



Öğrenci Merkezli Uygulamaların Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

The Effect of Student-Centred Practices on Reading Attitude: A Meta-Analysis Study

Hasan Kurnaz^{a*}, Kadir Korkutan^b

^aGaziantep University, Gaziantep, Türkiye

^bM. Kozybayev North Kazakhstan State University, Kızıljär (Petropavl), Kazakhstan

Öz

Bu meta-analiz, geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin okuma tutumuna etkisini incelemek ve çalışmaların etki büyüklüğünün hangi değişkenlere göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada belirlenen ölçütler çerçevesinde 1990-2021 yılları arasında yayımlanan 26 farklı çalışmadan 30 deney grubu ve bu deney gruplarına karşılık gelen kontrol gruplarının istatistiksel verileri kullanılmıştır. Toplam 1687 öğrencinin yer aldığı meta-analizde, uygulanan yöntemlerin okuma tutum puanlarına ne kadar etki ettiği Hedges' g ve rastgele etkiler modeli kullanılarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda, çalışmalarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların büyük çoğunluğunun öğrencilerin okuma tutumları üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu ve bireysel etki büyüklüğü değerlerinin $g=1.42$ ve $g=-0.37$ arasında değiştiği görülmüştür. Bireysel etki büyüklüğü değerlerinin 17 tanesinin istatistiksel olarak manidar olduğu ($p<0.05$) ve 13 tanesinin de manidar olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda 30 çalışmaya ilişkin veriler kullanılarak hesaplanan genel etki büyüklüğünün orta düzeyde ve manidar olduğu ($g=0.445$, $GA=0.303-0.586$, $SH=0.07$, $p<0.001$) belirlenmiştir. Çoklu uyaranlara dayalı öğrenci merkezli uygulamaların diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Örneklem büyüklüğü, yayın türü, uygulama bölgesi, sınıf düzeyi, uygulama süresi ve ölçek türü için yapılan alt grup analizlerinde, manidar sonuç bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar tartışılarak araştırmacılara ve uygulama yapan uzmanlara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma eğitimi, okumaya yönelik tutum, öğrenci merkezli uygulamalar, meta-analiz.

Abstract

This meta-analysis were conducted to examine the effects of traditional education methods and student-centred learning methods on reading attitude and to determine according to which variables the effect size of the studies differed. Within the framework of the criteria determined in the study, statistical data of 30 experimental groups from 26 different studies published between 1990-2021 and control groups corresponding to these experimental groups were used. In the meta-analysis, which included a total of 1687 students, it was determined how much the applied methods affected the reading attitude scores by using Hedges' g and random effects model. As a result of the analyses, it was observed that majority of student-centred practices used in the studies has a positive effect on students' reading attitudes, and the values of the individual effect size varied between $g=1.42$ and $g=-0.37$. The analysis showed that 17 of the individual effect size values are statistically significant ($p<0.05$) and 13 of them are insignificant ($p>0.05$). As a result of the study, it was determined that the overall effect size calculated using data from 30 studies is moderate and significant ($g=0.445$, $GA=0.303-0.586$, $SH=0.07$, $p<0.001$). It was found that student-centred practices based on multiple stimuli are more effective than other methods. There were no significant results in the subgroup analyses conducted for sample size, publication type, application region, class level, and application duration. The results obtained were discussed and suggestions were made for researchers and practitioners.

Keywords: reading education, attitude towards reading, student-centred practices, meta-analysis.

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Hasan Kurnaz, Department of Turkish Education, Faculty of Nizip Education, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye. E-mail address: kurnazhasan44@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5804-946X.

^bKadir Korkutan, Germanic-Romance Philology Department, Faculty of Language and Literature, M. Kozybayev North Kazakhstan State University, Kızıljär (Petropavl), Kazakhstan. E-mail address: kadiredebiyat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8944-872X.

Received Date: November 4th, 2021. Acceptance Date: January 25th, 2023.

1. Giriş

Değişimin her alanda kendisini gösterdiği günümüz dünyasında, eğitim öğretim ortamları ile öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında da hızlı bir gelişme yaşanmaktadır. 20. yüzyılda eğitim alanında, değişik felsefelere dayalı farklı birçok öğrenme yaklaşımı ve yöntemi ortaya konulmuştur. Son yıllarda öğrencilerin aktif roller üstlenip öğretmenlerin rehber konumunda olduğu öğrenci merkezli uygulamalar, yoğun olarak kullanılmaktadır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) birlikte Türkçe eğitiminde paradigma değişikliği yaşanmış, davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Öğrencilerin bireysel ilgi, gereksinim ve yeteneklerini önemseyen yeni eğitim anlayışı, öğretmen ve ders kitabının merkezde olduğu geleneksel eğitim anlayışından oldukça farklı görülmekte ve öğretmenlere farklı roller yüklemektedir (Dewey, 2008). Bu rollerin başında, öğrencileri aktif kılan öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olma ve bunları kullanma becerisine erişme gelmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007). Öğrenci merkezli eğitimin başarısı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programlarına ve öğretmenlerin bu anlayışa uygun gerçekleştireceği sınıf içi uygulamalara bağlıdır. Yenilenen öğretim programlarında öğrenci merkezli yöntem, teknik ve uygulamalara genişçe yer verilmesine rağmen geleneksel eğitime alışan öğretmenlerin yeni yaklaşım ve yöntemleri hemen benimsediği söylenemez (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Yapılan araştırmalar (Çarkıt, 2013; Göl, 2016; Öztürk; 2013) Türkçe öğretmenlerinin öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejileri çok yoğun kullanmadıklarını göstermektedir.

Öğrenci merkezli uygulamalar, öğretim programlarının yanı sıra akademik alanda yapılan çalışmalarla da ele alınmıştır. Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin başarısını arttırmaya yönelik birçok deneysel araştırma yapılmıştır. Türkçe eğitimi alanında yapılan deneysel çalışmalarda; öğrencilerin temel dil becerilerini, öz yeterliklerini, tutum ve başarılarını arttıracak öğrenci merkezli uygulamalar ortaya konulmuştur. Bu tarz deneysel çalışmalar, öğretmenlere öğrenci merkezli uygulamaların etkililiği ile ilgili hem bilimsel kanıt hem de uygulama örneği sunduğu için oldukça önemlidir.

Okumaya yönelik geliştirilen olumlu tutumlar, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını, okuma ilgi ve alışkanlıklarını olumlu yönde geliştirmektedir (Baştuğ, 2014; Kocaarslan, 2016b; Özbay ve Uyar, 2009). Okuma tutumu ve okuma başarısı arasındaki pozitif korelasyon (Petscher'in [2010] meta-analizine göre 0.24-0.44), araştırmacıları okuma tutumunu olumlu yönde geliştirecek öğrenci merkezli uygulamalar tasarlamaya yönlendirmektedir. Literatürde araştırmacıların okuma tutumunu geliştirmek için yaptığı birçok deneysel araştırma Akkaya, 2011; Ayçin, 2009; Çakıcı, 2007; Çelik, 2007; Dağtaş, 2013; Güngör Kılıç, 2004; Kırmızı, 2008; Yıldırım, 2010) bulunmaktadır. Araştırmacılar özellikle farklı yöntem ve stratejilere dayalı öğrenci merkezli uygulamaların, okuma tutumuna etkisini test etmiştir. Bu çalışmalar tek tek incelendiğinde her birinin okuma tutumunu geliştirmeye belli bir oranda etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumuna genel etkisi hakkında daha genellenebilir ve daha kesin sonuçlara ulaşmak için bu alanda yapılan çalışmaların bütüncül bir şekilde incelenmesi ve bulgularının birleştirilmesi gerekir. Okuma tutumunu alanında yapılan deneysel çalışmaların bulgularını birleştirmeyi sağlayan meta-analiz araştırmalarına yurt dışında rastlanmasına (Mihandoost, 2012; Swart vd. 2022) rağmen ülkemizde bu tarz bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma tutumunu geliştirme amacı güden, öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikleri kullanan deneysel çalışmaların etkisi bütüncül bir yapıda ve karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Birden çok deneysel çalışmanın bulgularını birleştirecek olan bu çalışma, öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin okuma tutumuna etkisine yönelik daha genellenebilir bir sonuç sunacağı için oldukça önemlidir.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Öğrenci Merkezli Uygulamalar

Geleneksel yaklaşım, eğitim alanında bilgi aktarmaya dayalı en eski yaklaşımdır (Güneş, 2015, s. 2). Bu yaklaşımda, eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmen merkezli (geleneksel) yöntemlerle yürütülür (Erbil vd., 2003). Eğitim süreci, öğretmen tarafından belirlenen, nispeten sabit bir bilgi yığınının sunulmasından ibarettir. Bu süreçte öğretmenin aktardığı bilgiler mutlak doğru olarak kabul edilir, öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri depolaması beklenir (Demirel, 1996). Uzun yıllar boyunca kullanılan bu yaklaşım, kısa sürede çok fazla bilgi aktarma avantajı sağlamasına rağmen öğretmen rolü (bilgi aktaran), öğretme yöntemi (ezber ve hatırlamaya dayalı), öğrenci (pasif dinleyici) ve öğretilecek içeriğe (mutlak ve değişmeyen bilgi) dair iddiaları nedeniyle eleştirilmiştir (Demirel, 1996; Özpolat, 2013).

Öğrenci merkezli eğitim; öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerin kendi deneyimleri yoluyla istendik davranış oluşturma biçimidir (McCombs ve Whisler, 1997, s. 9). Bu eğitim anlayışı; öğretilecek içerik (bilgi değişkendir), öğretme yöntemi (sorgulama, buluş ve yapılandırmaya dayalı), öğretmen (rehber) ve öğrenci (katılımcı ve sorumluluk alan) rolü bakımından geleneksel eğitim anlayışından oldukça farklıdır (Demirel, 1996; UNESCO, 2002). Geleneksel öğretimin aksine öğrenci merkezli yaklaşım anlamı yapılandırma, sorgulama ve otantik etkinliklere odaklanır. Yapılandırmacı öğrenme ilkelerine dayanan öğrenci merkezli eğitimin hedefi, bilginin transferi yerine bilginin öğretmen ve öğrenciler tarafından yeniden yapılandırıldığı bir öğrenme ortamı yaratmaktır (Garrett, 2008, s. 34). Öğrenme sürecinde; öğrencilerin öğrenme arzu, ihtiyaç ve deneyimlerine odaklanılmakta, onları aktif kılan yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (McCombs ve Miller, 2009). Bu tarz yöntemler, uygun sınıf koşulları ve öğrenme etkinlikleriyle birlikte uygulandığında öğrenme süreci kolaylaşmaktadır.

Yapılandırmacılık, 1990'lerden bu yana, okul müfredatının birçok alanında eğitim reformunu şekillendiren ve öğretime yönelik öğrenci merkezli yaklaşımlar ortaya çıkaran etkili bir güçtür (Westwood, 2008). Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte, eğitim ortamlarında, geleneksel sınıf ve yapılandırılmış sınıf farklılıkları oluşmaya başlamıştır. Temel becerilerin eğitiminde geleneksel sınıflarda; okuma ve alıştırma kitapları kullanılmakta, bilgiler öğretmen tarafından didaktik olarak verilmekte ve öğrenciler genellikle yalnız çalışmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999'dan akt. Schunk, 2014, s. 265). Öğrenci merkezli eğitimin uygulandığı yapılandırılmış sınıflarda, birincil veri kaynakların ve değiştirilebilir materyallerin tercih edildiği, öğretmen ve öğrenci etkileşimi kurularak öğrenci çalışma gruplarının oluşturulduğu (Schuh, 2003'ten akt. Schunk, 2014, s. 265) görülmektedir. Geleneksel sınıflarda öğretmen merkezli, yapılandırılmış sınıflarda ise öğrenci merkezli eğitim anlayışı hâkim olmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programlarında 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Programda öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklere genişçe yer verilmiş ve öğretim sürecinde öğretmenin rehber rolüne vurgu yapılmıştır (MEB, 2006). Türkçe öğretim programında her ne kadar öğrenci merkezli eğitime geçilmiş olsa da geleneksel eğitime alışan öğretmenlerin yeni yaklaşım ve yöntemleri hemen benimsediği söylenemez (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu alanda ortaya konulan pek çok çalışmada (Çarkıt, 2013; Göl, 2016; Öztürk, 2013) Türkçe öğretmenlerinin öğretmen merkezli eğitim anlayışını sürdürdükleri ve öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejileri çok yoğun kullanmadıkları görülmektedir.

Geleneksel sınıflarda kullanılan öğretmen merkezli uygulamalardan yapılandırılmış sınıf ortamına yönelik tasarlanmış öğrenci merkezli uygulamalara geçiş sürecinde birtakım engeller bulunmaktadır. Bu engeller Lunenberg ve Korthagen'e (2003) göre öğretmenin sürecin işleyişine yönelik yeterince donanımlı olmaması, öğretmen yetiştiricilerinin öğretmen adaylarına sahip olmaları gereken mesleki yeterlilikleri etkili bir biçimde yansıtamamaları ve etkili stratejiler kullanma yeterliliğine sahip öğretmen yetiştiricilerinin sayıca azlığıdır. Öğrenci merkezli uygulamalara geçiş sürecindeki bu engeller genel itibarıyla öğretmen merkezli süregelen eğitim yaklaşımlarının bir neticesidir.

Öğrenci merkezli eğitimin önündeki engelleri ortadan kaldırmak; bu anlayışa uygun yöntem, teknik ve stratejiler ortaya koymak için akademik anlamda çalışmalar yapılmaktadır. Türkçe eğitimi alanında özellikle yapılandırmacı yaklaşım (Ateş, 2017; Lüle Mert, 2017), yaratıcı drama (Güngör, 2008; Kırmızı, 2008), iş birlikli öğrenme (Kırmızı, 2006a; Yıldırım, 2010), çoklu zeka (Yıldırım, 2020; Kırmızı, 2006c), strateji eğitimi (Kanmaz, 2012; Kocaarslan, 2015), çoklu ortam (Özonat, 2019), dijital hikayeleme (Özerbaş ve Öztürk, 2017) vb. yöntem ve tekniklerin başarı ve tutuma etkisi sıklıkla araştırılmıştır. Bu çalışmalar özellikle öğrenci merkezli yapılandırılmış sınıf ortamlarının etkisini bilimsel bir şekilde ortaya koymaları ve bu yöntemlerin uygulanması noktasında öğretmenlere örnek oluşturmaları açısından önemlidir.

2.2. Okuma Tutumu

Tutum, bireylerin nesnelere karşı sonradan geliştirdiği çeşitli duygu, düşünce ve davranışları ifade etmektedir. İçerisinde bilişsel ve duyuşsal öğeler ile davranışsal eğilimler bulunduran tutumlar, oldukça kalıcı sistemlere sahiptir (Freedman, Sears ve Carlsmith Akt. Tavşancıl, 2014). Tutumlar, organizmada sabitleşme ve kalıcı olma eğilimi gösterir. Genellikle öğrenme sonucu kazanıldığı düşünülen tutumlar, olumlu ya da olumsuz şekiller gösterebilmekte ve bireylerin davranışlarına yön vermektedir (Özgüven, 1999; Ülgen, 1995). Kişinin bir nesneye yönelik tutumunun, o nesneye yönelik tepkisini etkilediğine inanılmaktadır (Ajzen ve Fishbein, 2005).

Okuma tutumu, okumayla ilgili duygu, düşünce, inanç ve niyetleri içeren bir yapıdır (McKenna vd. 2012). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel bileşen, bir bireyin okuma hakkında sahip olduğu inanç, görüş ve değerlendirmeleri; duyuşsal bileşen okuma ile ilgili deneyimlenen duyguları; davranışsal bileşen okuma eylemine yönelik davranışsal niyet ve eylemleri ifade eder (Gerdes ve Stromwall, 2008; McKenna vd. 1995; Özbay ve Uyar, 2009). Okuma tutumu, sonradan kazanılan ve bireysel deneyimlerle şekillenen bir yakınlıktır (Yamashita, 2013). Bu yakınlığın bir kez yerleştikten sonra sabitlenerek oldukça az değişkenlik gösterdiği ve okuma

davranışı üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu belirtilmektedir (McGuire, 1969 Akt. Lee ve Schallert, 2014).

Okuma tutumu, öğrencilerin bireysel deneyimlerine, ev ve okul ortamlarına bağlı olarak gelişim gösterir. Literatürde okuma tutumunun nasıl geliştiği ile ilgili farklı teoriler bulunmaktadır. McKenna ve arkadaşları (1994) tarafından ortaya konulan teoriye göre (a) önemli görülen insanların beklentilerine ilişkin inançlar, (b) okumanın sonuna ilişkin inançlar ve (c) okuyucunun bilişüstü durumu okuma tutumunun kazanılması ve gelişiminde etkilidir (Akt. Kocaarslan, 2016b). Öğrencilerin yaş, cinsiyet, deneyim ve ilgileri; öğretmenlerinin ilgi, tutum ve deneyimleri; ailelerinin okuma materyali ile ilgili olanakları, okumaya yönelik tutumları ve rol model olma durumları okuma tutumunun olumlu veya olumsuz yönde gelişimi üzerinde etkilidir (Merisuo-Storm, 2006). Okuma eğitimi alanında yapılan araştırmalar, kızların erkeklere, yaşça küçük olanların büyüklere, okumada başarılı olanların başarısız olanlara nazaran daha olumlu okuma tutumuna sahip olduğunu göstermektedir (Petscher, 2010; Özbay ve Uyar, 2009). Bunun yanı sıra sınav odaklı bir eğitim sisteminin, öğrencilerin olumsuz okuma tutumu geliştirmelerine neden olduğu ifade edilmektedir (Bokhorst-Heng ve Pereira, 2008; Kohn, 2010).

Okuma tutumu ve okuma başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Okuma eğitimi alanında yapılan bir meta-analizde (Petscher, 2010), okuma tutumu ve okuma başarısı arasındaki ilişkinin (ilkokul öğrencileri için $Fisher_z=0.44$ ve ortaokul öğrencileri için $Fisher_z=0.24$) oldukça güçlü olduğu ortaya konulmuştur. Olumlu okuma tutumları, yaşam boyu okuma ve öğrenmeye katkı sunmaktadır (McKenna vd., 2012). Okuma tutumu, okuma başarısı ile yakından ilişkili olduğu için sıklıkla araştırılmaktadır.

Türkiye’de okuma becerisine yönelik yapılan deneysel çalışmalarda, okuma tutumunu geliştirecek yöntem, teknik ve uygulamalar araştırılmaktadır (Akkaya, 2011; Ayçin, 2009; Çakıcı, 2007; Çalışkan, 2019; Çelik, 2007; Dağtaş, 2013; Güngör Kılıç, 2004; Kaman ve Ertem, 2018; Kırmızı, 2008; Türkyılmaz, 2014; Yardım, 2021; Yıldırım, 2010). Bu araştırmaların bir kısmında, sınıf dışında yapılan çeşitli uygulamaların (örneğin kitap okumak, velilerle görüşmek) okuma tutumuna nasıl bir katkı sağladığı araştırılmıştır (Çalışkan, 2019; Kaman ve Ertem, 2018; Türkyılmaz, 2014; Yardım, 2021). Önemli sayıda çalışmada ise yapılandırılmış sınıf ortamında gerçekleştirilen öğrenci merkezli uygulamaların, okuma tutumunu geliştirmede etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmalarda; yapılandırılmış sınıf ortamlarında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin okuma tutumunu artırıcı etkisi ile ilgili farklı bulgulara ulaşılmış olması bütüncül bir değerlendirme yapmayı zorunlu kılmaktadır. Bu şekilde yapılacak bir değerlendirme ile farklı çalışmaların bulguları birleştirilerek öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumu üzerindeki genel etkisini görmek ve daha genellenebilir bilgilere ulaşmak mümkün olacaktır.

Okuma tutumunu geliştirmeyi amaçlayan deneysel çalışmaların etkililiğini belirlemek için yurt dışında yapılan az sayıda meta-analize (Mihandoost, 2012; Swart vd. 2022) rastlanmaktadır. Mihandoost (2012) okuma tutumuna yönelik 1990 ve 2011 yılları arasında gerçekleştirilen 26 deneysel çalışmayı içeren bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Bu meta-analizde Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, İsveç, Kore, İran ve Türkiye olmak üzere 6 farklı ülkede ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde yapılan deneysel çalışmalar yer almaktadır. Araştırma sonucunda hesapladığı odds ratio [OR] değerinin deney grubu lehine $OR=1.51$ (%95 GA: 1.15, 1.99, $p<.01$) manidar olduğunu belirlemiştir. Meta-analizin sonucunda etki büyüklüğü hesaplamasına yer verilmesine rağmen alt grup analizi yapılmamıştır. Swart ve arkadaşları (2022) dönütlerin metni anlamlandırma ve okuma tutumuna etkisine odaklanan deneysel çalışmalar üzerinde bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Bu meta-analiz 2020 Mart ayına kadar yayımlanmış olan 10 deneysel çalışma üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda geri bildirim uygulamalarının okuma tutumu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Türkiye’de okuma eğitimi alanında çeşitli meta-analizler (örnek Doğan, 2017; Kaldırım ve Tavşanlı, 2018; Kansızoğlu, 2017; Sidekli ve Çetin, 2017; Sur, 2022) yapılmasına rağmen okuma tutumu alanında herhangi bir meta-analize rastlanmamıştır. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere dayalı sınıf içi uygulamaların öğrencilerin okuma tutumuna etkisini araştıran deneysel çalışmaların farklı sonuçlara ulaşmış olması ve bu çalışmaları bütüncül bir şekilde değerlendirecek bir meta-analize ülkemizde rastlanmamış olması bu meta-analizi gerekli kılmıştır. Bu araştırma, Türkiye’de uygulanan öğrenci merkezli uygulamaların, öğrencilerin okuma tutumları üzerinde ne düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada belirlenecek olan etki boyutları ve moderatör analiz sonuçları, sınıf ortamında okuma tutumunu geliştirmede kullanılacak öğrenci merkezli uygulamalar konusunda öğretmenlere rehberlik edecektir. Bu araştırmanın sonuçları, öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumuna etkisini inceleyen deneysel çalışmalara bütüncül bir bakış açısı ile bakması açısından, sonrasında yapılacak akademik çalışmalara yön verebilecek niteliktedir.

2.3. Amaç

Bu çalışmada, yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda, farklı çalışmalarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların bütüncül olarak değerlendirilmesi ve çalışmaların okuma tutumu üzerindeki genel etki büyüklüğünün

meta-analiz yöntemi kullanılarak hesaplanması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Türkçe dersinde uygulanan öğrenci merkezli uygulamaların öğretmen merkezli yaklaşımlara göre okuma tutumu üzerindeki genel etkisi nedir?

2. Türkçe dersinde uygulanan öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumu üzerindeki etki büyüklüğü çalışmaların çeşitli özelliklerine (yayın yılı, yayın türü, örneklem büyüklüğü, uygulama bölgesi, sınıf seviyesi, uygulama süresi, kullanılan ölçek türü, uygulama türü) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

3. Yöntem

Bu çalışma, meta-analiz yöntemi ile desenlenmiştir. Meta-analiz, nicel çalışmaların istatistiksel bulgularını sistematik bir şekilde birleştirmeye dayanan bir yöntem olarak görülmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). Meta-analiz; benzer ölçütler kullanarak aynı soruyu ele alan verileri özetlemek için uygun yöntemdeki bir dizi çalışmayı (Hedges ve Olkin, 1985, s. XV), çalışmalar arasında yapay olarak yaratılan farklılıkları düzelterip (Schmidt ve Hunter, 2015, s. 16) onları sistematik bir şekilde birleştirmeye odaklanan (Dinçer, 2020) bir yöntemdir. Meta-analizin amacı çeşitli yapılar üzerine işlemler yaparak etki büyüklüğü hakkında bilgi edinmek amacıyla bir dizi çalışmadan elde edilen verileri kullanmaktır (Hedges, 1982, s. 11). Alanyazın taraması sonucunda öğrencilerin, okumaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamak amacıyla, çeşitli deneysel çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Belirtilen deneysel çalışmalara ait nicel verilerin bir araya getirilerek öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumu üzerindeki genel etkisinin belirlenebilmesi için meta-analiz yöntemine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma sorusu belirlendikten sonra meta-analiz sürecinde önerilen; (a) literatür taraması, (b) dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin belirlenmesi, (c) dahil edilecek çalışmalar için etki büyüklüğünün hesaplanması, (d) temel meta-analizin yapılması, (e) yayın yanlılığı, moderatör değişken analizi ve (f) sonuçların yazılması işlem adımları takip edilmiştir (Field & Gillett, 2010, s. 6661).

3.1. Çalışma Grubu ve Dâhil Etme Ölçütleri

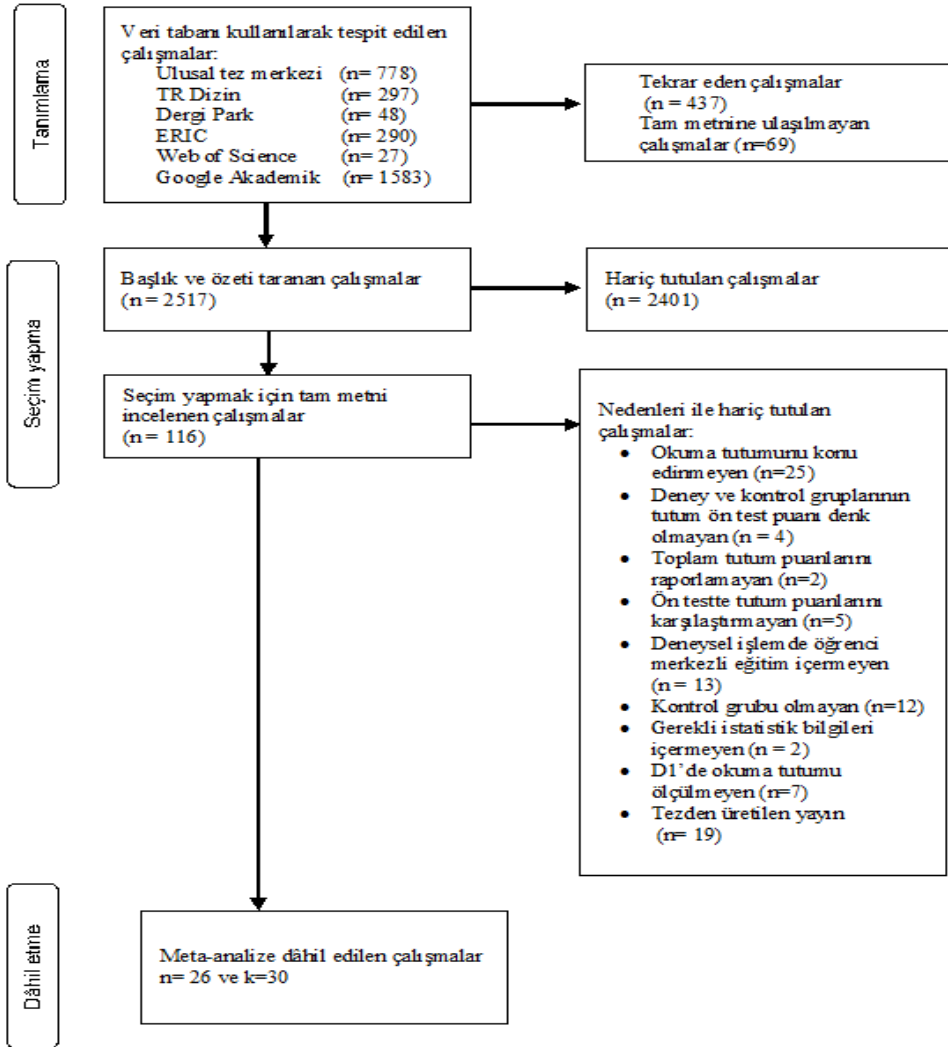
Araştırmaya, 1990-2021 yılları arasında Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, TR Dizin, Dergipark, Web of Science ve ERIC veri tabanlarında yayımlanmış olan ve öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumu üzerindeki etkisini içeren çalışmalar konu edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların, okuma tutumuna etkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için sınırlı bir zaman dilimindeki çalışmalar meta-analiz kapsamına alınmıştır. Bu kararın alınmasında öğrenci merkezli uygulamalarla ilgili Türkçe eğitimi alanında yapılan deneysel çalışmaların son 30 yılda yoğunlaşması etkili olmuştur.

Araştırmada yer alan çalışmalara ulaşabilmek amacıyla, belirtilen veri tabanlarına Türkçe “okuma tutumu, okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama, etkisi” İngilizce “reading attitude, reading comprehension, effect” anahtar kelimeleri hem birlikte hem de ayrı olarak yazılarak tarama yapılmıştır. 15 Nisan 2022 itibari ile yapılan son taramalar sonucunda ulaşılan sonuçlar Şekil 1’de sunulmuştur. Veri tabanlarında yapılan taramalarda, çalışmaların uygunluğuna öncelikle başlıklar ve özetler okunarak karar verilmiştir. Özetler ve içerikler okunduğunda bazı çalışmaların dâhil edilme ölçütlerine uygun olmadığı, bazılarının da tekrarlı yayın olduğu görülmüştür. Seçim yapmak için geriye kalan 116 çalışmanın tam metni incelenmiştir.

Yapılan taramalar sonucunda tam metinlerine ulaşılabilen deneysel çalışmalar aşağıdaki ölçütlere göre araştırmaya dâhil edilmiştir:

- Çalışmaların bağımlı değişkeninin okuma tutumu olması ve 1990-2021 yılları arasında yapılmış olması,
- Çalışmaların, deney ve kontrol gruplarını içeren deneysel yapıda olması,
- Çalışmalardaki deney grupları için sınıf ortamında öğrenci merkezli uygulamalarla, kontrol grupları için mevcut öğretim programıyla öğretim yapılması,
- Çalışmalarda meta-analiz yöntemiyle hesaplama yapılabilmesi için gerekli istatistiksel verilerin yer alması,
- Çalışmaların ana dilindeki (D1) okuma tutumunu geliştirmeye yönelik olması,
- Çalışmalarda deneysel işlem öncesi, deney ve kontrol grubunun okuma tutum puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farkın olmadığı bulgulanması,
- Çalışmaların uygulama yerinin Türkiye olması ve rapor dilinin Türkçe veya İngilizce olması,
- Çalışmaların makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi, kitap bölümü, rapor veya bildiri şeklinde olması,
- Aynı yazara ait, aynı verileri içeren makale ve tez tespit edilmesi durumunda daha kapsamlı veri içermesi açısından tez çalışmasına ait verilerin esas alınması,
- Çalışmalarda birden fazla deney grubunun olduğu durumlarda bu deney gruplarından her birinin farklı bir çalışma gibi araştırmaya dâhil edilmesi,
- Çalışmada uygulamanın yapıldığı şehir ve uygulama süresi bilgilerinin yer alması.

Bu kriterlerin dışında, veri analizi sürecinde bir çalışma uç değerlerde olduğu için çıkarılmıştır. Netice itibarıyla belirtilen şartları sağlayan 3 makale, 10 yüksek lisans tezi ve 13 doktora tezi olmak üzere 26 çalışmanın nicel verileri, meta-analiz sürecinde kullanılmıştır. Bununla birlikte bir çalışmada 3, iki çalışmada ise 2 farklı deney grubu yer aldığı ve bu çalışmaların her biri müstakil birer çalışma olarak kabul edildiği için araştırmadaki toplam çalışma sayısı 30 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak bu meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların deney gruplarında 846, kontrol gruplarında 841 olmak üzere toplam 1687 kişi yer almıştır.



Şekil 1. Çalışmalara ait PRISMA akış şeması

3.1.2. Çalışmaların Kodlanması

Araştırmaya belirtilen ölçütler doğrultusunda dâhil edilebileceği düşünülen çalışmalar için kodlama formu oluşturulmuştur. Kodlama formunda çalışmanın adı, yazar(lar)ı, yılı, yayın türü, uygulama bölgesi; çalışmadaki deney ve kontrol gruplarının sınıf düzeyleri, okuma tutumuna ilişkin son test puan ortalamaları, standart sapma değerleri, örneklem büyüklükleri, Mann Whitney U / t / F ve p değerleri; bu gruplarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmalar her iki yazar tarafından kodlama formlarına ayrı ayrı işlenmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için iki yazar arasındaki kodlama uyumu incelenmiştir. Bunun için Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik=Görüş

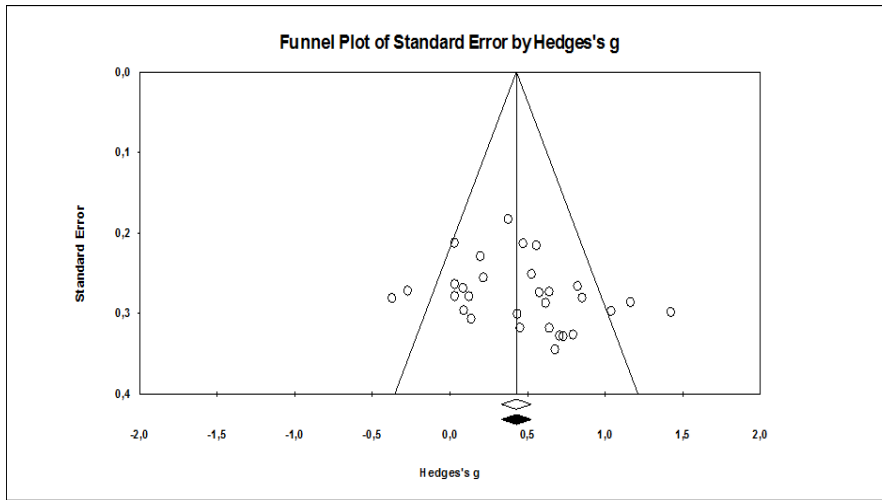
Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)×100 formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum indeksi 0.91 bulunmuştur. Görüş ayrılıkları tartışılarak çözümlenmiştir.

3.2. Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde; uç değer kontrolü, yayın yanlılığı, modelin belirlenmesi ve meta-analizin gerçekteştirilmesi adımları izlenmiştir. Uç değer kontrolü için çalışmalara ait etki büyüklüklerinin güven aralıkları ve standartlaştırılmış artık kat sayıları (standardized residual) incelenmiştir. Standartlaştırılmış artık kat sayısı 3.74 olan bir çalışmanın uç değer olabileceği düşünölmüştür. Meta-analiz çalışmalarında tespit edilen uç değerler, standartlaştırılmış artık kat sayısı mutlak değer 3'ten büyükse araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütölmesi için araştırma kapsamı dışında tutulabilmektedir (Viechtbauer ve Cheung, 2010'dan Akt. şen ve Yıldırım, 2020, s. 68). Bu bağlamda bir çalışma kapsam dışı bırakılmış ve bundan sonraki süreçte meta-analiz 30 çalışma ile gerçekteştirilmiştir.

3.2.1. Yayın Yanlılığının İncelenmesi

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik verilerini elde etmek ve yayın yanlılığını tespit etmek amacıyla huni grafiğine, Güvenli N katsayısına (Rosenthal, 1979), sıra ilişkisine (Begg, 1994), regresyon testine (Egger vd. 1997) ve kırpma doldurma testinin (Duval ve Tweedie, 2000) verilerine bakılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin huni grafiği şekil 2'de gösterilmiştir:



şekil 2. Çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımını gösteren huni grafiği

şekil 2'de, çalışmaların genelde huninin orta seviyesinde yer aldığı, örneklem büyüklüğü çok düşük ya da çok yüksek olan çalışmaların az sayıda olduğu görölmektedir. Huni grafiğinde yayın yanlılığı olmaması durumunda noktaların simetrik bir şekilde dağılması beklenir (Cooper, Hedges ve Valentin, 2009). şekildeki noktaların simetrik değil ancak simetriye oldukça yakın bir şekilde dağılım göstermesi araştırmada yayın yanlılığının düşük olduğunu düşöndürmektedir. Yayın yanlılığının belirlenmesi adına yapılan güven testlerine ilişkin veriler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1
Rosenthal ve Orwin'in Güven Testine İlişkin Veriler

Güven Testi	Teste İlişkin Tanımlayıcılar	Değerler
Rosenthal'in Güvenli N verileri	İncelenen çalışmalara ait Z değeri	8.9386
	İncelenen çalışmalara ait p değeri	0.000
	Alfa	0.050
	Yön	2.000
	Alfa için Z değeri	1.959
	İncelenen çalışma sayısı	30
	Hata Koruma Sayısı (Fail-Safe Number)	594
Orwin'in Güvenli N verileri	İncelenen çalışmalara ait Hedges' g	0.427
	"Önemsiz" bir Hedges' g için ölçüt	0.10000
	Kayıp çalışmalar için ortalama Hedges' g	0.00000
	Hata Koruma Sayısı (Fail-Safe Number)	99

Tablo 1'deki verilere göre Rosenthal hata koruma sayısı (Rothstein, Sutton ve Boronstein, 2006), .05 güven düzeyinde 594 olarak bulunmuştur. Bu değer, $5k+10$ formülü (Fragkos, Tsagris ve Frangos, 2014) ile elde edilen 160 değerinden çok daha büyük olması, bulgularda yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir.

Orwin'in Güvenli N'sine ilişkin verilere göre araştırmanın genel etki büyüklüğü 0.427 olarak tespit edilmiş, tespit edilen etki büyüklüğünün 0.100'e düşmesi için bu meta-analiz araştırmasına 99 çalışmanın daha dâhil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda sıra korelasyonu ve regresyon testine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 2
Begg ve Mazumdar ile Egger'in Güven Testi Sonuçları

Güven Testi	Teste İlişkin Tanımlayıcılar	Değerler
Begg ve Mazumdar'ın Sıra Korelasyonu	Tau	0.275
	Tau için z değeri	2.140
	P değeri (tek yön)	0.016
	P değeri (çift yön)	0.032
	Standart hata	1.689
	%95 alt limit (iki kuyruklu)	-0.977
Egger'in Regresyon Testi	%95 üst limit (iki kuyruklu)	5.943
	T değeri	1.469
	Serbestlik derecesi	28
	P değeri (tek yön)	0.076
	P değeri (çift yön)	0.152

Tablo 2'deki verilere göre Begg ve Mazumdar testinin Kendall's tau değeri 0.275 ve çift kuyruklu p değeri 0.032 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular yayın yanlılığının olabileceğini göstermektedir. Ancak literatürde sıra korelasyon testinin yalnızca çok sayıda çalışmayı içeren meta-analizlerde (en az 75) güçlü olduğu, az (10 ve altı) ve orta sayıda (25) çalışma içeren meta-analizlerde duyarlılık düzeyinin düşebileceği belirtilmektedir (Borenstein vd., 2009; Gjerdevik ve Heuc, 2014; Sterne vd., 2000). Testlerin duyarlılık düzeyi birbirinden farklı olduğu için yayın yanlılığının birden fazla testle incelenmesi tavsiye edilmektedir (McClain vd., 2021). Egger'in regresyon testinden elde edilen tek ve çift kuyruklu p değerlerinin manidar olmaması, yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Yayın yanlılığının belirlenmesi adına yapılan bir başka test olan Kırpma Doldurma testinin verileri Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3
Kırpma Doldurma Güven Testi Verileri

Güven Testi	Teste İlişkin Tanımlayıcılar	Değerler
Kırpma Doldurma	Kırpılmış Çalışma Sayısı	0
	Gözlemlenen Etki Büyüklüğü Değeri	0.427
	Düzenlenmiş Etki Büyüklüğü Değeri	0.427
	Kırpılmış Çalışmaların Yönü	-

Tablo 3'e göre kırılmış çalışma bulunmamakta ve gözlenen etki büyüklüğü değeri ile düzenlenmiş etki büyüklüğü değeri eşit görünmektedir (bkz. Şekil 1). Netice itibarıyla elde edilen sonuçlar, çalışmada düşük bir oranda yayın yanlılığının bulunabileceğini ancak bunun önemli olmadığını göstermektedir. Meta-analize dâhil edilen çalışma sayısının azlığı olası yayın yanlılığının nedenleri arasında gösterilebilir.

3.2.2. Meta-Analiz Modelinin Belirlenmesi

Meta-analiz çalışmalarında genel etki büyüklüğünü belirlemek için hangi yöntemin uygulanacağı oldukça önemlidir. Literatürde sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli olmak üzere iki etki modeli bulunmaktadır. Bu iki modelin varsayımları birbirinden farklıdır (Borenstein vd., 2009). Sabit etkiler modeli, meta-analizdeki tüm çalışmalar için sadece bir tane gerçek etki büyüklüğünün olduğunu varsaymaktadır. Rastgele etkiler modeli ise örneklem büyüklüğü, katılımcıların yaş ve eğitim seviyeleri gibi bazı ara değişkenler nedeniyle gerçek etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değişebileceğini vurgulamaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bu doğrultuda yapılan incelemelerde; çalışmalarda kullanılan örneklem düzeyi ve öğrenci merkezli uygulama türü başta olmak üzere çalışmalar arasında pek çok farkın olduğu görülmüştür. Çalışmaların karakteristik özelliklerinin farklı olması rastgele etkiler modelini kullanma beklentisini güçlendirmiştir.

Meta-analizde kullanılacak model belirlenirken etki büyüklüklerinin dağılımı (homojen ve heterojen) göz önünde bulundurulmaktadır. Dağılım homojen ise sabit etki, heterojen ise rastgele etkiler modelinin kullanılması önerilmektedir (Ellis, 2010). Dağılımın homojen/heterojenliğini belirlemek için kullanılması önerilen Q , df , p ve I^2 istatistikleri (Cheung, 2015) incelenmiştir. Q istatistiği sonucunda elde edilen p değerinin manidar olması çalışmaların heterojen bir yapıda olduğunu göstermektedir (Card, 2012; Pigott, 2012). I^2 değeri, heterojenliğin oranı hakkında bilgi sunmaktadır. I^2 için %30 ve %60 arası orta düzey, %75 ve üstü yüksek düzey heterojenlik anlamındadır (Higgins ve Thompson, 2002). Bu çalışmada, Q ($Q=61.46$, $df=29$, $p<.05$) ve I^2 (52.82) istatistikleri çalışmalar arasında heterojenlik olduğunu gösterdiği için genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeli ile hesaplanmıştır.

3.2.3. Meta-Analizin Gerçekleştirilmesi

Çalışmalardan elde edilen verilerin etki büyüklüklerinin analiz edilebilmesi amacıyla CMA (Comprehensive Meta Analysis) programı kullanılmıştır. CMA programıyla çalışmaların etki büyüklükleri hem ayrı ayrı hem de genel olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test açısından manidar bir fark bulunmayan çalışmalar meta-analize dâhil edildiği için bu çalışmada etki büyüklüğü son test puanları üzerinden hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü 28 çalışmada ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğü değerleri kullanılarak; 2 çalışmada ise Mahn Whitney U değerleri formül yardımıyla (Lenhard ve Lenhard, 2016) dönüştürülerek hesaplanmıştır.

İçerdiği formülde, küçük örneklemelerde ($n<20$) yanlılık düzeltmesine yer verdiği için etki büyüklüğü hesaplamasında Hedges' g tercih edilmiştir. Hedges' g etki katsayısı; 0 - 0.15 önemsiz, 0.15-0.40 küçük düzey, 0.40 - 0.75 orta düzey, 0.75 - 1.10 geniş düzey, 1.10 - 1.45 çok geniş düzey, 1.45 ve üstü mükemmel düzey (Thalheimer ve Cook, 2002; Dinçer, 2020) referans alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, alt grup analizleri Analog ANOVA ile yapılmıştır. Analog ANOVA alt gruplar arasındaki etki büyüklüğünün farklı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare temelli bir analiz tekniğidir (Lipsey & Wilson, 2001). Analog ANOVA'da değişkenler arasındaki farkın manidarlığı, $Q_{between}$ (Q_b) ve Q_{within} (Q_w) olmak üzere iki farklı Q değeri ile incelenmektedir. Q_w , moderatör değişkenin homojenliğini kendi içinde test ederken, Q_b gruplar arasındaki homojenliği test eder (Hedges ve Olkin, 1985). Q_b nin manidarlığı ($p<.05$) gruplar arasındaki etki büyüklüğü farklılığının istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir. Q_w nin manidarlığı ise, grup içindeki farklılıkların istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında; yayın türü, yayın yılı, sınıf düzeyi, uygulama bölgesi, uygulama süresi, ölçek, örneklem büyüklüğü ve deneysel işlemlerde yapılan uygulama türü değişkenlerine yönelik alt grup analizi gerçekleştirilmiştir. Okuma tutumunu geliştirmek için yapılan deneysel müdahalelerin etki büyüklüklerindeki farklılıkların bu değişkenlere bağlı olabileceği düşünülmüştür. Alt gruplarda çalışmaların birbirine yakın sayılarda dağılmasına ve grup üyeliği için iki yazarın ortak görüş bildirmiş olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre yayın türü iki (yüksek lisans tezi, doktora tezi), yayın yılı altı (2004-2007, 2008-2010, 2011-2015, 2016-2017, 2018-2019, 2020-2021 yılları), örneklem büyüklüğü dört (30-40, 41-50, 51-60, 61 ve üzeri öğrenci), uygulama bölgesi beş (Doğu Anadolu, Ege, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara), sınıf seviyesi dört (4, 5, 6 ve 7. sınıf), uygulama süresi altı (6-12 saat, 14-20 saat, 24-30 saat, 36-42 saat, 50-56 saat, 60 saat ve üzeri), ölçek türü McKenna ve Kear'ın Türkçeye farklı kişiler tarafından uyarlanan ölçeği (Başaran & Ateş 2009; Çakıroğlu & Palancı 2015; Kocaarslan 2014; 2016a), Güngör Kılıç (2004), Kırmızı (2006), Ünal (2006) tarafından geliştirilen ölçekler, ilgili çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler (Durmuş, 2007; Güneşli, 2007; Yurdakal, 2018) ve bunların dışında kalan diğer olarak adlandırılan ölçekler (Gömlüksiz, 2004; Karahan, 2018, Özbay ve Uyar, 2009) olmak üzere altı, uygulama türü beş (okuma stratejilerine

dayalı uygulamalar, metin temelli uygulamalar, çoklu uyaranlara dayalı uygulamalar, iş birlikli öğrenmeye dayalı uygulamalar, yaratıcı dramaya dayalı uygulamalar) alt gruba ayrılarak incelenmiştir. Alt gruplar arası karşılaştırma yaparken bir grupta iki ve daha az çalışmanın olduğu durumlarda, ilgili çalışmalar analiz dışı tutulmuştur.

4. Bulgular

4.1. Çalışmalara Yönelik Bilgiler

Bu meta-analize belirlenen kriterlere uygun 30 çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların deney gruplarında, dersler öğrenci merkezli uygulamalarla; kontrol gruplarında ise Türkçe öğretim programının önerdiği etkinlikler doğrultusunda işlenmiştir. Öğretim programları çeşitli öğrenci merkezli uygulamalar önerse de öğretmenlerin bunları nasıl ve ne kadar uyguladıkları kesin bilinmediği için araştırmacılar, belli yöntemlerin yoğun bir şekilde kullanıldığı yapılandırılmış sınıf ortamlarının okuma tutumu üzerindeki etkisini deneysel süreçlerle araştırmıştır.

Öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini inceleyen mevcut meta-analizde yer alan 30 çalışmaya ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Meta-Analizde Yer Alan Çalışmalara Yönelik Bilgiler

Çalışma	Sınıf	N	Ölçek	Uygulama	Yer	Uyg. süresi
1. Akkaya 2011 Makale	8	120	Kırmızı 2006	Okuma stratejileri eğitimi.	İzmir	8HxBY
2. Ayçin 2009 YL Tezi	5	50	Güngör Kılıç 2004	Okuma stratejileri eğitimi. İSOTEG tekniğine (incele, sorgula, okuma, tekrar etme, gözden geçirme) dayalı uygulamalar.	Adana	7Hx6S
3. Buzlu 2019 YL Tezi	6	64	Diğer Karahan 2018	Okuma stratejileri eğitimi. Zihin haritalama tekniği ile izlenen film, okunan metin, işlenen dil bilgisi konuları vb.ne yönelik uygulamalar.	Erzurum	6HxBY
4. Çelik 2017 DR Tezi	7	44	Diğer Gömlüksiz 2004	Çoklu uyaranlara dayalı uygulamalar. Görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleri.	Çanakkale	3Hx2S
5. Demir 2019 YL Tezi	7	34	Ünal 2006	İş birlikli öğrenme. Kitap okuma çemberi kapsamında yapılan uygulamalar.	Kırıkkale	12Hx1S
6. Demirtaş 2019 YL Tezi	4	50	Ünal 2006	Metin merkezli uygulamalar. Kelime duvarı tekniği ile metinlerdeki bilinmeyen kelimelere yönelik yapılan uygulamalar.	Niğde	5HxBY
7. Durmuş 2017 DR Tezi	7	54	Araştırmacı	Metin merkezli uygulamalar. Metinsel aşkınlık kuramı kapsamında metinler arası ilişkilere yönelik yapılan uygulamalar.	Malatya	10Hx2S
8. Erden 2016a YL Tezi	5	55	Ünal 2006	İş birlikli öğrenme. İşlenen metinleri anlamlandırmaya yönelik birleştirme tekniğine dayalı uygulamalar.	Bolu	6Hx6S
9. Erden 2016b YL Tezi	5	56	Ünal 2006	Yaratıcı drama. İşlenen metinleri anlamlandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamaları.	Bolu	6Hx6S
10. Gençer 2018 YL Tezi	5	39	Diğer Özbay & Uyar 2009	Metin merkezli uygulamalar. Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan metin merkezli uygulamalar.	Malatya	10Hx2S

(Not: H. hafta, s. haftalık ders saati, BY ilgili çalışmada bilgi yok anlamında)

Tablo 4. devamı

Çalışma	Sınıf	N	Ölçek	Uygulama	Yer	Uyg. süresi
11. Güneyli 2007 DR Tezi	5	39	Araştırmacı	Metin merkezli uygulamalar. Okuma ve yazma becerilerine yönelik metinlerden hareketle oluşturulan etkin öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	KKTC	14Hx6S
12. Güngör 2008 Makale	5	53	Güngör Kılıç 2004	Yaratıcı drama. İşlenen metinleri anlamlandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamaları.	İzmir	10Hx2S
13. Güngör Kılıç 2004 DR Tezi	6	56	Güngör Kılıç 2004	İş birlikli öğrenme. İşlenen metinleri anlamlandırmaya yönelik birlikte öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	İzmir	15Hx2S
14. Kanmaz 2012 DR Tezi	5	55	Güngör Kılıç 2004	Okuma stratejileri eğitimi. İSOAT tekniğine (inceleme, sorgulama, okuma, anlatma, tekrar etme) dayalı uygulamalar.	Denizli	9Hx4S
15. Karadoğan 2020 YL Tezi	2	40	Uyarlayan Kocaarslan 2016a	Metin merkezli uygulamalar. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları.	Balıkesir	6Hx2S
16. Kayıpmaz 2011 YL Tezi	5	60	Uyarlayan Başaran & Ateş 2009	İş birlikli öğrenme. Probleme dayalı öğrenme yöntemi ile senaryodaki problemlere dayalı uygulamalar.	Çankırı	4Hx4S
17. Kırmızı 2006a DR Tezi	4	89	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için çoklu zekâ kuramına ve birlikte öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	İzmir	14Hx4S
18. Kırmızı 2006b DR Tezi	4	87	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için birlikte öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	İzmir	14Hx4S
19. Kırmızı 2006c DR Tezi	4	88	Kırmızı 2006	Çoklu uyarılara dayalı uygulamalar. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için çoklu zekâ kuramına dayalı uygulamalar.	İzmir	14Hx4S
20. Kırmızı 2008 Makale	4	75	Kırmızı 2006	Yaratıcı drama. Dil becerilerine özelde okuma becerisine yönelik yaratıcı dramaya dayalı uygulamaları.	İzmir	7HxBY
21. Kocaarslan 2015 DR Tezi	4	54	Uyarlayan Kocaarslan 2014	Okuma stratejileri eğitimi. Zihinsel imaj oluşturma tekniğine dayalı uygulamalar.	Bartın	8Hx5S
22. Özdemir 2019 DR Tezi	4	54	Uyarlayan Kocaarslan 2016a	Çoklu uyarılara dayalı uygulamalar. Okuma becerisine yönelik artırılmış gerçeklik temelli uygulamalar.	Kars	6Hx5S
23. Tekdemir 2019 YL Tezi	7	41	Uyarlayan Çakıroğlu & Palancı 2015	Okuma stratejileri eğitimi. 5E öğretim modeline (giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirme) dayalı okuma etkinlikleri.	Bursa	6Hx4S
24. Türkben 2017 DR Tezi	6	60	Diğer Özbay & Uyar 2009	Okuma stratejileri eğitimi. Etkileşimsel okuma modeline dayalı etkinlikler.	Ankara	11Hx6S
25. Uyar 2019 YL Tezi	5	38	Uyarlayan Çakıroğlu & Palancı 2015	Okuma stratejileri eğitimi. Okuyarak yarışyorum etkinliğine (motive ol, anla- anlat, çıkarlığı tamamlama, kalfalığı tamamlama, usta ol basamaklarından oluşmakta) yönelik uygulamalar.	Kütahya	6Hx2S

Tablo 4. devamı

Çalışma	Sınıf	N	Ölçek	Uygulama	Yer	Uyg. süresi
26. Yıldırım 2010 DR Tezi	5	44	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulamalar.	Kırşehir	10Hx6S
27. Yıldırım 2020 DR Tezi	5	50	Güngör Kılıç 2004	Çoklu uyarılara dayalı uygulamalar. Çoklu uyarılarla desteklenen kelime öğretimi uygulamaları.	Bursa	BY
28. Yiğit 2021a DR Tezi	6	50	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik birlikte öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	Trabzon	9Hx3S
29. Yiğit 2021b DR Tezi	6	50	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik ekran destekli öğrenmeye dayalı uygulamalar.	Trabzon	9Hx3S
30. Yurdakal 2018 DR Tezi	4	38	Araştırmacı	Metin merkezli uygulamalar. Yaratıcı okumaya yönelik uygulamalar.	Denizli	14Hx4S

Tablo 4'ten bu meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların; 2004-2021 yılları arasında gerçekleştirildiği, 4-8. sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütüldüğü ve 34-120 arası örnekleme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmalarda öğrencilerin okuma tutumları; Kırmızı (2006), Güngör Kılıç (2004), Ünal'ın (2006) geliştirdiği ölçekler, uyarılma ölçekler, araştırmacıların kendilerinin geliştirdiği ölçekler ve diğer kategorisinde yer alan ölçeklerle ölçülmüştür. Uyarılma ölçek olarak McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen Kocaarslan (2014; 2016a), Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarılan versiyonların kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların deney gruplarında; okuma stratejilerine dayalı uygulamalar, metin temelli uygulamalar, çoklu uyarılara dayalı uygulamalar, iş birlikli öğrenmeye dayalı uygulamalar ve yaratıcı dramaya dayalı uygulamalar kullanılmıştır. Türkiye'nin farklı şehirlerinde yürütülen bu çalışmalarda deneysel uygulama süresi 3-14 hafta arasındadır. Bazı çalışmalarda uygulama süresi ile ilgili net bilgilere rastlanılmadığı için BY (bilgi yok) kodu kullanılmıştır.

4.2. Etki Büyüklüğüne Yönelik Bulgular

Öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini inceleyen bu çalışmada, meta-analizde yer alan 30 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerini birleştirmede kullanılacak modele karar vermek için yapılan heterojenlik testinin sonuçlarına, sabit ve rastgele etkiler modellerinin bulgularına Tablo 5'te yer verilmiştir.

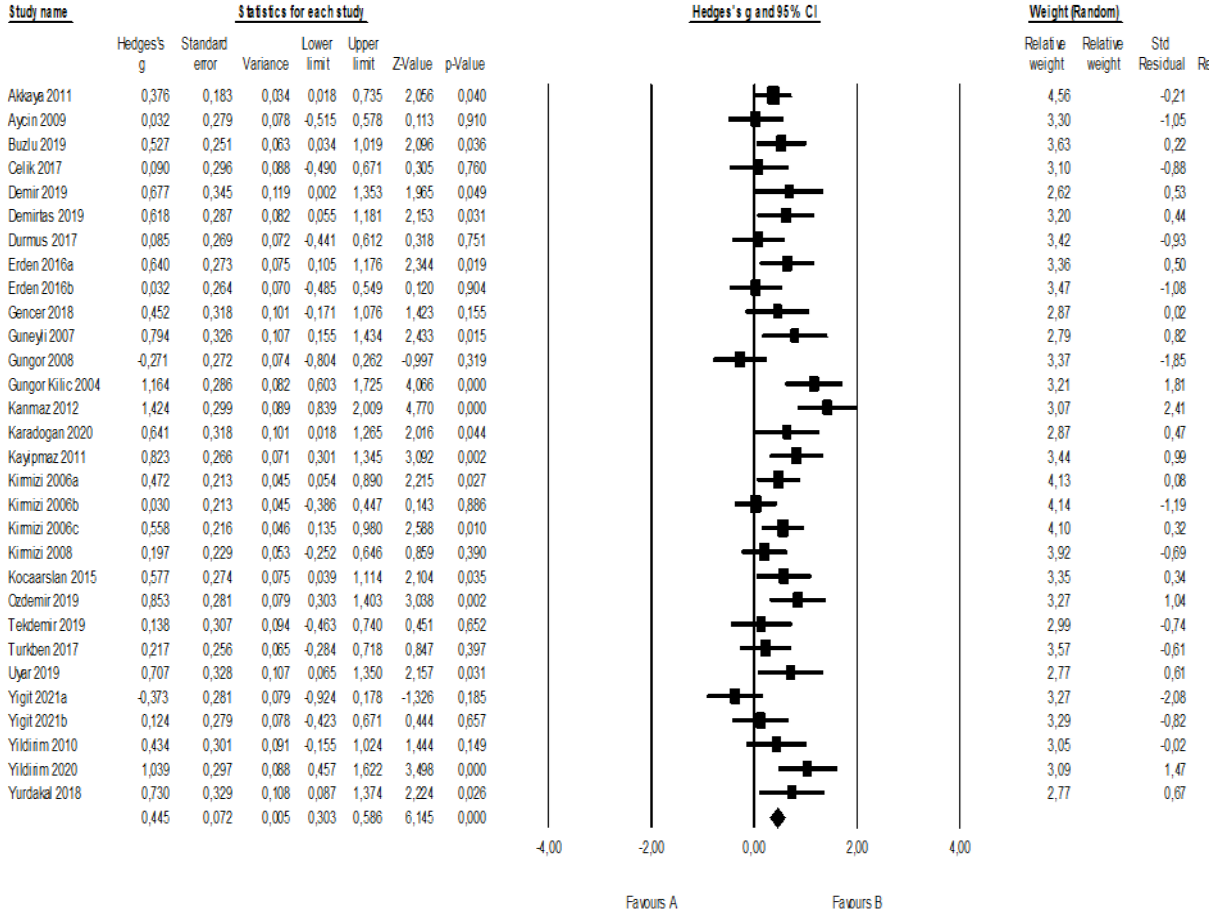
Tablo 5
Genel Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	N	E.B.(g)	Z	SH	%95 GA		df	Q	p	I ²
					Alt	Üst				
Sabit etkiler	30	0.428	8.71	0.04	0.332	0.524	29	61.468	0.00	52.82
Rastgele etkiler	30	0.445	6.14	0.07	0.303	0.586				

Tablo 5'te serbestlik derecesi 29 için hesaplanan kıkare değerinin manidar olduğu ($Q=61.46$, $df=29$, $p<.05$) ve I^2 değerinin orta düzeyde (yaklaşık %53) heterojenlik belirttiği görülmüştür. Bu nedenle sonuçlarının rastgele etkiler modeline ait verilere dayanılarak değerlendirilmesine karar verilmiştir.

Bu çalışmada hesaplanan genel etki büyüklüğünün; ($g=0.445$, $GA=0.303-0.586$, $SH=0.07$, $p<.001$) orta düzeyde ve manidar olduğu görülmüştür. Belirtilen değerler, öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle deney grupları için tercih edilen öğrenci merkezli uygulamalar, Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olarak öğrenim gören kontrol grupları için kullanılan yöntemlere oranla öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına pozitif anlamda daha fazla etki etmektedir. Kontrol gruplarında dersler öğrenci merkezli öğretim programlarına göre yürütülse de derslerde öğretmenlerin hangi yöntemleri nasıl kullandıkları net olarak bilinmemektedir.

Rastgele etkiler modeli ile hesaplanan genel etki büyüklüğü ve çalışmalara ilişkin bireysel etki büyüklüğü, alt ve üst sınır güven aralığı, ağırlık düzeyi ve standartlaştırılmış artık kat sayılarını gösteren orman grafiği Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Çalışmalara ilişkin orman grafiği

Şekil 3 incelendiğinde en büyük etki büyüklüğü değerinin $g=1.42$ ve en küçük etki büyüklüğü değerinin $g=-0.37$ olduğu görülmektedir. İki çalışma hariç bütün çalışmaların pozitif etkiye ve deney grupları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin 17 tanesinin istatistiksel olarak manidar olduğu ($p<0.05$), 13 tanesinin de manidar olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür. Birçok çalışmada yapılan deneysel müdahalenin deney grubu lehine manidar bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.3. Moderatör Değişkenlere Göre Etki Büyüklüğünün İncelenmesi

Öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okuma tutumlarına yönelik etkisi üzerine yapılan çalışmaların; yayın yılı, yayın türü, örneklem büyüklüğü, uygulama bölgesi, sınıf seviyesi, uygulama süresi, ölçek ve uygulama türü kategorik değişkenlerine ilişkin yapılan Analog ANOVA sonuçları Tablo 6'daki gibidir:

Tablo 6
Moderatör Değişkenlere İlişkin Analog ANOVA Sonucu

Moderatör değişken	Alt Grup	N	E.B. (g)	Z	%95 GA	Q _w	Q _b	sd
Yayın Yılı	2004-2007	5	0.567	3.105**	[.209, .925]	41.036*	14.268*	5
	2008-2010	5	0.181	1.500	[-.05, .418]			
	2011-2015	3	0.928	3.815**	[.451, 1.40]			
	2016-2017	5	0.213	1.762	[-.02, .450]			
	2018-2019	8	0.586	5.501**	[.377, .795]			
	2020-2021	4	0.350	1.126	[-.25, .958]			
Yayın Türü	Doktora tezi	16	0.499	4.347***	[.274, .724]	53.100**	0.042	1
	Yüksek lisans	11	0.470	5.358***	[.298, .641]			
Örneklem Büyüklüğü	30-40	6	0.665	4.980***	[.403, .926]	53.457**	5.586	3
	41-50	8	0.258	1.701	[-.03, .555]			
	51-60	10	0.545	3.290**	[.221, .870]			
	61 ve üzeri	6	0.356	4.063***	[.184, .527]			
Uygulama Bölgesi	Doğu Anadolu	4	0.476	2.982**	[.163, .788]	53.709***	2.472	4
	Ege	10	0.511	3.530***	[.289, .791]			
	İç Anadolu	5	0.540	4.215***	[.338, .771]			
	Karadeniz	5	0.202	1.091	[-.16, .565]			
	Marmara	4	0.477	2.086*	[.029, .925]			
Sınıf Seviyesi	4	8	0.461	4.704***	[.269, .653]	56.920***	2.903	3
	5	11	0.545	3.592***	[.248, .843]			
	6	5	0.331	1.366	[-.01, .806]			
	7	4	0.212	1.409	[-.08, .506]			
Uygulama Süresi	6-12 saat	4	0.504	3.146**	[.190, .818]	53.348***	0.864	5
	14-20 saat	4	0.269	1.104	[-.20, .747]			
	24-30 saat	5	0.382	1.368	[-.16, .928]			
	36-42 saat	5	0.532	2.152*	[.047, 1.01]			
	50-56 saat	4	0.411	2.799**	[.123, .699]			
	60 saat ve üzeri	3	0.436	2.604**	[.108, .764]			
Ölçek türü	Uyarlama	5	0.589	4.402***	[.327, .851]	53.217**	5.205	5
	Güngör Kılıç	5	0.671	1.981*	[.007, 1.33]			
	Kırmızı	8	0.252	2.536*	[.057, .447]			
	Ünal	4	0.466	2.878**	[.149, .784]			
	Araştırmacı	3	0.504	2.104*	[.034, .974]			
	Diğer	5	0.432	3.373**	[.181, .682]			
Uygulama türü	Okuma stratejilerine day. uyg.	8	0.485	3.428**	[.208, .762]	50.312**	9.941*	4
	Metin temelli uygulamalar	6	0.523	4.200***	[.279, .768]			
	Çoklu uyarılara dayalı uyg.	4	0.632	3.324**	[.259, 1.04]			
	İş birlikli öğrenme uyg.	9	0.432	2.871**	[.137, .728]			
	Yaratıcı drama uygulamaları	3	0.012	0.079	[-.27, .298]			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 6'ya göre öğrencilerin okuma tutumunu geliştirmek için yapılan çalışmaların çoğunlukla doktora tezi olduğu görülmektedir. Yayınların yıllara göre dağılımının değişkenlik gösterdiği ve en çok 2018-2019 yılları arasında çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 51-60'lı gruplar olduğu, uygulamanın en fazla Ege Bölgesi'nde yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların en çok 5. sınıf seviyesinde yer alan ortaokul öğrencileriyle yapıldığı ve uygulama süresinin ağırlıklı olarak 24-30 ve 36-42 saat sürdüğü saptanmıştır. Deneysel çalışmalarda çoğunlukla okuma stratejilerini temel alan uygulamaların yoğunlukta olduğu ve tutumların çoğunlukla Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen ölçekle değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Yayın yılı gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; 2004-2007 arası yapılan çalışmalarda 0.567 (GA 0.209-0.925 p<.05), 2008-2010 arası yapılan çalışmalarda 0.181 (GA -0.05-0.418 p>.05), 2011-2015 yılları arasında yapılan çalışmalarda 0.928 (GA 0.451-1.40 p<.05), 2016-2017 yılları arasında yapılan çalışmalarda 0.213 (GA -0.02-0.450

$p > .05$), 2018-2019 arası yapılan çalışmalarda 0.586 (GA 0.377-0.795 $p < .05$) ve 2020-2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda 0.350 (GA -0.25-0.958 $p > .05$) şeklindedir. Bu bulgular okuma tutumunu geliştirmek için 2008-2010 arası yapılan çalışmalarda küçük düzeyde ve anlamsız; 2011-2015 arası yapılan çalışmalarda ise geniş düzeyde ve anlamlı bir etki büyüklüğünün varlığı şeklinde yorumlanabilir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın yayın yılı değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda, gruplar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı ($Q_b=14.26$, $sd=5$, $p=0.014$) bulunmuştur. Ancak grup içi heterojenlik testinin sonucu ($Q_w=41.03$, $p < .05$), etki büyüklüklerinin yayın yılına göre gruplandırılmasında grup içerisinde heterojenliklerin olduğunu göstermektedir. Bu da gruplar arası etki büyüklüğündeki farklılıkların yayın yılı dışında başka değişkenlerden de kaynaklanabileceği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak çalışmaların etki büyüklüklerinin yayın yılı değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı ancak bunda başka değişkenlerin de etkili olabileceği söylenebilir.

Örneklem büyüklüğü gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; örnekleme 30-40 kişi olan çalışmalarda 0.665 (GA 0.403-0.926 $p < .05$), örnekleme 41-50 kişi olan çalışmalarda 0.258 (GA -0.03-0.555 $p > .05$), örnekleme 51-60 kişi olan çalışmalarda 0.545 (GA 0.221-0.870 $p < .05$) ve örnekleme 61 ve üzeri kişi olan çalışmalarda 0.356 (GA 0.184-0.527 $p < .05$) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın örneklem büyüklüğü değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ($Q_b=5.58$, $sd=3$, $p > .05$) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın örneklem büyüklüğü değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Uygulama bölgesi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; Doğu Anadolu Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.476 (GA 0.163-0.788 $p < .05$), Ege Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.511 (GA 0.289-0.711 $p < .05$), İç Anadolu Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.540 (GA 0.338-0.771 $p < .05$), Karadeniz Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.202 (GA -0.16-0.565 $p > .05$) ve Marmara Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.477 (GA 0.029-0.965 $p < .05$) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın uygulama bölgesi değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ($Q_b=2.472$, $sd=4$, $p=0.650$) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın uygulama bölgesi değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Sınıf seviyesi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; 4. sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda 0.461 (GA 0.269-0.653 $p < .05$), 5. sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda 0.545 (GA 0.248-0.843 $p < .05$), 6. sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda 0.331 (GA -0.01-0.806 $p > .05$) ve 7. sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda 0.212 (GA -0.08-0.506 $p > .05$) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın sınıf seviyesi değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ($Q_b=2.903$, $sd=3$, $p=0.407$) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın sınıf seviyesi değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Uygulama süresi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; uygulama süresi 6-12 saat olan çalışmalarda 0.504 (GA 0.190-0.818 $p < .05$), uygulama süresi 14-20 saat olan çalışmalarda 0.269 (GA -0.20-0.747 $p > .05$), uygulama süresi 24-30 saat olan çalışmalarda 0.382 (GA -0.16-0.928 $p > .05$), uygulama süresi 36-42 saat olan çalışmalarda 0.532 (GA 0.047-1.01 $p < .05$), uygulama süresi 50-56 saat olan çalışmalarda 0.411 (GA 0.123-0.699 $p < .05$) ve uygulama süresi 60 saat ve üzeri olan çalışmalarda 0.436 (GA 0.108-0.764 $p < .05$) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın uygulama süresi değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ($Q_b=0.864$, $sd=5$, $p=0.973$) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın uygulama süresi değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Uygulamada kullanılan ölçek türü gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; uyarlama ölçek kullanılan çalışmalarda 0.589 (GA 0.327-0.851 $p < .05$), Güngör Kılıç'ın ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarda 0.671 (GA 0.007-1.33 $p < .05$), Kırmızı'nın ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarda 0.252 (GA 0.057-0.447 $p < .05$), Ünal'ın ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarda 0.466 (GA 0.149-0.784 $p < .05$), araştırmacıların kendi geliştirdikleri ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda 0.504 (GA 0.034-0.974 $p < .05$) ve diğer araştırmacıların geliştirdiği ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda 0.432 (GA 0.181-0.682 $p < .05$) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın uygulamada kullanılan ölçek değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ($Q_b=5.205$, $sd=5$, $p=0.391$) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın uygulamada kullanılan ölçek değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Uygulamada kullanılan öğrenci merkezli uygulama türü gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; okuma stratejilerine dayalı uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda 0.485 (GA 0.208-0.762 $p < .05$), metin temelli uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda 0.523 (GA 0.279-0.768 $p < .05$), çoklu uyaranlara dayalı uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda 0.632 (GA 0.259-1.04 $p < .05$), iş birlikli öğrenmeye dayalı uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda 0.432 (GA 0.137-0.728 $p < .05$) ve yaratıcı dramının kullanıldığı çalışmalarda 0.012 (GA -0.027-0.298 $p > .05$) şeklindedir. Bu bulgular okuma tutumunu geliştirmek için yaratıcı dramının kullanıldığı çalışmalarda önemsiz düzeyde ve anlamsız; çoklu uyaranlara dayalı uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda ise orta düzeyde ve anlamlı bir

etki büyüklüğünün varlığı şeklinde yorumlanabilir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın uygulamada kullanılan öğrenci merkezli uygulama türü değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ($Q_b=9.941$, $sd=4$, $p=0.041$) bulunmuştur. Ancak grup içi heterojenlik testinin sonucu ($Q_w=50.31$, $p<.05$), etki büyüklüklerinin uygulama türüne göre gruplandırılmasında grup içerisinde heterojenliklerin olduğunu göstermektedir. Bu da gruplar arası etki büyüklüğündeki farklılıkların uygulama türü dışında başka değişkenlerden de kaynaklanabileceği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak çalışmaların etki büyüklüklerinin uygulama türü değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı, ancak bunda başka değişkenlerin de etkili olabileceği söylenebilir.

5. Sonuç ve Tartışma

Bu meta-analiz, geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin okuma tutumuna etkisini incelemek ve çalışmaların etki büyüklüğünün hangi değişkenlere göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ön testinde deney ve kontrol gruplarının okuma tutum puanları arasında manidar bir fark bulunmayan çalışmalar ele alınarak gruplar, son test puanları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmaya belirlenen ölçütler çerçevesinde 26 farklı çalışmadan 30 deney grubu ve bu deney gruplarına karşılık gelen kontrol gruplarının istatistiksel verilerinden yararlanılarak bir meta-analiz oluşturulmuştur. Toplam 1687 öğrencinin yer aldığı meta-analizde, uygulanan yöntemlerin okuma tutum puanlarına ne kadar etki ettiği Hedges' g ve rastgele etkiler modeli kullanılarak belirlenmiştir.

Çalışmalarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların büyük çoğunluğunun pozitif etkiye sahip olduğu ve deney gruplarının lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin 17 tanesinin istatistiksel olarak manidar olduğu ($p<0.05$), 13 tanesinin de manidar olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür. Bu durum tutumların sadece sınıf içi uygulamalara bağlı olmadığı gerçeği ile açıklanabilir. Tutumların edinimi; deneyim, inanç ve sosyal normlardan etkilenmektedir (McKenna vd. 2012). Bu nedenle ilgili literatürde veli (Çalışkan, 2019) ve akran gruplarıyla (Yardım, 2021) çalışma, kütüphane kullanma (Kleijnen, Huysmans, Ligtoet, & Elbers, 2017), basılı (Türkyılmaz, 2014) ve dijital içerikleri okuma (Kaman ve Ertem, 2018) vb. sınıf dışı uygulamaların okuma tutumunu geliştirmedeki etkililiği de araştırılmıştır. Bu araştırmaların önemli bir kısmında olumlu sonuçlara da (Çalışkan, 2019; Türkyılmaz, 2014) ulaşılmıştır.

Bu meta-analiz kapsamında alınan çalışmalarda, kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okuma tutumları üzerinde orta düzeyde ve manidar bir etkiye ($g=0.445$, $GA=0.303-0.586$, $SH=0.07$, $p<.001$) sahip olduğu belirlenmiştir. İlgili alan yazında deneysel müdahalelerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisini araştıran meta-analiz çalışması oldukça azdır. Mihandoost (2012) okuma tutumuna yönelik 1990 ve 2011 yılları arasında gerçekleştirilen 26 deneysel çalışmayı içeren meta-analizinde, deney ve kontrol gruplarında okuma tutumunu geliştirme amacıyla verilen eğitimlerin başarı olasılığı için hesapladığı odds ratio [OR] değerinin, deney grubu lehine $OR=1.51$ (%95 GA: 1.15, 1.99, $p<.01$) manidar olduğunu belirlemiştir. OR'yi yorumlamak için Chen ve arkadaşları (2010) $OR = 1.68$, 3.47 ve 6.71'in sırasıyla Cohen $d=0.2$ (küçük), 0.5 (orta) ve 0.8 (büyük) değerlerine denk gelebileceğini belirtmektedir. Buna göre Mihandost'un (2012) çalışmasında elde edilen etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmanın aksine bu meta-analizde etki düzeyinin küçük olması, çalışmaların örneklemelerinin farklılığıyla açıklanabilir. Mihandost'un (2012) meta-analizinde; lise düzeyinde yapılan çalışmalara ve birden fazla ülkede yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Mevcut çalışmadaki etki büyüklüğünün üst sınıflarda azalması da bu yorumu desteklemektedir.

Swart ve arkadaşları (2022) dönütlerin metni anlamlandırmaya etkisine odaklanan deneysel çalışmalar üzerinde yaptıkları meta-analizde, ilgili müdahalelerin metni anlama, okuma stratejilerini kullanma ($k=8$) ve okuma tutumu ($k=10$) üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda geri bildirim uygulamalarının okuma tutumu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Buradan hareketle okuma tutumunu geliştirmeye odaklanan deneysel çalışmaların başarısında, uygulanan müdahale programının içeriğinin ve öğrenci özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, çoklu uyaranlara dayalı (çoklu zekâ, arttırılmış gerçeklik uygulamaları, görsel okuryazarlık eğitimi, çoklu uyaranlara dayalı kelime öğretimi) öğrenci merkezli uygulamaların, diğer yöntemlere göre okuma tutumu üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda örneklem grup yoğunlukla dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluştuğu için görsel içeriklerle desteklenen uygulamaların öğrencilerin ilgisini çektiği ve okuma tutumlarını daha çok geliştirdiği söylenebilir. Bunun tam tersi olarak yaratıcı drama yöntemine dayalı uygulamaların okuma tutumu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yaratıcı drama uygulamaları ile ilgili yapılan çalışma sayısının az olması bunda etkili olmuş olabilir.

Bu çalışmada ortaya konulan orta düzeydeki etki büyüklüğü, okuma eğitimi alanındaki diğer meta-analizlerin sonuçları ile de karşılaştırılabilir. Okuma motivasyonu, okuma tutumu gibi öğrencilere kazandırılması hedeflenen önemli bir beceridir. McBreen ve Savage (2020) okuma becerisini geliştirmek için yapılan 28 deneysel çalışmayı

değerlendirdikleri meta-analizde, okuma motivasyonuna yönelik yapılan öğrenci merkezli uygulamaların okuma motivasyonu üzerinde küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne ($g=.30$) sahip olduğunu belirlemiştir. Okuma motivasyon ve tutumunu geliştirmek için yapılan deneysel çalışmaların etki büyüklükleri farklı da olsa manidar sonuçlar verdiği söylenebilir.

Bu çalışmada, öğrenci merkezli deneysel uygulamaların öğrencilerin okuma tutumları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüştür. Veri seti orta düzeyde heterojen olduğu için rastgele etkiler modeli ve moderatör analizi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü, yayın türü, uygulama bölgesi, sınıf düzeyi, uygulama süresi ve ölçek türü için yapılan moderatör analizlerinde, manidar sonuç bulunmamıştır. Bu durum bazı kategorilerde az sayıda çalışma bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. İkinci bir sebep olarak da grup içi heterojenlik testi sonuçlarının manidar çıkması gösterilebilir. Oluşturulan alt grupların kendi içerisinde homojen olmaması moderatör değişken analizinin sonucunu etkilemiş olabilir.

Çalışmalarda kullanılan tutum ölçeği moderatörü açısından etki büyüklüğünde manidar bir farklılık olması beklenmiştir. Çünkü okuma tutumu, genel bir yapı olarak düşünülmesine rağmen çok boyutlu bir yapıya sahip ve teorisyenler tarafından farklı şekillerde açıklanmaktadır. Tutumları açıklamaya yönelik ortaya konulan kuramlar arasındaki farklılık, ölçme araçlarına da yansımaktadır. McKenna ve Kear'in (1990) geliştirdiği ve Türkçeye de uyarlanan ölçekte eğlence amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma; Kırmızı'nın (2008) geliştirdiği ölçekte okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar, okumanın bireysel gelişime etkileri, okumaya yönelik duyuşsal bakış, okuma alışkanlığını geliştirme, okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ve sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri; Güngör Kılıç'ın (2004) geliştirdiği ölçekte okumanın gelişmeye etkileri, okumanın duyuşsal etkileri ve okumayla ilgili genel görüşler yapıları yer almaktadır. Bu meta-analizde okuma tutumlarının Güngör Kılıç'ın (2004) ölçeğiyle değerlendirildiği çalışmalarda daha yüksek etki büyüklüğüne (0.671) rastlanmış; ancak kullanılan ölçme araçları açısından çalışmaların etki büyüklüğünün manidar bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, örneklem büyüklüğünün fark yaratan önemli bir moderatör olmadığı görülmüştür. Küçük gruplarda etki büyüklüğü daha yüksek olmasına rağmen örneklem büyüklüğü arttıkça etki büyüklüğünde düzenli bir düşüş görülmemiştir. Hatta 41-50 örnekleme sahip çalışmalarda deney grubu lehine manidar bir farkın olmadığı görülmüştür. Uygulama süresi, sınıf seviyesi gibi farklılıkların bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim alt sınıflarda (4 ve 5) uygulanan müdahalelerin manidar olduğu, üst sınıflardakilerin ise (6 ve 7) manidar olmadığı görülmüştür. Tutumların yaş ve sınıf seviyesi arttıkça daha kalıcı hale geldiği ve değişimlerinin daha da zorlaştığı söylenebilir. Okuma tutumu alanında yapılan çalışmalar, yaşça küçük olanların büyüklere göre (Petscher, 2010) kızların da erkeklere (Logan ve Johnston, 2009) göre daha olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı üst sınıflarda yapılan uygulamaların deney grubu lehine manidar bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Çalışmaların uygulama süresi moderatörü açısından etki büyüklüğünde manidar bir farklılık olması beklenmiştir. Uygulama süresi 14-20 saat ve 24-30 saat olan çalışmalarda deney grubu lehine manidar bir farklılık görülmezken uygulama süresi 6-12 saat, 36-42 saat, 50-56 saat, 60 saat ve üzeri olan çalışmalarda manidar bir farklılık görülmüştür. Gruplar arası karşılaştırmalar sonucunda uygulama süresinin manidar bir moderatör olmadığı belirlenmiştir. Uygulama süresinin tek başına okuma tutumunu arttırmak için bir fark yaratmayacağı; uygulamanın içeriği, uygulayıcının yetkinliği vb. unsurlarla fark yaratabileceği söylenebilir.

Bu meta-analizde önemli birkaç sınırlılık bulunmaktadır. Çalışmada okuma tutumu özellikle ana dili eğitimi ve sınıf içi uygulamalar kapsamında ele alındığı için okuma tutumu D1'de ölçülen ve sınıf içi uygulamaları Türkiye'de yapılan deneysel çalışmalar meta-analize dâhil edilmiştir. Bunun nedeni ülkemizde, ana dili eğitimi alanındaki uzmanlara ve öğretmenlere okuma tutumu ile ilgili daha detaylı bulgular sunmaktır. İleriki meta-analizlerde D2'de yapılan deneysel çalışmalar ve uygulama yeri yurt dışı olan çalışmalar ile daha kapsamlı bir meta-analiz yapılabilir. Bu meta-analizde sınıf içi uygulamaları konu edinen deneysel çalışmalar dahil edilmiş, ileriki meta-analizlerde okuma tutumunu sınıf dışında yapılan etkinliklerle geliştirmeyi hedefleyen çalışmalara ve farklı moderatörlere yer verilebilir. Alt gruplarda yer alan çalışma sayısının azlığı da önemli bir sınırlılık olarak görülebilir. Bu çalışmanın sonuçları dahil etme ve hariç tutma kriterleri kadar genellenebilir. Çalışmanın sonuçları, okuma tutumunu geliştirmede kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiği konusunda öğretmen ve program geliştiren uzmanların bilgisine sunulabilir.

6. Etik Beyanı

Bu araştırma etik konular dikkate alınarak ve etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür.

7. Çıkar ve Katkı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça[†]

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson, & M.P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- *Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejileri kullanmanın tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 68-77.
- Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Ateş, M. (2017). Yapılandırmacı yaklaşımın 7e modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin Türkçe dersindeki başarıya ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 335-340.
- *Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi YİBO örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal Social Science & Education*, 4(4), 931-946.
- Begg, C. B. (1994). Publication bias. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 399-409). New York: Russell Sage Foundation.
- Bokhorst-Heng, W. & Pereira, D. (2008). Non-at-risk adolescents' attitudes towards reading in a Singapore secondary school. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 285-301. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00369.x>
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. USA: The Guilford.
- Chen, H., Cohen, P. & Chen, S. (2010). How big is a big odds ratio? Interpreting the magnitudes of odds ratios in epidemiological studies. *Communications in Statistics Simulation and Computation*, 39(4), 860-864. <http://dx.doi.org/10.1080/03610911003650383>
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2th Edition). New York: Sage.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.
- Çakıroğlu, O. & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal Of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3248>
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- *Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Dağtaş, A. (2013). *Ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- *Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- *Demirtaş, E. N. (2019). *Kelime duvarı yönteminin okuma dil becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Diñçer, S. (2020). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- *Durmuş, G. (2017). *Metinsel aşkınlık ilkeleri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

[†] Meta-analiz araştırmasında istatistiksel verilerinden yararlanılan kaynaklar * işaretiyle belirtilmiştir.

- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *Bmj*, 315(7109), 629-634.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research result*. New York: Cambridge University Press.
- Erbil, O., Demirezen, S., Terzi, Ü., Eroğlu, H., Erdoğan, A. & İbiş, M. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- *Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.
- Fragkos, K. C., Tsagris, M., & Frangos, C. C. (2014). Publication bias in meta-analysis: confidence intervals for Rosenthal's fail-safe number. *International Scholarly Research Notices*, 2014;2014:825383.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43, 34-47.
- *Gençer, G. (2018). *Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gerdes, K. E. & Stromwall, L. K. (2008). Conation: A missing link in the strengths perspective. *Social Work*, 53, 233-242.
- Gjerdevik, M., Heuch, I. (2014). Improving the error rates of the Begg and Mazumdar test for publication bias in fixed effects meta-analysis. *BMC Medical Research Methodology*, 14, 109 (2014). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-109>
- Göl, Ö. (2016). *Ortaokul türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi (Zonguldak ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- *Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- *Güngör, A. (2008). Effects of Drama on the Use of Reading Comprehension Strategies and on Attitudes Toward Reading. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1), 1-30.
- *Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hedges, L. V. (1982). *Statistical methodology in meta-analysis*. ERIC/TM Report 83. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227133.pdf>
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Higgins, J. P. T. & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics In Medicine*, 21, 1539-1558.
- *İşleyen, E. B. (2019). *Zihin haritalama tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okuma tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Kaldırım, A. & Tavşanlı, Ö. F. (2018). İş birlikli öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarılarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 185-205.
- Kaman, S. & Ertem, I. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 147-164. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2018.76.8>
- *Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 139-164.
- *Kırmızı, F. S. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- *Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama öğretiminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- *Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karahan, B.Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73. <http://doi:10.24106/kefdergi.375179>
- *Kayıpmaz, A. Ç. (2011). *Probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kleijnen, E., Huysmans, F., Ligtvoet, R., & Elbers, E. (2017). Effect of a school library on the reading attitude and reading behaviour in non-western migrant students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(3), 269-286.
- Kocaarslan, M (2014). İlköğretim öğrencileri (1-6.sınıflar) için okumaya yönelik tutum ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- *Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kocaarslan, M. (2016a). Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kocaarslan, M. (2016b). An exploratory study of the relationships between reading comprehension competence, reading attitude and the vividness of mental imagery among Turkish fourth-grade students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 675-686.
- Kohn, A. (2010). How to create nonreaders: Reflections on motivation, learning, and sharing power. *English Journal*, 100(1), 16-22.
- Lee, J. & Schallert, D. L. (2014). Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea. *The Modern Language Journal*, 98(2), 553-573.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Calculation of effect sizes*. Retrieved from: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Dettelbach (Germany): Psychometrica. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Applied social research methods series (Vol. 49). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. A. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 29-44. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00092-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00092-6)
- Lüle Mert, E. (2017). Yapılandırmacı yaklaşım ile gerçekleştirilen sözcük öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin sözcük varlığını geliştirme sürecine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(49), 467-478.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddel, M. R. Ruddel & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.,pp. 1131–1161). Newark, DE: International Reading Association.
- McBreen, M. & Savage, R. (2020). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 1-39. <https://doi.org/10.1007/s10648-020>
- McClain, M. B., Callan, G. L., Harris, B., Floyd, R. G., Haverkamp, C. R., Golson, M. E., Longhurst, D. N., & Benallie, K. J. (2021). Methods for addressing publication bias in school psychology journals: A descriptive review of meta-analyses from 1980 to 2019. *Journal of school psychology*, 84, 74-94.
- McCombs, B. L. & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCombs, B. L. & Miller, L. (2009). *The school leader's guide to learner-centered education: from complexity to simplicity*. California: Corwin Press.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. J. & Meyer, J. P. (2012). Reading attitude of middle school students: results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.

- Mihandoost, Z. (2012). Quantitative study on reading attitude: A meta-analysis of quantitative result. *Nature and Science*, 10(6), 75-82.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özbay, M. & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 632-651.
- *Özdemir, E. Ç. (2019). *Artırılmış gerçeklik temelli okuma çalışmalarının bazı okuma değişkenleri ve derse katılım üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M. A. & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özgül, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özonat, Z. (2019). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztürk, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis, Türkiye.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Pigott, T. D. (2012). *Advances in meta analysis*. USA: Springer
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638-664.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (Eds.). (2006). *Publication bias in metaanalysis: Prevention, assessment and adjustments*. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (M. Şahin. Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (2015). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (Third Edition). SAGE.
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1177%2F0022057409189001-204>
- Sterne, J. A., Gavaghan, D., & Egger, M. (2000). Publication and related bias in meta-analysis: power of statistical tests and prevalence in the literature. *Journal of clinical epidemiology*, 53(11), 1119-1129.
- Sur, E. (2022). Tekrarlı okumanın okuma başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 226-251.
- Swart, E. K., Nielen, T. M. J. & Sikkema-de Jong, M. T. (2022). Does feedback targeting text comprehension trigger the use of reading strategies or changes in readers' attitudes? A meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 45(2), 171-188. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12389>
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- *Tekdemir, N. (2019). *5E öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin tutumuna. Kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Thalheimer, W. & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1, 1-9.
- *Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkyılmaz, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine gençlik romanlarının etkisi. K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz & Y. Genöçer (Yay. Haz.) *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar* içinde (159-174). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNESCO. (2002). *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide*. Paris: UNESCO Division of Higher Education.

- *Uyar, S. (2019). *Okuyarak yaşıyorum etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.
- Üstün, U. & Eryılmaz, A. (2014). A research methodology to conduct effective research syntheses: Meta-analysis. *Education and Science*, 39(174), 1-32.
- Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell Victoria: ACER Press.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263.
- Yardım, Y. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- *Yıldırım, G. (2020). *Türkçe dersinde çoklu uyarılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- *Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci, veli görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Yiğit, F. (2021). *Akran destekli ve birlikte öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- *Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.