%16,3) geçirmektedirler. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadığını (%68,5) belirtmişlerdir. Yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahibim diyenlerin oranı % 25,6'dır.

A52	Bayis (2010), Yüksek Lisans Tezi, **"4. 5. 6. ve 7. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi"**	İlköğretim 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlık düzeylerini tespit etmek ve buna bağlı öneriler getirmek.	a. Nicel- Betimsel Çalışma Modeli b. Tesadüfi Örnekleme - 1090 İlkokul Öğrencisi c. Anket d. e. Betimsel Analiz	Öğrencilerin kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları düşük düzeydedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadır. Anne ve babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları da artmaktadır. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları artmaktadır.. Öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okudukları sınıf yükseldikçe okuma oranında bir artış görülmüş fakat 7.sınıfta tekrar bir düşme yaşandığı görülmüştür. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeyleri de azalmaktadır. Kitap okum alışkanlığı olan öğrenciler daha çok kütüphane kullanmaktadırlar.
A53	Davarcı (2013), Yüksek Lisans Tezi, **"İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Bilgisayar - İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi"**	İlköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile bilgisayar ve internet kullanımı arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek.	a. Nicel - Tarama Modeli b. Rastgele Örnekleme – 550 Ortaokul 8. Sınıf Öğrencisi c. Anket d. e. Frekans Dağılımı Ve Kaykare Teknikleri	Sonuçlara göre yaşanılan yerleşim yeri gibi faktörler göz önünde tutularak öğrencilerin fazla okuma alışkanlığı olmadığı söylenebilir. Kitap okuma öğrenciler için hangi faktör olursa olsun sıralamada televizyon seyretme ve internet kullanmadan sonra gelmektedir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının erkek öğrencilere nazaran daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuklar için çok ciddi boyutlarda bir kütüphane kullanma alışkanlığı sorunu bulunmaktadır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeylerinin, yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin internet/ bilgisayar kullanım alışkanlıkları sonuçları, bilgisayarın öğrencilerin hayatlarına çok fazla girdiğini göstermiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bilgisayar başında daha fazla zaman harcadığı ve daha fazla internete ilgi gösterdiği görülmektedir.
A54	Akmersin (2016), Yüksek Lisans Tezi, **"Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeyde Olan 2. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sevgisi ve Alışkanlığı Kazanmasına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi"**	Düşük sosyo-ekonomik duruma sahip ilkokul 2. sınıfa giden öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörleri incelemek.	a. Nitel b. Ölçüt Örnekleme – 20 İlkokul 2. Sınıf Öğrencisi c. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu d. Uzman Görüşü e. Betimsel Analiz	Kızların % 77.78' i okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmışken; erkeklerin %27.27'si kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmıştır. Sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan, kız çocuklarının erkek çocuklara göre okuma sevgisi ve alışkanlığını daha çok kazandıklarına ulaşılmıştır. Sonuçlara göre bu çalışmada, okumayı seven ve alışkanlık haline getiren öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları sevmeyen ve alışkanlık haline getirememiş gruba göre daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde kitaplık olması da onların okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmasında etkili olmuştur. Okumayı sevmeyen ve alışkanlık haline getiremeyen öğrenciler verdikleri cevaplarda % 60'ı ailesi istediği için, % 40'ı ise öğretmeni istediği için kitap okuduğunu belirtmiştir. Okumayı seven ve alışkanlık haline getiren öğrenciler verdikleri cevaplarda % 100' u kitapları sevdikleri için okuduklarını belirtmiştir. Bu çocukların haftada en az bir en çok yedi kitap okudukları görülmüştür. Çocuklar kitaplardan başka gazete, dergi vb. şeyler de okumaktadırlar. Okunan kitabın iç ve dış yapı özelliklerinin alışkanlık ve sevgi kazanmada önemli olduğu sonucunu ortaya

				çıkarmıştır. 8-Araştırmaya katılan 20 öğrenciden 3 öğrenci bilgisayar ve derslerinin yoğun olmasının okumaya engel olduğunu söylemiştir.
A55	Bostancı (2019), Yüksek Lisans Tezi, **"Ortaöğretim Okul Kütüphanelerinde Kaynak Seçimi ve Okuma Alışkanlığı İlişkisi: Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi Örneği"**	Türkiye'de başarılı bir okul kütüphanesinin mevcut durumunu tanımlamak, değerlendirmek ve öneriler sunmak.	a. Nicel – Betimsel b. 653 Ortaokul Öğrencisi c. Anket d. e. SPSS 21	Araştırma bulgularına göre öğrencilerin düzenli olarak kitap okudukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ders yoğunluğu etkinlik ve faaliyet dolayısıyla her gün düzenli kitap okuyamadıkları fakat buna rağmen birkaç günde bir okuyan öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %61,41'i günde bir iki saat kitap okumaya zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%61,8) belirli aralıklarla gazete okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hangi amaçla kitap okuduklarının öğrenilmeye çalışıldığı soruya karşılık kişisel gelişim (%26,97) ve bilgilendirme amaçlı (%30.71) kitap okuyan öğrenci sayısı oldukça fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dinlenme (10,379, boş zamanlarını değerlendirme (9,959) ve ders amaçlı kitap okuma oranı (7, 469)'dur. Öğrencilerin büyük bir oranla (%60,17) okudukları kitap türünün roman olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya göre okuldaki öğrencilerin kitaba yeterince para ayırdıkları ve kitap okudukları sonucu çıkmaktadır. Hazırlık, 9 ve 11.sınıf öğrencileri diğer yaş oranlarına göre kütüphaneyi daha fazla kullanmaktadır. Öğrencilerin %71,37'sinin herhangi bir süreli dergiyi takip etmediği görülmektedir.
A56	Kara (2019), Yüksek Lisans Tezi, **"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme"**	Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığını araştırmak.	a. Nicel - İlişkisel Tarama Modeli b. Tesadüfi Örnekleme - 387 Üniversite Öğrencisi c. Anket ve Tutum Ölçeği d. Uzman Görüşü e. SPSS, Yüzde ve Frekans Hesaplamaları, Kaykare İstatistik Tekniği	Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin bulgular: Kütüphane kullanım sıklığı nadiren %45,5, kullanmıyorum %14,2. Okunan kitap türü: Roman-Hikâye %78,0, Okumada etkili unsurlar: Arkadaş tavsiyesi-Aile %51,2. Kitap okuma sıklığı: (Kitap okuma alışkanlık düzeyi): Yılda 1-5 kitap %47,5, Hiç okumam %5,9. Kitap okumaya engel unsurlar: Derslerin yoğunluğu %34,1, okuma alışkanlığımın olmaması %21,7 bilgisayar, internet kullanmak ve televizyon izlemek %26,6 kitap fiyatlarının yüksek olması %7,2 zaman bulamıyorum %10,3. Okunan kitapları temin etme yolları: Satın alma %51,7 arkadaşından ödünç alma %24,3, kütüphaneden ödünç alma %24,0. Gazete okuma sıklığı: Her gün %14,0, gazete okuma alışkanlığı yok %18,9. Boş vakitleri değerlendirme biçimi: Kitap okuma %10,3, bilgisayar (İnternet) kullanırım %48,1'dir. Öğrencilerin %47,5'i yılda 1-5 kitap okumaktadır. Erkek öğrencilerin %24,5'i kız öğrencilerin ise %35,2'si yılda 6-14 kitap okumaktadır. Öğrencilerin %67,2'si ara sıra gazete okuduğunu belirtmiştir. Erkek öğrencilerin %24,5'i kız öğrencilerin ise %10,6'sı her gün gazete okumaktadır. Okuma alışkanlıklarında cinsiyet ve akademik başarının etkili olduğu söylenebilir.
A57	Karadayı (2019), Yüksek Lisans Tezi,	2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan	a. Nicel - Betimleyici İlişkisel Tarama	Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğu (%52,3) düzenli olarak kitap okumaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerin % 7'si son bir yılda 1-5 arası, % 32'si 6-20 arası, %31,3'ü 21-50

“Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Eğilimlerinin Belirlenmesi”	Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi ve Mamak Bilim ve Sanat Merkezinde kayıtlı olan 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin kitap okuma tutumlarını, alışkanlıklarını ve eğilimlerini incelemek.	b. Rastgele Örnekleme - 285 Ortaokul Öğrencisi c. Anket ve Tutum Ölçeği d. e. SPSS 24	arası, %29,6’sı 51 ve daha fazla kitap okumaktadır. Araştırma sonucunda, katılan öğrencilerin bir yılda 51 ve üstü kitap okuduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencinin üst düzey okuma alışkanlığına sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerin serbest zamanlarında yaptıkları davranışlardan öne çıkanlar internete girme, kitap okuma ve ders çalışmadır. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler sırasıyla roman (% 83,1), öykü (% 48,2), çizgi roman (% 46,5) ve anı (%21,5) türlerini okumaktan hoşlanmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler sırasıyla macera (% 91,5), bilim kurgu (%75,9), mizah/komedi (%58,5), bilim/icat (% 50,7) ve kahramanlık / tarih (% 46,8) konulu kitapları okumaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerin kitap okumalarına engel olan hususlar sırasıyla; ödevlerimin çokluğu, bilgisayar/tablet, televizyon ile akıllı telefondur. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler gazete, dergi ve çizgi roman okuma durumları incelendiğinde dergi daha çok okunmaktadır. Öğrencilerin % 55’i düzenli olarak dergi takip etmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler kitap seçerken sırasıyla konusuna (% 89,7), arkadaş önerisine (% 52,3), yazarına (% 47,7), öğretmenlerinin önerisine (% 39,5) dikkat etmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin düzenli olarak kütüphaneye gitme alışkanlığının olmadığı bulunmuştur.

EK- 8. 3. META SENTEZE DÂHİL EDİLEN ARAŞTIRMALARA AİT KODLAR

Araştırma Kodu:	**Öğrenci Kademesi**	**KODLAR**
A.1	Lise ve üniversite öğrencileri	Lise/ üniversite öğrencileri, Okuma hızı düşük, az sayıda kitap okuma, yavaş okuma, anlamama, bilinçsiz kütüphane kullanımı
A.2	Sınıf öğretmeni adayları	Sınıf öğretmenliği, öğretmen adayları, okuma alışkanlığı orta düzey, kız ve erkeklerin okuma düzeyleri farklılık yok, yetersiz kütüphane kullanımı, okuma kütüphane ilişkisi.
A.3	İlköğretim 5. sınıf	Olumlu bir görüntü, etkin okuyucu, güçlü ve orta düzey okuma alışkanlığı, hoşlandığı için okuma, iyi bir boş zaman etkinliği, derslere katkı, televizyon izlemeye eğilimli olma, güçlü bilgisayar kullanma eğilimi, bilgisayarın televizyona daha çok tercih edilmesi, televizyon izleme süreleri ile okuma sıklıkları arasında ters orantılı bir ilişki, bilgisayar kullanımı ile okuma arasında ters orantılı bir ilişki, bilgisayar ve televizyon okumaya engel,
A.4	Türkçe-Edebiyat öğretmen adayları	Türkçe-Edebiyat öğretmen adayları, kitap okuyan ebeveynler, okumada anne ve baba etkili, en etkili unsur anne, öğretmen etkisi yetersiz, ilkokul, hobi edebi eserler, ders için okuma, öğrenim görülen bölüm etkili, arkadaş önerisi, gazetelerin kitap ekleri, kitabevlerinden seçme, kitapları satın alma, arkadaşlardan ödünç alma, kütüphanelerin kullanılmaması, düşük ve orta gelirli aileler, maddi durumları okumama nedeni değil, inanma, derslerin yoğunluğu, zaman sorunu, yeterince kitap okuyamama, düzenli gazete ve dergi okuma.
A.5	Üniversite öğrencileri	Okumayan gençler, okumama sebebi sıkıcı, pahalı kitaplar, boş zamanın olmaması, gazete, dergi okuma, TV, film,

		internet, daha zevkli bulma, ilgiye hitap eden kitaplar, sürükleyici, güncel yeterli okuma malzemesinin olmaması, kitaplar hakkında sohbet etmeme, çocukluk, okuma materyaliyle tanıştırılmama, çok fazla okuma baskısı görme, kitaba ihtiyaç duyma, iyi vakit geçirmek, bilgi birikimini artırmak, meraklı olmak, bakış açısını geliştirmek, gerçek hayattan uzaklaşmak, farklı dünyalara açılmak, kelime hazinesini zenginleştirmek, konuşma becerisini geliştirmek, duygu ve düşünce ufkunu geliştirmek.
A.6	Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı'na devam eden öğrenciler	ALA standartları, güçlü okuma alışkanlığı, satın alma, kütüphaneden ödünç kitap almak, gazete okuma alışkanlıkları, daha düşük, yeterince kitap, dergi okuma, zaman bulamama, arkadaşlarıyla birlikte, kitap etkinliklerine katılma, okunan kitapların tartışılması.
A.7	Üniversite öğrencileri	Düşük bir okuma alışkanlığı, kız öğrenciler, okumaya daha fazla süre ayırma, okumaya engel, çalışma yoğunluğu, ekonomik sorunlar, dinlence faaliyetleri, düşük eğitim düzeyine sahip ebeveyn, okuma alışkanlıkları zayıf öğrenci, öğrencilerin önemli bir bölümü, kütüphanelerden yararlanma, kütüphaneye gitmekten zevk duyma, vakitlerinin önemli bir kısmı, televizyon izleme, müzik dinleme, bilgisayar kullanma, kitap okumaya ayrılan süre, çok az.
A.8	Üniversite öğrencileri	Okuyan gençler, bilgi ve birikimlerini arttırma, hayatı, insanları, toplumu tanıma fırsatı bulma, duygu, düşünce ufuklarını zenginleştirme, rahatlama, okumaya başlama yaşı, çocukluk yılları, ebeveynler, büyük kardeşler, öğretmenler, model, yol gösterici, kitap temini yolları, satın alma, kütüphane ve kitaplık kullanımı, arkadaşlarla değiş-tokuş, çevre, olumlu örnek.

A.9	Sınıf öğretmeni adayları	Sınıf öğretmeni adayları, iletişim, problem çözme becerileri yeterli düzeyde, okuma alışkanlıkları düzeyi yetersiz.
A.10	İlköğretim 6. 7 ve 8. sınıf öğrencileri	İlköğretim 6. 7 ve 8. sınıf öğrencileri, boş vakitleri değerlendirme, en çok, kitap okuma, üst sosyo ekonomik düzeye sahip öğrenci, kitap okuma, daha az, bilgisayar oynama, daha fazla zaman, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenci, düzenli kitap okuma, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenci, yükselen oran, öğrencilerin %33,4' ü her gün okuma, % 57,4'ü zaman zaman okuma, kendilerine ait bir kitaplık, okuma sıklıkları, kitap okuyamama sebepleri, sosyo-ekonomik düzey, yüksek düzeyde bir ilişki, okumaya engel, ders yoğunluğu, sınavlara hazırlanma, kitapların pahalı olması, harçlık.
A.11	Üniversite öğrencileri	Üniversite öğrencileri, zayıf bir okuma alışkanlığı, hiç okumama, güçlü okuma alışkanlığı azınlıkta, ders amaçlı okuma, boş zamanlarını değerlendirme, yaygın olmama, tarih, siyaset, ekonomi konulu kitaplar, tercih etme, kitabevinden seçme, Hacettepe Üniversitesi öğrencileri, her gün düzenli okumama, yarıya yakını, birkaç günde birden daha seyrek okuma, Bilkent Üniversitesi öğrencileri, her gün düzenli okuma, her iki üniversitede öğrencileri, çoğunluk, yeterince kitap okumama, mesleki gereklilik, eğitim görülen bölüm, olumsuz etki, sürekli olarak dergi okuma, birkaç günde bir sıklıkla gazete okuma, bilgisayar, TV, olumsuz bir etki.
A.12	Ortaokul ve lise öğrencisi (8. 9. 10. 11. ve 12. Sınıf)	Kızlar, okuma sıklığı, erkekler, farklılık oluşturacak yüksek düzey, sınıf düzeyi, 8. sınıf öğrencileri, 11. ve 12. sınıf öğrencileri, öğrencilerin okuma sıklıkları, anne ve babaların gelir düzeyleri, etkilenmeme, internet kullanımı, zamanı diğer şekillerde geçirme, korelasyon bulunmama, televizyon izleme, dinlenme amaçlı okuma, anlamlı bir

		korelasyon, akademik amaçlı okuma, ergenlik dönemindeki öğrenciler, ders kitapları, romanları, bulmaca dergilerini tercih etme.
A.13	Sınıf öğretmeni adayları	Yazılı Anlatım dersi, sınıf öğretmeni adayları, iletişim becerileri, okuma alışkanlıkları, olumlu bir etki, yetersiz düzeyde.
A.14	Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adayları	Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adayları, on kitaptan daha az, az kitap okuma, derslerin yoğunluğu sınavlara hazırlanma, kitapların pahalı olması, televizyon, internet, neden gösterme, kütüphaneden ödünç kitap alma, televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süreleri çok fazla, televizyon ve bilgisayar süreleri arttıkça okuma süresinin azalması, ilköğretim ve lise yılları, anne-babasını okurken görme, daha yüksek düzeyde okuma alışkanlığı, ara sıra, kitap satın alma, öğrenme için okuma, en fazla roman ve gazete okuma, hikâye ve şiiri daha az okuma, Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri, günlük okuma süresi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencileri daha fazla zaman ayırma.
A.15	Sınıf öğretmeni adayları	Sınıf öğretmeni adayları, en çok okunan materyaller, gazete, sanat kitapları, roman, hikâye, çeşitli dergiler, kültür kitapları, bilimsel kitaplar, bilim teknik, mizah dergileri, ayda ortalama 2 kitap, 2,4 dergi okuma, kitap fiyatlarının yüksek olması, derslerden zaman bulamama, yorgun olma, yeterince kitap okuyamama nedenleri, ders dışındaki kitapları, arkadaşlar, üniversite kütüphanesi, temin etme, kütüphaneden yararlanma, okuma alışkanlıkları yetersiz.
A.16	İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri	İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri, çoğunluk, okuma alışkanlığına sahip olmama, orta ve alt düzey okuyucu, öğrencilerin tamamına yakını, okumaktan ziyade, TV seyretme, internette oyun oynama, kitaplığa sahip olmama, masal ve hikâye türü, hayvan ve

		kahramanlık konulu, okumaktan hoşlanma, öğrencilerin yaş özellikleri, doğal, 100 Temel Eser.
A.17	İlköğretim 8. sınıf öğrencileri	İlköğretim 8. sınıf öğrencileri, orta düzey, güçlü okuma alışkanlığı, takdirname belgesi alma, okul başarıları, kitap okumayı sevmeyen öğrenciler, daha yüksek, okuma sıklıkları, sınıf not ortalamaları, ilişki, okuma sıklığı arttıkça sınıf not ortalamaları yükselmesi, okuma alışkanlıkları, okul başarılarını arttırma.
A.18	İlköğretim ikinci kademe öğrencileri	İlköğretim ikinci kademe öğrencileri, düzenli bir şekilde okuma, günde yarım saat okuma, kitap okuma saatleri, büyük çoğunluk, okul dışında, kitap okumaya zaman ayırmama, televizyon izleme, ödevlerin çokluğu ve ev işlerinden vakit bulamama, öykü ve roman, dergi ve gazete okuma, macera türü, okul öncesi dönem, büyükler, kitap okumama, aralarında tartışma, okumaya engel, bireysel, sosyoekonomik, eğitim sistemi, televizyon
A.19	Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları	Ders amaçlı okuma, iyi ve eleştirel okuma seviyesinden uzak, sağlıklı okur olma bilincinden habersiz, 9. Sınıf, 12. Sınıf, 10. ve 11. sınıf öğrencileri, daha düşük bir okuma oranı, okumayı engelleyen sebep, çalışma yorgunluğu, kız öğrenciler, televizyon izleme, erkek öğrenciler, bilgisayar, spor, kitap okuma, diğer aktiviteler, daha az zaman, kitap seçimi internet kaynakları, sosyal çevre, tavsiye alma, kitap temin etme, kütüphaneler, satın alma, şiir, hikâye, roman okumaktan zevk alma, derste başarılı olabilmek, boş zamanlarını değerlendirme, çok büyük bir kısım, okuma alışkanlığı olmama, televizyon, bilgisayar, olumsuz etkilememe, aile içi, arkadaş çevresi, okuma faaliyetleri, yok denecek kadar az, küçük bir kısım, süreli yayınları takip etme,

A.20	Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri	9. sınıf öğrencileri, en çok, roman, okumaktan hoşlanma, Anadolu Lisesi öğrencileri, hikâye, çizgi roman, teknik ve endüstri meslek liseleri, şiir türü okumaktan hoşlanmama, kız öğrenciler, erkek öğrenciler, hikâye türü, tercih edilmeme.
A.21	Türkçe öğretmeni adayları	Türkçe öğretmeni adayları, okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanım sıklıkları yeterli düzeyde değil, en çok okuyanlar, arkadaşları, öğretmenleri, arkadaş, kütüphane, öğretmenler, okumada etkili, kütüphaneden temin etme, roman ve hikâye kitapları okuma, daha çok tercih etme, boş vakitlerini kitap okuyarak değerlendirme, kızlar, daha fazla, bilgisayar/internet kullanma oranı, daha fazla, okumaya engel, 1. sınıf, 2 ve 4. sınıf öğrencileri, derslerin yoğunluğu, 3. sınıf öğrencileri, okuma alışkanlıklarının olmaması, günde 1 saatten az, televizyon izleme, diğer katılımcılara göre, üst düzey.
A.22	İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri	İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri, düzenli okumama, düzenli okur oranı% 41.4, kendini düzenli okur görme, kızlar, ilköğretim daha yüksek, kütüphaneden yararlanma sıklığı, ilköğretim en yüksek düzeyde, lise, en düşük düzey, kütüphaneden hiç yararlanmama, kitabı satın alma, kütüphaneden alma oranı, düşük, dergi okuma oranı kızlarda erkeklere göre, meslek lisesinde diğer okullara göre daha yüksek, düzenli biçimde gazete okuma, yeterli kitap okumama nedeni, dersler, sınavlar zamanımı alma, kitap satın almakta zorlanma, okuma alışkanlığının olmaması, televizyon, okumada etkili kişiler, öğretmenler, anne, baba.
A.23	Lise öğrencileri	Lise öğrencileri, okuma alışkanlıkları, zayıf düzey, okuma sebepleri, erkek öğrenciler, günlük hayatı kapsayan bir eylem, kız öğrenciler, bilgi odaklı bir araç, ders dışı okuma kaynakları, internet, gazete, magazin dergileri, evlerine,

		günlük gazete, internetten faydalanma, gazete okuma, kütüphaneden faydalanma, interneti kullanma, kütüphaneden ödünç alma, kitap türü tercihi, macera, hayvan konulu, bilim kurgu, macera, savaş, hırsız/dedektif konulu kitaplar, okuma alışkanlığında etkili kişiler, aile, öğretmen, okuma durumlarını etkileyen unsurlar, zamanın olmaması, ilgi çekici kitapların olmaması.
A.24	Üniversitesi öğrencileri	Anne ve babaların eğitim seviyesi, ilk sırada ilköğretim, bunu takip eden lise, kütüphane kullanım sıklıkları, Ankara Üniversitesi öğrencileri, daha etkin, kütüphaneyi hiç kullanmayanlar, oldukça düşük, okuma sıklığı, ayda bir kitap, en çok, okunan yayın türü, kitap gazete, dergiler, çoğunlukla roman, katılımcıların yarısından fazlası, kitap okuma alışkanlığına sahip olma, okumama nedeni, zaman bulamama, ilgi duymama, kitabın temini, ilk sırada, kitapçılar, kütüphaneler, arkadaştan kitap temin etme, azımsanmayacak yüzde, okuma amacı, boş zamanı değerlendirmek, bilgilenmek.
A.25	Ortaokul öğrencileri	Bir yılda okunan kitap sayısı, öğrencilerin çoğunluğu, 12-20/ 6-11 kitap okuma, öğrencilerin %53'ü çok okuyan, %26'sı orta, %15'i zayıf düzeyde okur,%5,5'i okuma alışkanlığına sahip değil, en fazla, macera, duygusal konulu eserler, roman, hikâye, ilgi duyma, öğrencilerin yarısı, bilim teknik dergileri, ortaokul öğrencileri, yüzde yirmi beşi, hiç gazete okumama, okunan kitaplar, büyük çoğunluk, arkadaşlar, satın alma, temin etme, en çok aile, en az, medya, okumada etkili büyük çoğunluk, yeterince kitap okuyamama nedeni, ders yoğunluğu, okuma alışkanlıklarının olmaması, boş zamanlarını değerlendirme, televizyon izleme, bilgisayar oynama, internete girme,
A.26	Sınıf öğretmeni adayları	Okunan materyaller en çok, gazete, sanat kitapları, çeşitli dergiler, mizah dergisi, kültür kitapları, bilim teknik

		dergisi, bilimsel kitaplar, öğretmen adayları okuma alışkanlıkları, yeterli görmeme, üçte ikisi yeterince kitap okumama, istenilen ölçüde olmama.
A.27	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan bayan öğrencileri	Katılımcıların çoğunluğu (%57,6), okuma süresi, günde 0,5 saat, öğrencilerin çoğunluğu, son bir yıl içerisinde, okunan kitap sayısı 1-5, okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen nedenler, başında (%33,3), çalışma yoğunluğu, baba eğitim durumu, ortaöğretim terk ya da mezunu, anne eğitim durumu, ilköğretim terk ya da mezunu, ailelerin kitap okumaması, çocuklarına iyi bir model olamaması, düzenli olarak, gazete ve dergi gibi süreli yayınlar, satın almama, kütüphaneler, nadiren gitme, katılımcıların %44,6'sı, günde ortalama, 0,5 saat televizyon seyretme, boş zamanlar, müzik dinleme, gelir düzeyine göre, alt gelir seviyesindeki öğrenciler, 2 saat ve üzeri okuma, daha fazla, son bir yıl içinde okunan kitap sayısı, en fazla, üst gelir düzeyine sahip öğrenciler,
A.28	Meslek yüksekokulu öğrencileri	Öğrencilerin büyük çoğunluğu, kitap (%83,6), gazete, (%87,2), okuma alışkanlığı, yarıdan biraz daha fazla, dergi okuma (%60,2), cinsiyet değişkeni, bir ilişki, anlamlı fark, kız öğrenciler, kitap ve dergi, daha fazla, erkek öğrenciler, gazete okuma, öğrencilerin gelir durumları anlamlı bir ilişki, üst gelirli öğrenciler, daha az kitap okuma, anne ve babaların eğitim durumları, annelerin eğitim seviyesinde artma, öğrencilerin dergi okuma alışkanlıklarında artma, babaların eğitim seviyesinde artma öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarında artma.
A.29	Öğretmen adayları	Geleceğin öğretmenleri, dörtte üçünden fazlası, okuma alışkanlığına sahip, okumaya yönelmedeki en büyük etken, kitaplar hakkında okunan yazılar, arkadaş tavsiyesi, önemli, en çok okunan kitaplar, okuma sevgisi, en büyük etki, kişinin kendisinin (% 50), arkadaşlar (%26,5), okuma

		seçimleri, kitap türü, roman, kitap seçimi, çok etkili olan durum, kitabın konusu, tavsiye, az da olsa etkili, okumaya engel olan faktörler, büyük çoğunluk, bilgisayar, internet, TV, sınavlar.
A.30	Eğitim fakültesi öğrencileri	Eğitim fakültesi öğrencileri, çoğunlukla, bir-beş kitap, az okur, okumaya engel unsurlar, sırasıyla, okuma alışkanlığının olmaması, arkadaşlarla vakit geçirmek, derslerin yoğunluğu, bilgisayar, internet kullanmak, TV izlemek, okumada etkili olan unsurlar, ilk sıra, arkadaş tavsiyesi, diğer unsurlar, kişisel tercihler-konuya ilgi duyma, yazar, kütüphane, en çok tercih edilen türler, roman, hikâye, internet, TV, bir saatten az, arkadaşlarla vakit geçirme, iki- üç saat, en çok tercih edilen materyaller, sosyal paylaşım sitelerindeki yazılar, edebî kitaplar, internet ortamındaki gazeteler, dinî dergiler, ağırlıklı olarak edebî kitaplar, tercih etme, gazete, internet üzerinden okuma, sosyal paylaşım sitelerindeki yazılar, ağırlıklı olarak, dinî dergiler.
A.31	Eğitim kurumlarında eğitim gören 15-29 yaş arasındaki öğrenciler	Öğrencilerin %83.7'si, okuma alışkanlığına sahip, yaş grupları, 15-19 yaş %83.2, 20- 29 yaş grubunda %85, okuma sıklıkları, %25.0'ı ayda 2-3 kitap, %22.3'ü ayda 1 kitap, %21.0'ı haftada 1 kitap, öğrencilerin dörtte biri, iyi düzey okuma alışkanlığı, öğrencilerin %59.2'si, kendine ait bir kitaplık, okuma amacı, %36.3 serbest zamanı değerlendirmek, %26.6 öğrenmek, %20.1 kişisel gelişim, %17.0 ile alışkanlık, en çok okunan kitap türü, %30.5 bilim kurgu, %21.1'i edebiyat, %19.3'i kişisel gelişim kitapları.
A.32	Sekizinci sınıf öğrencileri	Öğrenciler, okuma alışkanlığı, ortanın üzerinde, TEOG sınavı, altı ders (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil) test puanları, olumlu yönde, anlamlı

		ilişki, okuma alışkanlığı düzeyinin artması, TEOG sınavı puanlarının artması.
A.33	Sekizinci sınıf öğrencileri	Kız öğrenciler, daha çok kitap okuma, kitapçıya daha sık gitme, arkadaşları ile daha çok kitap alış-verişi yapma, kitaplar hakkında daha sık konuşma, erkek öğrenciler, daha çok gazete alma, matematik dersi başarısı, fen bilimleri dersi başarısı, ilişkili, kitap okuma, eve gazete, dergi, kitap alınması, internetten gazete okunması, kitapçılara sıklıkla gidilmesi, kitapları kendisinin seçmesi, okudukları hakkında konuşmalar,
A.34	Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencileri	Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencileri, haftalık, en az, 1-25 sayfa arası, çoğunluk, haftalık 1-100 sayfa arası, kitap okuma, okunan kitapların türü, daha çok, roman (%64), bilimsel kitapları (%26), bilim kurgu (%12), mitler ve efsane (%10), bilim ve icat (%10), gizem (%8,66), gerilim (%8) konulu kitaplar, daha fazla tercih etme, öğrencilerin %92'si, evinde kitaplığı bulunma, %82'si en az, birkaç günde bir gazete okuma, öğrencilerin %68'i, dergiye abonelik, ağırlıklı olarak, Bilim Teknik ve Bilim Çocuk gibi dergiler, öğrencilerinin %90'ı, düzenli, okul kütüphanelerden yararlanma. öğrencilerin %64'ü, halk kütüphanesinden yararlanma.
A.35	Ortaokul öğrencileri	Ortaokul öğrencileri, büyük çoğunluk, her gün ya da haftada birkaç kez, okuma yapma, yeterince okuduğunu düşünme, azımsanmayacak bir oran, okumadığını düşünme, katılımcıların bir bölümü, hiçbir biçimde okumak istememe. okuma araçları, fıkra, dergi yazıları, öykü, daha çok okuma, tercih edilen yazınsal türler, en çok, macera, korku, komedi, en az şiir, aşk-romantizm kitapları, yönelme, okuma nedenleri, huzur vericilik, eğlencelik, kendilerini anlamaya yardımcı olması, öne çıkmak, oldukça yüksek, öyküler daha kısa olsaydı, kitaplar daha ucuz

		olsaydı, okumayı daha çok sevmeleri, daha çok okuyabilecekleri, öğretmenleri, kardeşleri, babalarıyla birlikte okuma etkinlikleri yapma, arkadaşları, dede ya da nineleri, anneleri okuduğunu paylaşma.
A.36	Ortaokul öğrencileri	Öğrencilerin okuma alışkanlıkları, yüksek düzeyde, anne - babanın öğrenim düzeyi, yüksek olanlar, okumaya yöneliş, okumaya karşı olumlu bir tutum, ailenin gelir durumu, kitap okumayı sevme, öğrencilerin 78'i düşük gelirli, 572'si orta gelirli, 159'u yüksek gelirli, kitap okuma nedenleri, en çok bilgi almak maksatlı %63, sırasıyla, keyif almak, takdir edilmek, ödev, aile, kütüphaneden kitap alma sıklığı, hiç almam %37 önemli bir oran, sık sık alırım %10, kitap seçme, öğretmenim tavsiye ettiği için %32, kitabın kapağındakiler %29, duyduklarım beni etkilediği için %21, arkadaşım tavsiye ettiği için %16 ve kitabın içindekiler için %2, okumaya engel olan nedenler, en çok, çok sıkılıyorum %37, engelim yok %29, roman türü, en fazla tercih edilen tür, %27 hikâye türü.
A.37	Öğretmen adayı durumundaki üniversite öğrencileri	Öğretmen adayları, ailelerin gelir düzeyleri, düşük olması, babalarının % 40,6 'sı, annelerinin %52,4"ü, ilkokul mezunu, öğrencilerin % 48"i, son bir yılda, 1-5 arası kitap okuma, % 21,4"ü, 10"un üzerinde kitap okuma, okumayı engelleyen etkenler, % 41 ders, iş yoğunluğu, % 22,3 sınavlara hazırlık, % 21,7 bilgisayar kullanımı, üniversite kütüphanesi, %55,5 hiç kullanmama veya çok nadir kullanma, şehir kütüphanesi, % 60,9 hiç kitap almama, % 63,3 düzenli gazete okumama, % 58,5 günde, en çok, yarım saat, TV izleme, % 78,9 günde 0,5 saat ve üzeri, bilgisayar, vaktini geçirme, % 8,4 günde 2,5 saat ve üzeri, okumaya vakit ayırma, % 24,1 hiç vakit ayırmama/ en çok yarım saat, evde, anne-babaları, % 75,9 nadiren okuma/ hiç okumama, en çok, roman, tercih etme, en az akademik makale.

A.38	Üniversite öğrencileri	Öğrenciler, bir yılda okunan kitap sayısı, en fazla, 1-5 kitap aralığı, kızlarda %18, erkeklerde %23.3, hiç okumayanların oranı, kızlarda %2.3, erkeklerde %6.4, okula gitmemiş /ortaöğretime gitmiş, kız öğrenci annelerinin oranı (%37), erkek öğrenci annelerinin oranı (%38.6), daha fazla, ilköğretim ve ortaöğretim, öğrenim gören babaların oranı, ilk sırada, okula gitmeyenlerin oranı, son sıra, öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları, orta seviye (%85.6), çoğunluk (%58), evinde kitaplık bulundurma, nadiren kütüphaneye gidenlerin oranı %53.4, hiç gitmeyenlerin oranı %28.3, ikinci sırada, aktivitelere ayrılan süreler, müzik dinleme (%47), televizyon izleme (%66), bilgisayar kullanma %54.6, 0-30 dakika, ilk sırada, tercih edilen kitap türleri, roman, kız öğrencilerin %20'si, roman, %8'i kişisel gelişim türü, erkek öğrencilerin %16.4'ü roman, %13.3 bilimsel tür, okumaya engel durumlar, %35 ders çalışma yoğunluğu, en az etkileyen, %2.7 ile kültürel nedenler.
A.39	Üstün/özel yetenekli 4-8. sınıf öğrencileri	Üstün/özel yetenekli öğrenciler, çoğunluk, kitap okuma, okuma amacı, günlük hayattan uzaklaşma, eğlenme, planlı, günde 1 saat, okuma, aksiyon-macera, fantastik-bilim kurgu türü, okumayı tercih etme, kitabın içeriği, kitabın konusu, türü, sayfa sayısı, kitap kapağı, seçim yapma, tercihlerini etkileme, kitaplara erişim, satın alma, okul kütüphanesini kullanma, çoğunluk, aylık kitap satın alma, öğrencilerin yarısı, süreli yayınlar, özellikle, bilimsel dergiler, üyelik, aileler, düzenli okuma alışkanlığına sahip,
A.40	İlköğretim 2., 3., 4. ve 5. Sınıf öğrencileri	İlköğretim öğrencilerinin tamamına yakını, okuma alışkanlığı olma, okuma alışkanlığı kazandırma, en çok, öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan sorunlar, öğrencinin ilgisizliği, isteksizliği, elindeki kitabı bitirmeden başka kitap isteme/ çabuk sıkılma, dikkat dağınıklığı, okuma/anlamada sorun olması, sağlık

		problemleri, dağınıklık, düzensizlik olması, akademik seviyelerinin düşük olması, aile kaynaklı sorunlar, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, okuma alışkanlığının olmaması, aile bağlarının zayıflığı, evde okuma ortamının olmaması, maddi imkânsızlıklar, okuma materyali seçimi, kitabın adı, içeriği, büyük çoğunluk, evde kitaplık, kütüphaneye gitmeme, düzenli olarak faydalanmama, okumayı olumsuz etkileyen etmenle, en çok, ilgi çekici kitap, dergi, bulamama, televizyon, bilgisayar, internetteki oyunları, tercih etme, ödevlerin yoğunluğu, okumaya fırsat bulamama.
A.41	İlkokul 4. Sınıf öğrencisi	İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri, okuma sıklıkları, olumlu sonuçlar, %56,9 haftada 2-3 gün okuma, %17,5 her gün düzenli okuma, kız öğrenciler, daha çok okuma, okuma sıklıkları, doğru yazma becerileri, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki, doğru yazma becerileri yüksek düzey, % 90'ın üzerinde bir çoğunluk, hikâye, masal türü kitaplar, çok az bir kısım, dergi okuma, tercih etme, okuma alışkanlığı, Türkçe dersi akademik başarısı, artış, paralellik gösterme, başarı puanlarında artma.
A.42	Coğrafya bölümü öğrencileri	Coğrafya bölümü öğrencileri, okuma alışkanlığı, kütüphane kullanımı, düşük seviye, öğrencilerin yarıdan fazlası, iki saatten fazla, günlük, tv izleme, müzik dinleme, kısmen yüksek, öğrencilerin yarıya yakını, zamanlarının önemli bir kısmı, televizyon izleme, müzik dinleme, bilgisayar, meşgul olma, okuma alışkanlıklarında etkili olan faktörler, kitap, dergi ücretlerinin yüksekliği, kısmen etkili.
A.43	Okul öncesi öğretmen adayları	Öğretmen adayları, okuma alışkanlıkları, orta düzey, her gün okuma, kısa bir süre okuma, yirmi sayfa, 30 dakika, ara sıra, okumaya engel, en büyük faktör, teknoloji, çoğu zaman, internet, sosyal ağlar, tercih etme, okuma sıklıkları, haftada iki kitap okuma/hiç okumama, genelde, roman türü,

		tercih etme, diğer türler, ara sıra, kitap temini, birinci derece kaynak, kütüphane, okuma alışkanlığı kazanma, ilkokul öğretmenleri etkili
A.44	Üniversite öğrencileri	Üniversite öğrencileri, %51.8 düzenli olarak okuma, 48.2 düzenli olarak okumama, öğrencilerinin çoğu, okuma alışkanlığına sahip, okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili faktörler, %29 aile, öğretmen (%25.9), diğer (%22.7), arkadaş (%22.3), derslerden arta kalan zaman faaliyeti, (%72.5) internet, okunan kitap türleri, daha çok, roman, tercih etme, sırayla hikâye, şiir, okunma oranları, oldukça yakın, okunan kitapların konusu, en fazla macera, okumanın önündeki en büyük engel, telefon, sırasıyla, internet, okuma alışkanlığının olmaması, televizyon, sınavlar, dersler, arkadaş çevresi, aile, diğer sebepler, kitap temin etme yolları, en çok, satın alma, kütüphaneden yararlanma, arkadaştan ödünç alma, hediye gelmesi, e-kitap olarak temin etme, kitap seçimini etkileyen unsurlar, ilk sıra, kitabın konusu (%32.4), yazarı, tavsiyeler, kitabın ismi, kitabın kapağı, fiyatı, öğrencilerin yarısından fazlası (f=915), 1-5 arası/6-10 arasında, kitap okuma.
A.45	Üniversite öğrencileri	Kısmen okuma, öğrenciler, birinci sırada, gazete, ikinci sıra, sanat kitapları, son sıra, mizah dergileri, aylık 2.7 kitap, 2.6 dergi okuma, okuyamama sebepleri, yorgunluk, zaman ayıramama, kitap almak için hiç para ayıramama (%37), arkadaşları, okul kütüphanesi, temin etme, mutluluk, başarıya olan katkı, kütüphaneden yararlanma.
A.46	İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri	Öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyleri, cinsiyete göre, anlamlı farklılık, kız öğrenciler, daha fazla, anne ve babaların eğitim düzeylerine göre, anlamlı bir farklılık, üniversite mezunu, lise/ dengi okul mezunu, ortaokul mezunu, annelerin /babaların çocukları, okuma alışkanlıkları, daha fazla, annenin eğitim düzeyi, babaya

		göre, daha fazla etkili, ailenin gelir düzeyi, anlamlı bir farklılık, gelir düzeyinde artış, öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerinde artma, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, anlamlı bir farlılık, 4. sınıf öğrencileri, daha fazla, okuma.
A.47	İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri	İlköğretim öğrencileri, çoğunluk, ayda iki ve daha fazla kitap, yüksek okuma alışkanlığına sahip, sınıf düzeyi, farklılaşma, beşinci sınıf öğrencileri, düzeyleri daha yüksek, bireysel etmenler, ailesel etmenler, çevresel etmenler, okuma alışkanlığı düzeyleri, anlamlı ilişkili, kendilerine ait kitapların olması, kitaba harçlık ayırma, evde kitaplık olması, olumlu yönde etkileme, anne ve babanın okuması, çocuğun tercihleri; çocuğa sesli kitap okunması; evde kitap sohbetleri, hediye kitap, evde/ okulda okuma saati, aileyle birlikte, kütüphaneye gitme, kitap fuarı ziyareti, çocuğun düşüncelerinin sorulması, çocuğun çevresindeki kişiler, kitap okuması, kütüphane bulunması, öğretmen, okuma gereçleri tanıtılması, sınıf kitaplığı, istediği zaman kitap alabilme, kitaplarla ilgili tartışmalar, kitap değiş tokuşu.
A.48	Lise (Ortaöğretim) öğrencileri	Lise, çok az bir öğrenci kitlesi okuma alışkanlığına sahip, öğrencilerin büyük bir bölümü, okuma alışkanlığı olmaması, boş zamanlarını değerlendirme, daha çok, arkadaşlarıyla buluşma, tercih etme, düzenli, gazete takip etme alışkanlığı yok, kitap türü, daha çok, roman, macera, okuma nedenleri, birinci sebep, iyi iletişim kurma, anneler, büyük bir çoğunluk (%87,92'), ev hanımı, babalar, (%27,92,) serbest meslek sahibi, anne (% 52,92) ve babaları (%40,42), ilkokul mezunu, gazete okuma düzeyleri (%43,33) ara sıra, düzensiz, kitap okuma sıklığı, çoğunlukla, ara sıra %49,17.

A.49	Ortaöğretim öğrencileri	Okumanın önündeki en büyük engel, televizyon izleme, internet alışkanlığı, 21'den fazla kitap okuma, çok okuma, öğrencilerin sadece %14.8'i, çok okuyan öğrenci oranı, düşük, öğrencilerin büyük bir kısmı (% 55.5), roman türü, tercih erme, kitabı seçimi, (% 47.4) kitabın konusu, okuma gerekçesi, öğrencilerin önemli bir bölümü (% 62.1) bilgi ve kültürünü artırmak, okumaktan zevk almak, öğrencilerin (% 63.5), yeteri kadar kitap okumama, okumama nedeni, derslerin yoğunluğu (% 39.6), televizyon izleme/ internet (% 31.9), öğrencilerin büyük bir kısmı, kitapçıdan satın alma, temin etme, boş zaman aktivitesi olarak okuma % 9.3 oranı, 6. sırada yer alma, en önemli, boş zaman aktivitesi, televizyon izlemek, bilgisayarla ilgilenmek, öğrencilerin çoğunluğu (% 57.2), okumanın başarıyı artırması, okuma alışkanlığına sahip anne ve babaların çocukları, okuma alışkanlığı yüksek, anne ve babanın kitap okuma sıklığının yüksek olması, okunan kitap sayısını arttırma.
A.50	İlköğretim 5.sınıf öğrencileri	Anne-baba eğitim durumu, yaşanılan yerleşim yeri, faktörler göz önünde tutulması, öğrencilerin fazla okuma alışkanlığı olmaması, okuma alışkanlık düzeyleri, cinsiyete göre, anlamlı bir farklılık, kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı, daha fazla, anne ve babalarının eğitim durumları, ailenin gelir düzeyi, anlamlı bir farklılık, anneleri ve babaları üniversite mezunu, lise ve dengi okul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrenciler, kitap okuma alışkanlıkları daha fazla. annenin eğitim düzeyi, etkileme oranı daha fazla, gelir düzeyinin artması, öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin artması, yaşanılan yerleşim birimlerinin küçülmesi, akademik başarı düzeylerinin düşmesi, okuma alışkanlığının azalması.

A.51	Türkçe öğretmeni adayları	Türkçe öğretmeni adayları, annelerinin mezun oldukları okullar, en büyük oran % 69,6, ilkokul mezunu olanlar, babalarının eğitim düzeyleri, daha yüksek, katılımcıların babalarının %48,1'i ilkokul mezunu, % 22,1'i lise mezunu, % 25,3'ü üniversite mezunu, %0,4'ü okur-yazar değil, katılımcıların tamamına yakını, kütüphaneyi kullanma, kütüphaneyi kullanım sıklıkları, çok düşük, okunan türler, en çok (% 69,9) roman/ hikâye okumalarında etkili, daha çok, arkadaş, öğretmen tavsiyesi, öğretmen adaylarının okuma durumları olumlu, okuma sıklıkları, orta düzey ve üst düzey okuyucu, yüksek, kitap okumaya engel, derslerin yoğunluğu, okuma alışkanlığının olmaması, zaman bulamama, bilgisayar, internet, kitap fiyatlarının yüksek olması, televizyon izleme, çoğunluk, günde ortalama 1 saatten az/ 1-1,5saat arası, televizyon izleme, kitap, daha çok, satın alma (% 59,2), kütüphanelerden ödünç alma (% 26,6), temin etme, boş vakitleri geçirmek, daha çok, bilgisayar kullanma (% 26), kitap okuma, (% 25), televizyon izleme (%16,3), katılımcıların büyük bir çoğunluğu, yeterli düzeyde, okuma alışkanlığına sahip olmama (%68,5).
A.52	İlköğretim 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri	Öğrenciler, kitap okuma, kütüphane kullanma, alışkanlıklar, düşük düzeyde, kız öğrenciler, daha çok okuma, anne ve babaların eğitim düzeyinde yükselme, ailenin gelir düzeyinde artma, öğrencilerin okuma alışkanlıklarında artma, sınıf düzeyi, anlamlı bir ilişki, sınıf düzeyinde yükselme, okuma oranında bir artış, 7.sınıfta tekrar bir düşme, yerleşim birimlerinde küçülme, okuma alışkanlığı düzeylerinde azalma, kitap okuma alışkanlığı, daha çok kütüphane kullanma.

A.53	İlköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencileri	Yerleşim yeri, faktörler, göz önünde tutma, öğrenciler, fazla okuma alışkanlığı olmaması, kitap okuma, televizyon seyretme, internet kullanma, sonra gelme, okuma alışkanlık düzeyi, cinsiyete göre anlamlı farklı, kız öğrenciler, daha fazla, okuma, ciddi boyut, kütüphane kullanma alışkanlığı sorunu, yerleşim birimlerinin küçülmesi, okuma alışkanlığı düzeyleri, azalma, internet/ bilgisayar kullanım, öğrencilerin hayatlarına çok fazla girme, erkek öğrenciler, bilgisayar başında daha fazla zaman harcama, daha fazla internete ilgi gösterme.
A.54	İlkokul 2. Sınıf öğrencisi	Kızlar % 77.78' i, erkeklerin %27.27'si, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma, kız çocukları, daha çok, okumayı seven ve alışkanlık haline getiren öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları, daha yüksek, evlerinde kitaplık olması, etkili olma, okumayı alışkanlık haline getiremeyen öğrenciler % 60'ı ailesi istediği için, % 40'ı öğretmeni istediği için, okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin % 100' ü kitapları sevdikleri için okuma, haftada en az bir, en çok yedi kitap okuma, gazete, dergi vb. şeyler de okuma, kitabın iç ve dış yapı özellikleri, alışkanlık ve sevgi kazanmada önemli, bilgisayar, derslerinin yoğun olması, okumaya engel.
A.55	Lise öğrencisi	Öğrenciler, düzenli olarak kitap okuma, okumaya engel, ders yoğunluğu, etkinlik/ faaliyet rağmen, birkaç günde bir, okuyan öğrenci sayısı, oldukça fazla, öğrencilerin %61,41'i, günde bir iki saat, okumaya zaman ayırma, büyük çoğunluk (%61,8), belirli aralıklarla gazete okuma, okuma amacı, kişisel gelişim (%26,97), bilgilendirme amaçlı (%30.71), dinlenme (10,379, boş zamanlarını değerlendirme (9,959) ve ders amaçlı kitap okuma oranı (7, 469), kitap türü, büyük bir oranla (%60,17) roman, kitaba yeterince para ayırma, kitap okuma, hazırlık, 9 ve 11.sınıf

		öğrencileri, kütüphaneyi daha fazla kullanma, dergi takip etmeme %71,37.
A.56	Sınıf öğretmeni adayları	Sınıf öğretmeni adayları, okuma, kütüphane kullanım alışkanlığı, yetersiz, kütüphane kullanım sıklığı, nadiren %45,5, kullanmıyorum %14,2, okunan kitap türü, roman-hikâye %78,0, okumada etkili unsurlar, arkadaş tavsiyesi-aile %51,2, kitap okuma sıklığı (Kitap okuma alışkanlık düzeyi), yılda 1-5 kitap %47,5, hiç okumama %5,9, kitap okumaya engel unsurlar, derslerin yoğunluğu %34,1, okuma alışkanlığımın olmaması %21,7, bilgisayar, internet kullanmak/ televizyon izlemek %26,6, kitap fiyatlarının yüksek olması %7,2, zaman bulamama %10,3, kitapları temin etme yolları, satın alma %51,7, arkadaşından ödünç alma %24,3, kütüphaneden ödünç alma %24,0, gazete okuma sıklığı, her gün %14,0, gazete okuma alışkanlığı yok %18,9, boş vakitleri değerlendirme biçimi, kitap okuma %10,3, bilgisayar (İnternet) kullanma %48,1, öğrencilerin %47,5'i yılda 1-5 kitap okuma, erkek öğrenciler %24,5, kız öğrenciler %35,2, yılda 6-14 kitap okuma, öğrencilerin %67,2'si, ara sıra, erkek öğrencilerin %24,5'i, kız öğrencilerin i%10,6'sı, her gün, gazete okuma, okuma alışkanlıkları, cinsiyet/ akademik başarı, etkili.
A.57	Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden 5, 6, 7 ve 8. öğrencileri	Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler, büyük çoğunluk (%52,3), düzenli kitap okuma, öğrencilerin % 7'si, son bir yılda 1-5 arası, % 32'si 6-20arası, %31,3'ü 21-50 arası, %29,6'sı 51 ve daha fazla, kitap okuma, bir yılda, 51 ve üstü kitap okuma, üst düzey okuma alışkanlığına sahip olma göstergesi, serbest zamanlar, öne çıkanlar, internete girme, kitap okuma, ders çalışma, okumaktan hoşlanılan türler, roman (% 83,1), öykü (% 48,2), çizgi roman (% 46,5), anı (%21,5) okunan kitapların konuları, macera (% 91,5), bilim kurgu (%75,9),

	mizah/komedi (%58,5), bilim/icat (% 50,7), kahramanlık / tarih (% 46,8), okumaya engel hususlar, sırasıyla, ödevlerimin çokluğu, bilgisayar/tablet, televizyon, akıllı telefon, gazete, dergi ve çizgi roman okuma durumları, dergi, daha çok, % 55'i düzenli dergi takip etme, kitap seçme, konusuna (% 89,7), arkadaş önerisine (% 52,3), yazarına (% 47,7), öğretmenlerinin önerisine (% 39,5), düzenli kütüphaneye gitmeme.

EK-8. 4. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/10/2021-155872

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-14679147-663.05-155872 12/10/2021
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

Sayın FATİME KIRS

"Türkiye'de Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı: Bir Meta Sentez Çalışması" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 12.10.2021 tarih ve 154358 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

9. ÖZGEÇMİŞ

Araştımacı lisans eğitimini Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi/Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Lisans mezuniyetinin hemen ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Batman iline Türkçe öğretmeni olarak atanmıştır. 2014 yılında Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında tezli yüksek Lisans eğitimini tamamlayan araştırmacı, aynı yıl görevde yükselme ile Batman Cengiz Topel Ortaokuluna okul müdürü olarak atanmıştır. 2017 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora eğitimine başlamıştır. Araştırmacı, halen Batman ilinde okul müdürü olarak görev yapmaktadır.