

Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı

Postgraduate Students' Reading Habits

Fatime Kır¹ , İsmail Kinay² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Batman

² Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır

Özet

Okuma becerisi, örgün eğitimin tüm kademelerinde, hayat boyu süreklilik ve alışkanlıkla sürdürülmesi gerekli bir beceridir. Üniversite ve lisansüstü düzeyindeki öğrencilerin ise yüksek düzeyde bir okuma becerisi geliştirebilmeleri ve ortaya koyabilmeleri beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığını ve bu öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, Olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Araştırmada çalışma grubunun seçimi Amaçlı örnekleme yöntemlerinden Ölçüt Örnekleme ve Uygun Örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu kapsamda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde çeşitli lisansüstü programlarında öğrenim gören 18 yüksek lisans ve doktora öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ön uygulama sonrası son şekli verilerek düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde İçerik Analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu ulaşılan sonuçlar şunlardır: Lisansüstü öğrencileri çoğunlukla okuma farkındalığına ve okuma alışkanlığına sahiptirler. Öğrenciler çoğunlukla "Bilgi Edinme Amaçlı" okumaktadırlar. Öğrenciler çok yüksek bir çoğunlukla akademik başarılarında okuma alışkanlıklarının belirgin bir rol oynadığı, okuma alışkanlığının kendilerine akademik başarı sağlamada ve beceri geliştirmede katkısı olduğu yönünde görüş bildirmektedirler. Lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlığı çoğunlukla Aile/Akraba" etmeni etkilemektedir. Öğrenciler çoğunlukla "İş Yoğunluğu" ve "Sınav/Akademik Çalışmalar"ı okuma alışkanlıklarına olumsuz etki eden etmenler olarak görmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuma Alışkanlığı, Lisansüstü Öğrencileri

Abstract

Reading is a critical skill that needs to be maintained as a habit through all levels of formal education. Undergraduate and postgraduate students are expected to develop and exhibit reading habits at high levels. The purpose of this research is to examine postgraduate students' reading habits and their views about it. The study was designed as a qualitative one, applying the phenomenological methodology. The study group was selected by using the purposive sampling and convenience sampling methods. 18 Master's and PhD students studying at various programs of the Institute of Educational Sciences at Dicle University, Diyarbakır, constituted the study group. Following the pre-application phase, a semi-structured interview form was administered to the study group. The data gathered were subjected to content analysis. The results obtained from the analysis are as follows: Postgraduate students generally have reading awareness and reading habits. They mostly read with the "aim of obtaining knowledge". The majority of the students state that their reading habits has a key role in their academic achievements, and it contributes to increasing their academic success and skill development. The "family/relatives" factor affects postgraduate students' reading habits the most strongly. Students mostly view "workload" and "exams/academic studies" as the factors affecting their reading habits negatively.

Keywords: Reading, Reading Habits, Postgraduate Students.

İnsanoğlunu yaşam alanında var olan diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerinden biri kuşkusuz dildir. İnsan, tarih boyunca edindiği dil becerisi ile düşünmüş, duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulmuş, çevresiyle iletişim kurarak anlaşmış ve çevresine uyum sağlamıştır. Aynı zamanda dil düşünmenin, öğrenmenin en temel aracı olagelmıştır. Bu durum dili, insan için çevresiyle bir etkileşim vasıtası haline getirmenin yanında öğrenmelerine temel teşkil etmiştir.

Hayat boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli aracı olan dil, alıcı ve ifade edici beceriler olarak okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu dil öğretim alanları adı altında sınıflandırılmıştır. Bunlardan dinleme ve okuma alıcı dil becerisi, konuşma ve yazma ifade edici dil becerisi ve görsel okuma ve sunu ise hem alıcı hem ifade edici dil becerisidir (Kuru, 2018, s. 5). Bu becerilerden biri olan okuma, dil becerilerine olduğu kadar zihin becerilerine de katkı sağlayan öğrenme alanıdır.

İletişim / Correspondence:

Dr. Fatime Kır
Milli Eğitim Bakanlığı, Batman
e-posta: fatimekirs33@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 14(2), 107-124. © 2024 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ekim / October 1, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Ocak / January 28, 2024
Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Kır, F. ve Kinay, İ. (2024). Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığı. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 107-124. doi: 10.53478/yuksekogretim.1369505

ORCID: F. Kır: 0000-0002-9469-6824; İ. Kinay: 0000-0001-8963-8411

Okuma yoluyla alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilerek zihinde uzun süre depolanmaktadır. Bu bakımdan Türkçe öğretiminde okumaya verilen önem her geçen gün artmakta ve düzenli ve sistematik çalışmalarla okuma becerileri geliştirilmesi için çaba sarf edilmektedir (Güneş, 2020, s. 127).

Okuma, anlam oluşturmak veya türetmek için sembollerin kodunu çözmenin karmaşık bir bilişsel sürecidir. Aynı zamanda metin ile okuyucu arasında anlama ile sonuçlanan karmaşık bir etkileşimdir (Dorji ve Rinzin, 2021, s. 18). Benzer yaklaşımla Akyol (2020, s. 33) okumayı, okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen, aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamayı açıklamak babında Akyol (2014, s. 16), okuma sürecinde okuyucunun metni anlamaya uğraştığını ve anladıklarıyla önbilgilerini birleştirerek yeni anlamlar oluşturmaya çalıştığına değinmiştir. Öte yandan Hasanah (2022, s. 16), okumanın görsel süreç olarak bilinen özelliğine değinerek okumanın sembolleri (harfleri) konuşulan kelimelere dönüştürme etkinliği olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlamayla tutarlı olarak Kavcar ve ark.'na (2005, s. 41) göre iyi okuma; gözün, zihin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasıyla gerçekleşmektedir. Okuma esnasında birey önce yazıdaki görsel imgeleri tanımaya çalışmakta ve bu tanımla zihinde birtakım çağrışımlar, anlamlar oluşmaktadır. Bu anlamlarla daha önce edinilen kavramlar arasında bağlantı kurularak yazı seslendirilir. Böylece okuma esnasında tanıma, anlama ve seslendirme olmak üzere üç işlem birbirini tamamlamış olmaktadır. Bu tanımlama ve açıklamalar, okumanın yazar ve okuyucu arasındaki bir iletişim süreci olduğunu ve okuma eyleminin basılı veya yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla alım, algılama ve bunları anlamlandırıp yorumlama olarak tanımlanabileceğini (Özkan ve Başkan, 2020, s. 67) göstermektedir.

Aalışkanlık psikolojik bir özelliktir ve bireyin kişiliğinin bir parçası olarak zaman içinde gelişmektedir (Sohail ve Andleeb, 2011, s. 70). Okuma alışkanlığı, temel okuryazarlık seviyesine ulaşmış bir bireyin okumayı belli aralıklarla, sürekli bir davranışa dönüştürmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Sayır, 2018, s. 8). Daha ayrıntılı bir ifadeyle okuma alışkanlığı, bireyin okuduğu farklı türden okuma materyallerinin miktarını, okuma sıklığını ve okuma materyalleri için harcanan ortalama süreyi ifade etmektedir (Latha, 2020, s. 5). Aslında okuma eyleminin bireyin yaşamının bir parçası haline gelmesi, okumanın bir alışkanlığa dönüşmesi demektir. Okumanın bir alışkanlık haline gelmesi, ancak onun bir ihtiyaç olarak hissedilmesiyle mümkündür. Bütün eğitim sisteminin ve öğrenme sürecinin temelini teşkil eden okuma becerisi ancak alışkanlığa dönüştüğünde hedeflenen amaca erişilebilmektedir. O halde bilginin hayatın her döneminde gerekli ve kaçınılmaz olması, okumanın alışkanlığa dönüşmesini zorunlu hale getirmektedir (Demirtaş ve Süğümlü, 2013, s. 137-138).

Okulların temel amacı, çocukları hayata ve bir yükseköğretim kurumuna başarılı bir şekilde hazırlamaktır. Bu amaç göz önüne alındığında başarılı olmanın ancak öğrencilerin çeşitli sınavlardan iyi notlar almaları ile mümkün olduğu düşünülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınav sorularını dikkatle okumaları, anlamaları ve cevaplamaları istenmektedir, okuduğunu anlaması beklenmektedir. Çünkü okuma, çocuğun okul hayatındaki başarısı için çok önemli bir beceridir (Esen-Aygün ve Kızılaslan-Tunçer, 2021, s. 152). Okuldaki iyi düzeyde bir başarı, okumadaki başarıyla çok yakından ilgilidir. Buna binaen söylenen bir çocuğun okumayı öğrendiği ve sonra öğrenmek için okuduğu, yaygın bir sözdür (Hasanah, 2022, s. 16). Bu bağlamda okuma alışkanlığı bireylere sadece bilgi kazandırmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda akademik alandaki derslerinde başarılarını da olumlu yönde etkileyecek bir alışkanlıktır. Okuma alışkanlığıyla öğrencilerin düşünme becerileri gelişecek ve yeni fikirler üretebilmelerinde onlara fayda sağlayacaktır. Buna ilaveten öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleşmesine katkı sağlayacak, çevreleriyle iletişim kurmalarına yardımcı olacak, iyi bir tarih ve kültür bilinciyle okumayı seven, araştırmacı ve evrensel değerlerle donanmış nesiller yetişmesinde katkıda bulunacaktır (Arıcı, 2018, s. 167).

Okuma alışkanlığı, kişinin özel olarak kişisel gelişiminin ve genel olarak sosyal gelişiminin desteklenmesinde en güçlü ve kalıcı etkilerden birine sahiptir (Sohail ve Andleeb, 2011, s. 70). Çevresinde olup bitenleri yakından takip eden, kültürlü, ne istediğini bilen, karşılaştığı problemleri çözmeye alternatif çözümler üretebilen daha da önemlisi kendini tanıyan bireyler yetiştirilebilmesi için okuma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir (Sayır, 2018, s. 9).

Okuma, okul hayatındaki başarı için oldukça önemlidir. Okuma becerisi tüm öğrenmenin temeli olup yaşamda ilerlemenin temel bir gereğidir. Çünkü okuma öğrencilerin yalnızca dili öğrenmesi ve edebiyat çalışması ile ilgili olmayıp aynı zamanda okumalarının içeriğini anlamayı amaçlayan diğer tüm konu alanlarında kullanılmaktadır (Handayani ve ark., 2021, s. 171). Okuma alışkanlığının teşvik edilmesi, öğrencilerin öğrenme materyallerinde buldukları sorunları anlamalarına veya çözmelerine yardımcı olması ve okul kitaplarından veya diğer kaynaklardan edinebilecekleri bilgiler açısından önemlidir. Ancak günümüzde öğrenciler arasında kitap okumaya olan ilginin azalması teknolojinin daha hızlı gelişmesinden kaynaklanmaktadır (Ferisia ve ark., 2019, s. 255). Bunun yanı sıra toplumumuzda gerek ekonomik şartların yetersizliği gerekse eğitim seviyesinin düşük olması kaynaklı genel olarak, okumaya olan ilgi gün geçtikçe azalmakta ve bireyler okuma ihtiyacından uzaklaşmaktadır. Okuma bir ihtiyaç olarak görülmediğinden aileler de çocuklarını okumaya yeterince motive edememektedirler. Bugün bireyleri hiç kitap okumayan binlerce ev vardır (Arıcı, 2018, s. 169).



Dolayısıyla öğrenciler arasında düşük okuma alışkanlığı nedeniyle akademik performanslarının çok iç karartıcı olması, eğitim alt sektöründeki tüm paydaşlar için büyük bir endişe kaynağı oluşturduğunu söylemek mümkündür (Hasanah, 2022, s. 25). Bu noktada okuma alışkanlığını etkileyen bazı faktörlerden söz edilebilir. Bunlar bireyin fiziksel ve zihinsel durumu, onun okumaya yönelik ilgi ve tutumunu gösteren kişisel faktörler, aile, okul, öğretmen ve arkadaşların oluşturduğu çevresel faktörler, bireyin içinde yaşadığı sosyoekonomik şartlar, ebeveynlerin eğitim durumu, kütüphane ve teknolojik gelişmelerle kullanımı artan teknolojik araçlar olarak sıralanabilir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s. 10-12; Bamberger, 1975, s. 33; Demirtaş ve Süğümlü, 2013, s. 157; Durukan ve Arslan, 2018, s. 147-149; Karadeniz ve Yılmaz, 2017, s. 229; Kırs ve Kinay, 2022, s. 334-337; Odabaş, 2005, s. 2-3; Okur, 2013, s. 18; Öztürk ve Aksoy, 2016, s. 564; Staiger, 1973, s. 19; Şahin ve Aktar, 2020, s. 159-60; Yıldız, 2018, s. 80; Yılmaz, 1990, s. 33-34; Yılmaz, 2004, s. 117; Yılmaz ve ark., 2009, s. 23).

Okuma alışkanlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde, okul öncesi dönemden başlayarak ailelerin çocuklarına rol model olarak onlarda okuma fikri oluşturması ve okuma eyleminin erken yaşlarda başlaması önemlidir. Okumaya ilişkin oluşturulan ilgi ve tutum bu yıllarda yüksek olursa sonraki dönemlerde de devam eden bir alışkanlık olarak okumanın bireyde kalıcı hale gelmesi mümkündür (Durukan ve Arslan, 2018, s. 146). Bundan hareketle bireylerin eğitiminde çok önemli bir yeri olan okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik aile, çevre ve okul koordinasyonu sağlanmalı ve bu durum ortak bir hedef haline getirilmelidir (Sayır, 2018, s. 9).

Okuma, insanların anlama ve hayal gücü ile izleme ve hatırlama gibi çeşitli becerileri kullanmasını gerektiren karmaşık bir etkinliktir (Hasanah, 2022, s. 15). Bu bakımdan okuma becerisi, ilköğretimin ilk zamanlarında kazanılan temel beceri olarak görülse de aslında yaşamın belirli bir bölümünde başlayıp biten bir beceri olmayıp örgün eğitimin tüm kademelerinde ve hayat boyu süreklilik ve alışkanlıkla sürdürülmesi gerekli bir beceridir. Üniversite ve lisansüstü düzeyindeki öğrencilerin, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerine kıyasla daha yüksek düzeyde bir okuma becerisi geliştirebilmeleri ve ortaya koyabilmeleri beklenmektedir. Zira okumak, öğrencilerin öğrenim hayatlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Belirli bir konuda sunum yapmadan ve akademik bir makale yazmadan önce, öğrencilerin mantıksal akıl yürütmelerini desteklemek için ilgili metinleri okumaları gereklidir. Okuma alışkanlığına sahip öğrenciler, gerek kurgu gerek akademik metinleri okuma, anlama, kavrama ve yorumlama becerilerinde kuşkusuz daha önde olacaklardır. Aynı zamanda iyi bir okuma becerisine sahip olmak yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencileri, okuma dersi etkinliklerine dayalı akademik çalışmalarda başarılı kılacaktır. Ancak Anyira ve Udem (2020), Bharuthram (2017), Bratoviç, Miocic, Tadic, Gardcan ve Jelušić (2010), Daniel, Esoname, Chima ve Udoaku (2017), Erdem (2015),

Gezgin (2021), Jahan ve arkadaşları (2021), Kırs ve Kinay (2022), Latha (2020), Mbhele (2016) ve Nazhari ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma alışkanlığının düşük/zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan yukarıda anılan bu çalışmaların büyük çoğunlukla lisans/ön lisans düzeyinde öğrenim gören yükseköğretim öğrencileriyle sınırlı kalması, lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyine dair alanyazında daha çok araştırma yapılma ihtiyacını doğurduğu söylenebilir. Bu bağlamda lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin davranışlarının bilinmesi ve mevcut okuma durumlarının ortaya konması, öğrencilerin öğrenme davranışlarına ışık tutacağı ve onların akademik başarılarındaki güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin anlayışı geliştireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmanın Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığının bir görünümünü sunması bakımından yararlı olacağı beklenmektedir. Ayrıca ülkemizde örgün eğitimin her kademesinde olduğu gibi yükseköğretim kademesinde de okuma alışkanlığına dair elde edilecek sonuçlar eğitim ve dil araştırma alanlarında önemli katkılar sunması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığını ve bu öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisansüstü öğrencilerinin okumaya ilişkin bireysel farkındalıklarına dair görüşleri nelerdir?
2. Lisansüstü öğrencilerinin okuma amaçları nelerdir?
3. Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığında akademik başarılarının rolüne ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenler nelerdir?
5. Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumsuz etmenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığını ve bu öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın temelinde, keşfedilmek istenen temel bir olgu (konu) vardır. Bu öğrenmek ve çalışılmak istenen esas fikirdir. Bu temel olgu çerçevesinde nitel araştırmanın doğasının belirli bir sıraya konulmamış birçok unsuru bulunmaktadır (Creswell, 2017, s. 6). Araştırma, lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik derinlemesine inceleme yapmak ve katılımcıların araştırmaya konu olan olguya yönelik yaşadıkları bireysel deneyimlerinden yararlanmak ve bunları anlamlı hale getirmek amacıyla bir nitel araştırma modeli olan Olgubilim (Fenomenoloji) ile desenlenmiştir.

Fenomenolojik araştırma, fenomen deneyimlerinin doğası veya anlamı hakkında daha derin bir anlayışa ulaşmak için yaşanmış deneyimlerin yapılarını açığa çıkarmaya ve tanımlamaya yönelik sistematik bir girişimdir. Eğitim teknolojisindeki bazı geçmiş araştırmalar, deneyimleri daha derinlemesine incelemek için nitel yöntemler kullanmıştır. Tüm bu metodolojiler, kendi başlarına eğitim araştırmalarında bilgiye önemli katkılar yapmış ve yapma potansiyeline sahip olsalar da, yalnızca Fenomenoloji, deneyimin özünü ve anlamını incelemek için özel olarak tasarlanmıştır (Cilesiz, 2011, s. 492-493).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı lisansüstü programlarında öğrenim gören yüksek lisans ve doktora öğrencileri yer almıştır. Araştırmada çalışma grubunun seçimi Amaçlı örnekleme yöntemlerinden Ölçüt Örnekleme ve Uygun Örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Ölçüt örnekleme, çalışma öncesi belirlenen birtakım ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışıldığı örnekleme alma türüdür. Ölçüt örnekleme en önemli husus seçilecek olan durumların zengin bilgi alma kaynağı olmasıdır Böylece ölçüt örnekleme ile yürütülen çalışmalardan önemli niteliksel veriler sağlanabilir (Baltacı, 2018, s. 254). Uygun örnekleme ise araştırmacı tarafından evren dâhilindeki öğelerden veya elemanlardan kolay ulaşılabilir veya uygun olanların değerlendirilip bunlardan örnekleme oluşturma yöntem olarak ifade edilebilir. Bu yöntemle araştırmacı, istediği büyüklükte bir çalışma grubuna ulaşmaya dek en çok ulaşılabilir olanlardan başlayarak örnekleme oluşturmaktadır (Şahan ve Uyangör, 2022, s. 128). Bu kapsamda araştırmacının çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin belirlenmesinde Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora öğrencisi olma, lisansüstü eğitiminde ders dönemini tamamlamış olup tez yazma; tezsiz yüksek lisans programlarında proje yazma aşamasında olma, araştırma için kolay ulaşılabilme, araştırmaya gönüllü katılma ölçütleri kullanılmıştır. Zira Olgubilim yönteminin kullanıldığı araştırmaların çalışma gruplarına araştırılan olguyla ilgili deneyimleri olan kişiler seçilmektedir. Böylece araştırma konusu olan olguya ilişkin deneyim sahibi kişilerden olguyla ilgili ayrıntılı bilgi elde edilmiş olmaktadır. Bu yüzden seçilen çalışma grubu amaca yöneliktir ve büyüklüğü az olmaktadır. Bu çerçevede Olgubilim yönteminin kullanıldığı çalışmalarda on ile on beş kişi arasında değişen çalışma grubu büyüklüğünden (Kocabıyık, 2015, s. 57) söz edilmektedir. Bu bilgiler çerçevesinde yapılan araştırmaya katılım için uygun olup ulaşılan eğitim bilimleri lisansüstü programlarında öğrenim gören 6 tezsiz, 6 tezli ve 6 doktora olmak üzere toplam 18 yüksek lisans ve doktora öğrencisi araştırmacının çalışma grubunu oluşturmuştur. 10 kadın ve 8 erkekten oluşan

çalışma grubunda 17 katılımcı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı okul kademelerde görev yaparken 1 katılımcı yükseköğretimde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Katılımcıların kıdem yılı 3-28 yılları arasındadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun vermiş olduğu E-454046 sayılı ve 23/02/2023 tarihli Etik Kurulu Onayı ve Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından verilen E-456694 sayılı ve 02/03/2023 tarihli Araştırma iznine binaen 03/03/2023 ile 20/04/2023 tarihleri arasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle araştırmacı, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de araştırılan konuya dair derinlemesine çalışmayı birleştirebilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2013, s. 152). Bu teknik, araştırmacıya önceden hazırladığı sorular vasıtasıyla görüşme sırasında katılımcılara kısmi esneklik sağlayarak söz konusu görüşme sorularının tekrar düzenlemesine ve tartışmasına olanak sağlamaktadır (Ekiz, 2017:63). Bu çerçevede düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacının çalışma grubu olarak belirlenen 18 katılımcıya online (Zoom) olarak bizzat uygulanmıştır. Zira 6 Şubat 2023 tarihli yaşanan deprem felaketi nedeniyle üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmesi, araştırmacının katılımcılarına yüz yüze olarak görüşme formunun uygulanmasına olanak vermemiştir. Bu nedenle lisansüstü öğrencileriyle online (Zoom) görüşmelerinin zaman planlaması yapmak için kendilerinden randevu alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler gönüllülük ilkesine dayalı olup katılımcılara cevaplamaları amacıyla altı açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşme esnasında katılımcılara lüzum görülen noktalarda alternatif sorular yöneltilmiş ve sondalar kullanılmıştır. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar hem yazılı hem de dijital cihazla kaydedilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 30-50 dakika aralığında etkileşimli olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacının kontrolünde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna katılımcıların verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde İçerik Analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi birçok kelimededen oluşan metinlerin, açık kodlama kurallarına dayalı olarak daha az içerik kategorilerine sıkıştırma için yapılan sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmıştır (Stemler, 2001, s. 2). İçerik analizi, bir yazarın veya kullanıcının bakış açısından metinlerin, resimlerin ve sembolik maddelerin sistematik bir şekilde okunmasını, geçerli çıkarımların yapılmasını gerektirir (Krippendorff, 2004, s. 3). Stemler'e (2001, s. 2) göre nitel araştırmalarda içerik analizi basitçe bir kelime sıklığı sayımı yapmak anlamına gelse de bu teknik basit kelime sayımlarının çok ötesine geçmektedir. Bu tekniği özellikle zengin ve anlamlı kılan, verilerin kodlanmasına



ve kategorize edilmesine dayanmasıdır. Araştırmanın amacına uygun olarak yapılan görüşmeler sonucu görüşme formuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar, araştırmacılar tarafından incelenmiş, yanıtlardaki bazı ifade tekrarları ve anlatım bozukluklar kendilerinden izin alınarak düzeltilmiştir. Ardından içerik analizi kapsamında katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar özetlenmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu Türkçe Öğretimi ile Eğitim Programları ve Öğretim bilim dallarında görev yapan toplam dört öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuş ve bu görüşler doğrultusunda formda yer alan iki sorunun ifade edilme biçiminde düzeltmeye gidilmiş ve bir sorunun yeri değiştirilmiştir. Bu düzenlemenin ardından görüşme formu sorularının işlerliğini ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla 1. araştırmacı tarafından çalışma grubu dışında kalan 3 lisansüstü öğrencisine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrası son şekli verilerek düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma soruları her bir katılımcıya aynı üslup, ifade biçimi ve sırayla sorulmuştur. Böylece katılımcıların soruları herhangi yönlendirmeye maruz kalmadan yanıtlamaları sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğinin ve inandırıcılığının sağlanmasına yönelik olarak görüşme esnasında araştırmacı tarafından katılımcılara görüşme formuna verdikleri yanıtların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı ve bu ifadelerden çıkarılan anlamlar ve çıkarımların doğruluğu sorularak teyit edilmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır.

Verilerin analizi sürecinde araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik lisansüstü öğrencilerinin araştırma sorularına verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından bağımsız, ayrı ayrı olarak incelenmiş ve tablolar halinde kodlanmıştır. Kodlamalardan sonra her iki araştırmacının araştırma verilerine ilişkin yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmıştır. İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların karşılaştırılmasıyla her iki kodlamadaki benzer ve farklı olan kodlar tespit edilmiştir. Zira güvenilirliği ölçmenin bir yolu, değerlendiriciler arasındaki anlaşma yüzdesini ölçmektir. Bu işlem, iki değerlendirici tarafından aynı şekilde kodlanan vaka sayısını toplamayı ve toplam vaka sayısına bölmeyi içermektedir (Stemler, 2001, s. 3). Tespit edilen kodlar düzenlenerek her iki araştırmacının yaptığı kodlamalar arası güvenilirlik oranını belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği güvenilirlik formülü olan Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) * 100 güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucu araştırmanın güvenilirlik ortalaması %94,61 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994, s. 64), yapılan bir araştırmanın güvenilir kabul edilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliğinde en az %80 oranının aranması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeden hareketle söz konusu araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Kodlama işlemlerinin bitiminde kodlayıcılar

bir araya gelerek bu kodlardan temalar ve alt temalar elde etmişlerdir. Daha sonra tema ve alt temalar göz önüne alınarak veriler araştırmacılarca yorumlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliliği ve aktarılabiliği sağlamaya yönelik araştırmanın amacı, yöntemi, çalışma grubu ve bu grubun özellikleri, örnekleme yöntemi, verilerin toplanması, verilerin analiz süreci, bulguların yorumlanması ve sonuçlara ilişkin tüm süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Zira araştırmaya ilişkin bir prosedür ne kadar güvenilmezse, araştırmanın geçerli sonuçlara götüren verilerle sonuçlanma olasılığı o kadar düşüktür (Krippendorff, 2004, s. 3). Ayrıca araştırma verilerine ilişkin güvenilirliğin sağlanması amacıyla çalışmanın bulgular kısmında lisansüstü öğrencilerinin araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılarda ifade edilmesinde her bir lisansüstü öğrencisine "LÖ-1, LÖ-2, LÖ-3..." şeklinde harf ve numaralar kullanılarak kodlar atanmıştır.

Bulgular

Lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgular, çalışmanın alt amaçlarına uygun şekilde temalar ve alt temalar oluşturularak tablolaştırılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerinden örnekler verilerek bulgular desteklenmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında lisansüstü öğrencilerine sorulan "Okumaya ilişkin bireysel farkındalığınız hakkında neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlar kodlanarak tema, alt temalar şeklinde aşağıda tablolaştırılmış ve katılımcıların görüş sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü Öğrencilerin Okumaya İlişkin Bireysel Farkındalığı.

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Farkındalık	Okuma Farkındalığı Var	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ8, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18	15
	Okuma Farkındalığı Yok	LÖ2, LÖ4, LÖ7	3
	Küçük Yaşlarda Başlama	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ8, LÖ9, LÖ10, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ18	13
	İleriki Yaşlarda Başlama	LÖ7, LÖ11, LÖ17	3

*Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okumaya ilişkin bireysel farkındalıklarına yönelik birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.

Tablo 1 incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerinin okumaya ilişkin bireysel farkındalığıyla ilgili kodlanan görüşleri “Farkındalık” teması altında yer verilen “Okuma Farkındalığı Var”, “Okuma Farkındalığı Yok”, “Küçük Yaşlarda Başlama”, “İleriki Yaşlarda Başlama” olarak alt temalara göre kategorilendirilmiştir. Bu alt temalara göre lisansüstü öğrencilerinin okuma farkındalığının çoğunlukla olduğu (LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ8, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18) ve araştırmaya katılan 18 katılımcıdan 15’nin okuma farkındalığına sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşın okuma farkındalığının olmadığı yönünde görüş bildiren 3 katılımcının (LÖ2, LÖ4, LÖ7) olduğu bulgulanmıştır. Tabloda yer alan diğer bir bulgu ise lisansüstü öğrencilerinin okuma farkındalığının çoğunlukla (n:13) küçük yaşlarda başladığı ve yalnızca 3 lisansüstü öğrencisinin (LÖ7, LÖ11, LÖ17) okumaya ilişkin bireysel farkındalığının ileriki yaşlarda başladığı görülmektedir. Tablo 1’de yer alan bulgulara ilişkin lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmektedir:

LÖ-2: “Açıkçası bende bir farkındalık oluşmadı. Yaşam koşulları, çevresel koşullar, toplumun belli standartları var. Ona göre hayatımı idame ettiriyorum. Okumaya bu nedenle zaman ve fırsat bulamadım. Bizim dönemimizde okumaktan ziyade sınavla baş etme kaygısı olduğundan sınav odaklıydım ve bu nedenle kitap okumadım. Öncelikle benim için eğitim anlamında okuma ilk sırada yer almadı.”

LÖ-18: “Okuma farkındalığım temel eğitim sürecinde başlasa da esas olarak lise yıllarında olmuştur. Lise yıllarında kitaplarla haşır neşir olmaya, bir ilgi oluşmaya başladı bende. Sonrasında farklı okuma materyalleri ile bu ilgi devam etti.”

LÖ-1: “Okumayı ilk öğrendiğim dönemde, okuma yarışmasıyla bir farkındalık oluştu. Kitaplarla uyumayı seviyorum. Kitapların dünyasına girmekten, kitap okumaktan, hikâye ve karakterlerden keyif aldım.”

LÖ-4: “Okumaya karşı farkındalık bende oluşmadı. Şu anda da bu eksikliği görüyorum. Okuma sadece bilgi odaklı, bilgiye dayalı olarak sürekli dayatıldı. Bu yüzden okumayla bir bağ kuramadım. Şu anda da yeni yeni, bir yetişkin olarak okuma farkındalığımı değiştirmeye çalışıyorum. Hep faydacı bir yaklaşım içindeyim. Bu nedenle her okuduğumda gerekli faydayı alabiliyor muyum, diye tereddütler yaşıyorum.”

LÖ-15: “İlkokul birinci sınıfta yeni okumaya başladığımda annemle çarşıya giderken dükkân tabelalarını okumayla farkındalığım oluştu. İlkokul beşte iken seviyemin çok üstüne kitaplar okuyacak kadar kitap okuma ile içli dışlı olmuştum. Ansiklopediler, sözlükler almak için gazete kuponları biriktirir, gazeteler alır, okurdum. Hatta interaktif köşe yazarlarına yazılar, mektuplar yazardım o dönemler.”

LÖ-6: “Okuma farkındalığım en eski olarak ilkokuldayken sınıf kitaplığıyla başladı, diyebilirim. Bu sınıf kitaplığına yeni kitaplar almıştık. O kitapların kokusu yeniliği beni çok

etkilemişti. Sınıf içi etkileşim ve arkadaşlarımla paylaşımın benim için önemliydi. Hatta bundan önce gazetelerde kuponla kitap hediyesi benim farkındalığının oluşmasında etkili olmuştu. Sonrasında lise ve ortaokulda kitap özetleri çıkarmamız benim için farkındalık oluşturdu, diyebilirim.”

LÖ-9: “Benim farkındalığım... Okul öncesinde, temel eğitime başlamadan önce ailemin çok okuyan olmasından kaynaklı olarak elime kitapları alıp okuyormuşum gibi yapıyordum. Resimli kitaplarla tanışmam ve bu kitapların yanı sıra evimize sık sık TÜBİTAK dergilerinin girmesi farkındalığımı arttırdı. Bu dergilerde ne yazdığımı bilmesem de sorarak resimlerde ne anlatıldığını anlamaya çalışıyordum. Sonrasında birinci sınıfa başladıktan sonra da bu kitaba yönelme devam etti.”

Lisansüstü öğrencilerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, okuma farkındalığına sahip olduklarını ifade eden katılımcılarda bu farkındalığın, yaşamlarının ileriki safhalarında devam ederek onları okumaya yönlendirdiği ve onların okuma alışkanlığı kazanmasına vesile olduğu söylenebilir. Bunun aksine görüş belirten katılımcı öğrencilerin görüşlerine bakıldığında ise küçük yaşlarda kendilerinde çeşitli nedenlerle okumaya yönelik farkındalık oluşmamasının sonrasında okuyamamalarına ve okumadan uzaklaşmalarına sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olarak lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilere “Okuma alışkanlığınız hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan görüşler kodlanarak “Okuma Alışkanlığı” teması ve bu tema altında toplanan alt temalarla birlikte Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Okuma Alışkanlığı	Okuma alışkanlığı Olma	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18	13
	Okuma Alışkanlığının Olmaması	LÖ2, LÖ4, LÖ6, LÖ7, LÖ8	5
	Okuma Sıklığı	LÖ3, LÖ6, LÖ10, LÖ14	4
	Dönemsel Değişmeler	LÖ6, LÖ7, LÖ4, LÖ8, LÖ10, LÖ11, LÖ13, LÖ15, LÖ17, LÖ18	10
	Okumanın Hissettirdiği Duygular	LÖ3, LÖ5, LÖ9, LÖ16	4
	Okuma Alışkanlığının Niteliği	LÖ14, LÖ15, LÖ16	3
	Okuma Materyalleri	LÖ7, LÖ12	2

*Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma alışkanlıklarına yönelik birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.



Tablo 2 merccek altına aldığında, lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına dair görüşleri “Okuma Alışkanlığı” teması altında yer alan yedi alt tema ile kategorilendirilmiştir. Bu tabloya göre çalışmaya katılan 18 lisansüstü öğrencisinden 13’nün (LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18) okuma alışkanlığına sahip olduğu, 5 katılımcının ise (LÖ2, LÖ4, LÖ6, LÖ7, LÖ8) okuma alışkanlıklarının olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığını kazanmış olduklarını göstermektedir, denilebilir. Bunun yanı sıra katılımcıların okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde; 10 katılımcının (LÖ6, LÖ7, LÖ4, LÖ8, LÖ10, LÖ11, LÖ13, LÖ15, LÖ17, LÖ18) okuma alışkanlığında dönemsel değişmelerin olduğu, bu değişmeler neticesinde bazen okumalarında azalma olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Tablo 3.2’de yer alan diğer verilere bakıldığında ise 4 katılımcı (LÖ3, LÖ6, LÖ10, LÖ14) okuma sıklıkları, 4 katılımcı (LÖ3, LÖ5, LÖ9, LÖ16) okuma alışkanlıklarının kendilerine hissettirdiği duygular, 3 katılımcı okuma alışkanlıklarının niteliği (LÖ14, LÖ15, LÖ16) ve 2 katılımcı (LÖ7, LÖ12) okuma materyalleri hakkında görüş bildirmektedirler. Katılımcı lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik düşüncelerinden bazı örnekler şöyledir:

LÖ-18: “Okuma alışkanlığım var ancak bu okuma alışkanlığım sürekli ve planlı değil. Günlük şu kadar sayfa kitap okuma hedefi koymama rağmen lisansüstü çalışmaları, ödevler okumaya daha fazla zaman ayırmama engel oluyor.”

LÖ-1: “Özellikle lise ve üniversite yıllarımda çok okurken iş hayatında biraz azalıyor. Genel olarak okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum. İş hayatı ve mesleki durumlardan dolayı okuduğum materyaller değişti. Bazen roman bazen yüksek lisans döneminden dolayı makaleler ve düşünsel kitaplar ağırlık kazanıyor.”

LÖ-4: “Benim okuma alışkanlığım ihtiyaca dayalı olduğundan ihtiyaç hâsıl olduğunda okuyorum. Bu yüzden okuma düzenli olan bir eylem değil benim için.”

LÖ-5: “Okuma bende alışkanlığa dönüştü. Şimdi kendi çocuklarıma, öğrencilerime yönelik okumaya yönlendirme yapıyorum. Roman ve dünya klasikleri okudum. Bu kitapları arkadaşlarımdan ödünç alarak okudum. Bu kitaplar bana çok zevk vermiştir. Okumadan lezzet alıyorum.”

LÖ-3: “Okuma alışkanlığımın olduğunu düşünüyorum, vakit buldukça okuyorum. Ayda bir kitap en az okumaya çalışıyorum. Okumayı seviyorum çünkü her ne kadar iş yoğunluğu da olsa kitap okuduğumda sakinleştiğimi, yorgunluğumun birazcık durulduğunu düşünüyorum.”

LÖ-2: “Okuma alışkanlığım yok açıkçası. Arkadaş çevresi kaynaklı olarak daha çok mahallede futbol oynadık. Kitaba pek fazla vakit ayıramadım ama hiç okumadım değil. Özellikle lise çağındayken yaz tatillerinde vakit geçirmek adına kitap okudum. Hatta bayağı okudum. Halk kütüphanesine üyeliğim vardı ama bu sürekli olarak en fazla iki yıl sürdü.”

LÖ-6: “Kitapların beni sarıp sarmaması ve günlük rutinlerime göre değişiyor okumalarım. Yılda ortalama en az üç kitap okuduğumu söyleyebilirim. Her gün okumaya yönelik bir rutin oluşturmaya çalışıyorum.”

LÖ-8: “Yüksek bir alışkanlığım yok. Kendi hayatımda bir alışkanlık edinemedim. Bazı dönemlerde kitap okumama rağmen bunu düzenli ve sürekli şekilde yapamıyorum.”

LÖ-9: “Okuma alışkanlığım kötü diyemem, meraklı kişiliğim beni okumaya sevk ediyor. Yeni şeyler öğrenmeye keşfetmeye yönlendiriyor heyecan oluştuyor.”

LÖ-7: “Aslında benim dönemsel süreçlerim var. Bazen aylarca çok okuyorum bazen de bir kitap beni sıktığında veya çekmediğinde aylarca okumadığım olabiliyor. Ama şu an kitap okumaya daha çok yöneldim diyebilirim. Ancak samimi bir cevapla okuma alışkanlığımın olmadığını söyleyebilirim.”

Katılımcı lisansüstü öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, okuma alışkanlıklarını ayrıntılı tarif ettikleri ve okuma alışkanlığına sahip olup olmadıklarını değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda LÖ3 ve LÖ18 kodlu katılımcıların okuma alışkanlığına sahip oldukları yönünde görüş bildirmelerine rağmen okuma eylemini düzenli, planlı ve yeterli oranda (vakit buldukça, en az ayda bir kitap) gerçekleştiriyor olmaları dikkat çekicidir. Bu durum katılımcı öğrencilerin okumakla beraber alışkanlık davranışını literatür ışığında değil, kendi bakış açılarıyla yorumladıkları şeklinde açıklanabilir. Öte yandan araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular merccek altına alındığında ve araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularla ilişkilendirildiğinde, LÖ-6, LÖ-8 kodlu katılımcıların araştırmanın birinci sorusuna yanıt olarak okuma farkındalığına sahip olduklarını söylemelerine rağmen araştırmanın ikinci sorusunda okuma alışkanlıklarının olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Oysaki okuma farkındalığı okuma becerisi ve alışkanlığını kazanmada önemli ve temel aşama olarak görülmektedir. Ancak okuma farkındalığına sahip olduğu halde okuma alışkanlığı kazanmadığını ifade eden katılımcı öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde bu bulgu, okuma alışkanlığının süreklilik arz eden bir davranış, günlük yaşam rutinlerinin değişmez bir parçası olma özelliği taşıyan bir eylem olması nedeniyle geçmişte her iki katılımcıda var olan farkındalığın sonrasında devam ettiremediği ve dolayısıyla okumanın alışkanlığa dönüşmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında lisansüstü öğrencilerine sorulan “Hangi amaçla okursunuz?” sorusuna verilen yanıtlar kodlanarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine dair temalandırılan bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.
Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Amaçları

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Okuma Amacı	Bilgi Edinme Amaçlı	LÖ13, LÖ14, LÖ17, LÖ18, LÖ9, LÖ12, LÖ1, LÖ2, LÖ3, LÖ4, LÖ5, LÖ6	12
	Rahatlama/Keyif Alma Amaçlı	LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ7, LÖ9, LÖ10, LÖ11, LÖ1, LÖ3, LÖ4	10
	Kişisel Gelişim Amaçlı	LÖ13, LÖ14, LÖ17, LÖ18, LÖ8, LÖ10, LÖ3, LÖ6	8
	Ders/Akademik Amaçlı	LÖ14, LÖ15, LÖ18, LÖ8, LÖ9, LÖ2, LÖ5	7
	Mesleki Gelişim Amaçlı	LÖ14, LÖ12, LÖ6	3

**Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma amaçlarına yönelik birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.*

Tablo 3’te katılımcı görüşleri, “Okuma Amacı” teması altında oluşturulan beş alt temayla yer almıştır. Bu alt temalar incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (n:12) “Bilgi Edinme Amaçlı” okudukları belirlenmiştir. “Rahatlama/Keyif Alma Amaçlı” okuyan katılımcıların sayısı 10’dur. Bunun yanında 8 katılımcı “Kişisel Gelişim Amaçlı” okuduklarını belirtirken 7 katılımcı “Ders/Akademik Amaçlı” okudukları yönünde görüş bildirmişlerdir. “Mesleki Gelişim Amaçlı” okuyan katılımcı sayısı ise 3 (LÖ14, LÖ12, LÖ6) ile sınırlı kalmıştır. Katılımcıların okuma amaçlarına yönelik araştırma sorusuna birden fazla yanıt verdikleri göz önünde tutulduğunda okuma keyif alma amacından ziyade fayda amaçlı okumaların daha ağır bastığı söylenebilir. Katılımcı lisansüstü öğrencilerin okuma amaçlarına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

LÖ-7: “Genellikle, canım sıkkın olduğunda rahatlamak amacıyla kitap okurum. Kafamdaki düşüncelerden, dış dünyadan kurtulmak için kitap okurum. Kitapların dünyasına dalarım, mutlu olduğumda okumam.”

LÖ-17: “Kişisel gelişim, bilgi düzeyini artırmak, özellikle karşılaştığım sorunların çözümü amaçlı okuyorum. Ayrıca iletişim gücümü artırmak amaçlı okuyorum.”

LÖ-12: “Bilgiye ulaşmak, ikincisi güncel gelişmeleri takip etmek diyebilirim. Sonrasında alanımda yeni çıkan konularda, mesleki gelişim amaçlı okuyorum. Amaca yönelik okumalarım yoğunlukta. Karşılaştırma yaparak teyit amaçlı okumalar yapıyorum.”

LÖ-14: “Öğretmenliğe başladığım süreçte genellikle akademik kitaplar ve ders amaçlı okumalarım daha ön plandaydı. Meslekte branşıma ve mesleki gelişime katkı sağlayacak kitapları okumayı amaçladım. Bu bilgi amaçlı okumalarımın yanı sıra keyif amaçlı okumalarım da olmaktadır. Her iki amaçlı okumalarımı beraber yürütmek durumunda kalıyorum çoğu zaman.”

LÖ-15: “O anki moduma ve mecburiyetime göre değişiyor. Akademik amaçlı, çocuk gelişimine yönelik ve keyif alma amaçlı olarak genellikle okumalar yapıyorum.”

Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuma amaçlarının çok çeşitlilik gösterdiği ve okumanın yararı, yaşamlarına katkısı boyutunda çoğunlukla okuma amaçlarını şekillendirdikleri görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, katılımcıların çoğunlukla çalışma ve aile hayatları ile akademik çalışmalarını beraber yürütmek zorunda kalmalarının ve bu nedenle keyif amaçlı okumaya daha az zaman bulabilmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında lisansüstü öğrencilerine “Okuma alışkanlığının akademik başarılarındaki rolü hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltildi. Verilen yanıtlar kodlanmasıyla elde edilen tema ve alt temalar aşağıda Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4.
Okuma Alışkanlığının Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Başarılarındaki Rolü

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Başarı	Akademik Başarı Sağlama	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ7, LÖ9, LÖ10, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ17	11
	Beceri Geliştirme	LÖ1, LÖ3, LÖ5, LÖ7, LÖ9, LÖ10, LÖ12, LÖ13, LÖ14, LÖ15, LÖ16, LÖ17, LÖ18	13
	Sorun/Eksiklik Yaşama	LÖ2, LÖ4, LÖ8	3
	Çok Etkisi Yok	LÖ11	1

**Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma alışkanlığının akademik başarılarındaki rolüne ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.*

Tablo 4’e bakıldığında, okuma alışkanlığının araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin akademik başarılarında rolüne ilişkin görüşleri kodlanması sonucu oluşturulan “Başarı” teması ve bu tema altında bir araya getirilen “Akademik Başarı Sağlama”, “Beceri Geliştirme” ve “Sorun/Eksiklik



Yaşama” alt temaları görülmektedir. Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinden 13’ü, okuma alışkanlıklarının akademik başarılarında “Beceri Geliştirme” kapsamında rolü olduğunu belirtirken, 11 katılımcı “Akademik Başarı Sağlama” bağlamında rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlere tezat olarak 3 katılımcının okuma alışkanlıklarının olmaması nedeniyle akademik çalışmalarında birtakım sorunlar, eksiklikler yaşadıklarına ilişkin görüşleri “Sorun/ Eksiklik Yaşama” alt teması altında bir araya getirilmiştir. Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerden sadece LÖ-11 kodlu öğrenci okuma alışkanlığının akademik başarısına çok etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4’te yer alan tema ve alt temalar bütüncül değerlendirildiğinde katılımcı lisansüstü öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığının akademik başarılarında rolü olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların bu tema ve alt temalara ilişkin görüşlerinden dikkat çekici birkaç doğrudan alıntı aşağıda sunulmaktadır:

LÖ-2: “Okuma alışkanlığımın olmamasının kelime dağarcığımı geliştirmemde olumsuz etkisi olduğunu söyleyebilirim. Özellikle özgün içerikler üretmekte sorun yaşadım. Lisansüstü proje ödevlerinde bayağı sorun yaşadım. Bu nedenle verilen proje ödevleri hem zamanımı aldı hem de istediğim çalışmaları çıkartamadım.”

LÖ-4: “Okuma alışkanlığımın olmaması nedeniyle kendi akademik potansiyelimi gerçekleştiremedim. Özellikle yüksek lisans döneminde bunun eksikliğini hissettim. Yüksek lisans aşamasında zorlanıyorum. Ortak dikkat sorun yaşamamda okuma alışkanlığının olmamasının bir payı olduğunu düşünüyorum. Akademik becerilerimde bir eksiklik görüyorum.”

LÖ-13: “Lisansüstü, bilgi ve beceride derinleştirdiğimiz bir süreç. Herkesin başaramayacağı uzun menzilli bir süreçtir. Sosyal bilimler alanında okuma becerisi sizi hedeflerinize ulaştıran bir vasıta. Okuma alışkanlığı okuma becerisi olmayan lisansüstü eğitimde başarılı olamaz diye düşünüyorum. Problem çözme, objektiflik, farklılıkları görme, analiz, derinlik ve çok boyutluluk becerilerimi geliştirdiğini söyleyebilirim.”

LÖ-6: “Ben şimdi akademik çalışma yapıyorsam, problemi keşfetme, problemi çözme, probleme dair yöntem geliştirme ve bilimsel çalışmalara dair aşamalarda okuma temelinde ilerliyorum. Okuma rutini benim için her şey diyebilirim.”

LÖ-17: “Okuma alışkanlığı olduğu zaman akademik başarıma çok büyük faydası oluyor. Lisans ve doktora sürecimde hocalarımdan çok olumlu dönüşler almamı sağlamıştır. Bu becerinin tezimi hazırlarken cümle kurmada, metinlerde paragraflar arası bağlantı kurmada önemli bir faydası olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda bana çok katkısı oldu, diyebilirim.”

LÖ-9: “Okuma alışkanlığımın olması beni sürekli sürekli başarılı kıldı. Okuma alışkanlığı olmadan akademik başarıda ilerlemek çok zor oluyor. Daha farklı açılardan bakmayı, üst bilişsel becerileri geliştirmeyi, metinlerin satır aralarına girmeyi, daha derin bakma becerileri kazandırdı bana okuma alışkanlığım.”

LÖ-11: Lisansüstü olarak baktığımda illaki var ama o kadar olduğunu düşünmüyorum. Lisansüstünde akademik eserleri okumam daha çok gerektiğinden buna yönelik çok okuma yapmıyorum. Bende çok etkisi olmadı diyebilirim.”

LÖ-15: “Akademik anlamda çok büyük katkısı olmuştur. Sosyal hayatıma, dünyaya bakış açımın gelişmesine, mesleğime çok büyük katkıları olduğunu düşünüyorum. İletişim yeteneğime çok katkısı olmuştur. Algıyı değiştirdi, bir bütün olarak beni çok olumlu etkiledi, diye düşünüyorum. Daha iyi bir anne daha iyi bir eş daha iyi bir öğretmen ve tabii ki daha iyi bir öğrenci olmama çok katkıları olmuştur, diyebilirim. Ayrıca sorun çözmeme yardımcı oluyor okumalarım.”

Katılımcı lisansüstü öğrencilerinin araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, büyük çoğunlukla akademik başarılarında okuma alışkanlığı sayesinde kazandıkları becerilerin önemli bir rolü ve katkısı olduğunu ifade ettikleri; bu durumun aksine okuma alışkanlığını kazanamadığını ifade eden öğrencilerin ise akademik çalışmalarında okuma alışkanlıklarının olmayışının eksikliğini yaşadıkları ve bu nedenle akademik çalışmalarında arzu ettikleri düzeyde başarılı olamadıkları, verilen ödev/proje/çalışmaları yaparken sorun yaşadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerine sorulan “Okuma alışkanlığınıza etki eden olumlu etmenler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar kodlanarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine dair temalandırılan bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenlere yönelik görüşlerinin kodlanmasıyla “Okuma Alışkanlığında Etkili Etmenler” teması ve bu temaya ait sekiz alt tema elde edilmiştir. Tablo 5’te verilen tema ve bu alt temalarda görüldüğü üzere katılımcıların okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenlerin başında (n:11) “Aile/ Akkraba” geldiği, bunu takiben 8 katılımcının “Arkadaş Çevresi” yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra “Öğretmen” (LÖ1, LÖ9, LÖ10, LÖ16, LÖ17) ve “Başarı İsteği” (LÖ1, LÖ5, LÖ13, LÖ14, LÖ17) etmenlerini 5 katılımcı dile getirirken,

“İtibar Kazanma” (LÖ6, LÖ8, LÖ13, LÖ14) ve “Fayda” (LÖ3, LÖ12, LÖ17) etmenlerinden 4 katılımcının bahsettiği görülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre okuma alışkanlığını etkileyen olumlu etmenlerde en az dile getirilen iki unsur ise “Bilgilenme İhtiyacı” (n:3) ve “İçsel Motivasyon” (n:2) olduğu söylenebilir. Katılımcı lisansüstü öğrencilerinin bu alt temalara ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmektedir:

LÖ- 5: “Özellikle annem çok etkili olan temel unsurdur benim okuma alışkanlığı kazanmamda. Ayrıca ablam önemli bir örnek ve motive kaynağı benim için. Okuma alışkanlığı ve okumaya yönelmede akrabalarından üniversite okuyanları görmek de bana motivasyon sebebi olmuştur, beni okumaya özendirmiştir.”

LÖ-7: “Öncelikle arkadaş çevrem, özellikle edebiyat bölümünde okuyan arkadaşlarım, en çok beni okumaya yönlendiren etken olmuştur.”

LÖ-9: “Ağabeyim çok etkili oldu. Ağabeyim çok okuyan biriydi. Hayatımda onun okuma alışkanlığı büyük rol oynadı. Doktora derslerinde Bölüm Başkanı Behçet Hoca'nın çok okuması, okuduklarını tavsiye etmesi bende etkili olmuştur.”

LÖ-16: “Birincisi bizim evde babamın hep kitapları olurdu ve gözümün önünde hep kitaplar olması beni çok etkilemişti. Öğretmenlerime özenen ve onları hep seven bir öğrenci olduğumdan onların elinde kitap görmek okuma alışkanlığında etkili olmuştur, diyebilirim.”

Tablo 5. Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Olumlu Etmenler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Okuma Alışkanlığında Etkili Etmenler	Aile/Akraba	LÖ2, LÖ3, LÖ5, LÖ6, LÖ9, LÖ12, LÖ13, LÖ15, LÖ16, LÖ17	10
	Arkadaş Çevresi	LÖ3, LÖ6, LÖ7, LÖ8, LÖ11, LÖ12, LÖ14, LÖ17	8
	Öğretmen	LÖ1, LÖ9, LÖ10, LÖ16, LÖ17	5
	Başarı İsteği	LÖ1, LÖ5, LÖ13, LÖ14, LÖ17	5
	İtibar Kazanma	LÖ6, LÖ8, LÖ13, LÖ14	4
	Fayda	LÖ3, LÖ12, LÖ17	4
	Bilgilenme İhtiyacı	LÖ4, LÖ17, LÖ18	3
	İçsel Motivasyon	LÖ6, LÖ8	2

*Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenlere ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular
Araştırmanın amacı kapsamında lisansüstü öğrencilerine “Okuma alışkanlığınıza etki eden olumsuz etmenler nelerdir?” sorusu yöneltildi. Verilen yanıtlar kodlanmasıyla elde edilen tema ve alt temalar aşağıda Tablo 3.6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Olumsuz Etmenler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Katılımcı Görüş Sayısı (n)
Okuma Engelleri	İş Yoğunluğu	LÖ1, LÖ3, LÖ9, LÖ12, LÖ13, LÖ15, LÖ17, LÖ18	8
	Psikolojik Engeller	LÖ1, LÖ3, LÖ14, LÖ16	4
	Arkadaş/Çevredeki İnsanlar	LÖ1, LÖ2, LÖ6, LÖ7, LÖ17	5
	Sınav/Akademik Çalışmalar	LÖ4, LÖ6, LÖ9, LÖ11, LÖ12, LÖ15, LÖ18	7
	Teknolojik Araçlar/ Bilgisayar Kullanımı/ Sosyal Medya	LÖ3, LÖ8, LÖ10, LÖ17	4
	Ailevi Sorumluluklar	LÖ5, LÖ9, LÖ13, LÖ15	4
	Zaman Bulamama	LÖ5, LÖ10, LÖ11, LÖ14	4
	Günlük Rutinler	LÖ6, LÖ13, LÖ14	3
	Televizyon İzleme	LÖ2, LÖ8	2
	Yaşanan Olumsuzluklar	LÖ3	1
	Kitapların Pahalı Olması	LÖ17	1
	Tembellik	LÖ10	1

*Katılımcı lisansüstü öğrencileri, okuma alışkanlığına etki eden olumsuz etmenlere ilişkin birden fazla görüş ifade ettiklerinden elde edilen toplam görüş sayısı katılımcı öğrenci sayısından fazladır.

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumsuz etmenlere ilişkin görüşlerinin kodlanmasıyla elde edilen “Okuma Engelleri” teması ve bu tema altında verilen on iki alt temanın yer aldığı görülmektedir. Bu alt temalar arasında lisansüstü öğrencilerinin okuma engellerine ilişkin en çok dile getirdikleri ve dikkat çektikleri okuma engeli “İş Yoğunluğu” (n:8) olmuştur. Bu bulguyu takiben 7 katılımcı “Sınav/Akademik Çalışmalar”ı okumaya engel olarak görürken, 5 katılımcı “Arkadaş/Çevredeki İnsanlar”a vurgu yapmıştır. “Psikolojik Engeller” (LÖ1, LÖ3, LÖ14, LÖ16), “Teknolojik Araçlar/Bilgisayar Kullanımı/ Sosyal Medya” (LÖ3, LÖ8, LÖ10, LÖ17), “Ailevi Sorumluluklar” (LÖ5, LÖ9, LÖ13, LÖ15) ve “Zaman Bulamama” (LÖ5, LÖ10, LÖ11, LÖ14) alt temaları doğrultusunda görüş bildirenler katılımcı sayısı 4’tür.



Araştırmaya katılan lisansüstü öğrenciler, diğer etmenlere kıyasla “Günlük Rutinler” (LÖ6, LÖ13, LÖ14), “Televizyon İzleme” (LÖ2, LÖ8), “Yaşanan Olumsuzluklar” (LÖ3), “Kitapların Pahalı Olması” (LÖ17) ve “Tembellik” (LÖ10) etmenlerine okuma engeli olarak daha az değindikleri görülmektedir. Katılımcı lisansüstü öğrencilerinin bu alt temalara ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmektedir:

LÖ-18: “İş hayatını en büyük engel olarak görüyorum. Ayrıca yüksek lisans çalışmalarında verilen ödevler bireysel okumalarımı kısıtlıyor.”

LÖ-2: “Arkadaş çevresi, futbola düşkünlük ve televizyon izleme, diyebilirim.”

LÖ-1: “Var, okul hayatımdaki ders yoğunluğu içinde bulunduğum ortamlar, sürekli yer değiştirme yaşadığım dönemlerde adaptasyon sıkıntısı nedeniyle okuma alışkanlığım azaldı. Bazı dönemler ruh halim de okuma alışkanlığımı olumsuz etkiledi.”

LÖ-4: “Okuma küçük yaşlardan itibaren anlatılmadı, sevdirilmedi bana. Daha keyif verici şeylere yöneldim. Sınav odaklı eğitim sistemi nedeniyle okuma alışkanlığı edinemedim.”

LÖ-8: “Aslında birkaç sebep söyleyebilirim ama en büyük ve tek olumsuz etken olarak küçük yaşlardan itibaren bende var olan bilgisayar kullanma alışkanlığı, ikinci olarak teknolojik araçlar ve televizyon izleme diyebilirim.”

LÖ-6: “Çok ders çalışmak zorunda kalmam, gün içinde günlük rutinler hem vaktimi alıyor hem de enerjimi alıyor. Okuyacak hal bırakmıyor. Çevremde çok okuyup da aslında okumayanlar ve bilgisiz çevrem, özellikle öğretmenler odası, beni olumsuz etkiliyor.”

LÖ-9: “Yorgunluk, çok yoğun çalışma temposu, okulumun çalışma temposu engel oluyor. Bunun yanında çocuk sahibi olmak, bu çocuğa dair sorumluluklar, çocuğumun hastalığı gibi durumlar istediğim şekilde ve sıklıkta okumama engel oluyor maalesef. Lisansüstü çalışmalarımın yoğunluğu ve baskısı da olumsuz etkiliyor.”

LÖ-3: “Bu ara, özellikle son zamanlarda, okuma alışkanlığımı etkileyen olumsuz faktörler; iş yoğunluğu, teknolojiye çok fazla zaman ayırma -ki gençleri eleştiresek de evet hepimiz biraz teknolojiyle fazla haşır neşiriz- ve bunun okuma üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum. Bunun dışında dünya çapında yaşanan olumsuz etmenlerin okuma alışkanlığımı da bir miktar etkilediğini düşünüyorum açıkçası. Bazen yaşanan sıkıntılar isteksizlik yapabiliyor.”

Tartışma

Bu araştırmada lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı ve bu öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmanın altı alt problemine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında katılımcı lisansüstü öğrencilerinin okumaya ilişkin bireysel farkındalıkları ile ilgili görüşleri temalandırılarak analiz edilmiş ve öğrencilerin çoğunlukla okuma farkındalığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Farkındalıklar ve tutumlar bireyin sahip olması amaçlanan becerilerin birer unsurlarıdır. Okuma alışkanlığının bir süreç olduğu göz önüne alındığında ve bu sürecin okumaya, okuma materyallerine farkındalıkla başladığı söylenebilir. Okuma farkındalığı; dinleme, anlama ve kavrama becerilerini içine almakta ve erken okuryazarlık becerilerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Okuma eylemi anlama, kavrama gibi birçok zihinsel becerilerin kullanılmasını gerektiren bir beceri olmasından mütevellit dinleme, anlama ve kavrama becerileri de okuduğunu anlama becerilerinin ön koşuludur. Birey okuma becerisini kazanmadan önce dinleme becerisi yoluyla, başkaları tarafından anlatılan ya da okunan herhangi bir metinden anlam çıkarmaya, metni kavramaya çalışmaktadır. Bu çabalar, okumaya ilişkin farkındalığın oluşmasının ilk adımları olarak görülebilir. Bu bağlamda okuma farkındalığına sahip olmak, okuma alışkanlığı kazanmış bir okuyucu olma yolunda ilk ve öncelikli basamaktır, denilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda katılımcı öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve lisansüstü öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığına sahip oldukları yönünde görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Literatürde lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin yapılmış araştırmalara bakıldığında; Ahire'nin (2019), Hindistanlı lisansüstü öğrencilerin çoğunluğunun ayda bir ila iki kitap okuduğu bulgusu; Kunthy'nin (2013), Kamboçya Phnom Penh'deki lisansüstü öğrencilerin çoğunluğunun (%47,4) 20 dakika ila 2 saat, öğrencilerin %25'nin 1 saat ila 2 saat arasında kitap okuduğu, dolayısıyla bu verilerin lisansüstü öğrencilerinin iyi düzeyde bir okuma alışkanlığına sahip olduklarını ortaya koyduğu araştırma sonucu, Thomas ve Kabir'ın (2012), İngiliz Dili ve Edebiyatı lisansüstü öğrencilerinin okumak için ortalama günlük harcadığı sürenin 1-2 saat olduğuna ve Noor'un (2011), EFL lisansüstü öğrencilerinin günlük okumaya ayırdıkları sürenin 1-2 saat ve üzeri olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Odabaş ve ark. (2020) tarafından yapılan çalışmada ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin kendilerini okuma yoğunluğu bakımından ağırlıklı olarak orta düzeyli okuyanlar grubu içinde tanımladıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara ilaveten alanyazında çeşitli lisans düzeyindeki öğrencilerin okuma

alışkanlığını inceleyen çalışmalardan Babu ve Durgaiah (2016), Hindistanlı 18-25 yaş grubu öğretmen adaylarının 26-30 yaş grubu öğretmen adaylarından, onların da 31 yaş grubu öğretmen adaylarından daha iyi okuma alışkanlığına sahip olduklarına ilişkin bulgusu, Ferisia ve arkadaşları(2019), Ho (2016), Akarsu ve Darıyemez (2014) ve Thanuskodi'nin (2011) araştırmalarına katılan üniversite öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığına sahip olduklarına ilişkin sonuçları, bu araştırma sonucuyla benzer niteliktedir. Bu araştırmaların yanı sıra ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin örneklem olarak alındığı çalışmalardan Gül (2021), Dorji ve Rinzin, (2021), Dorji (2020), Sivasubramanian ve Gomathi (2019), Floransa ve arkadaşları(2017), Yamoah (2015), Khalisa (2018), Nagaraja ve Manalan (2016), Mu'awana (2018) yaptıkları araştırmalarda katılımcı öğrencilerin iyi/yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduklarını bulgulamışlardır. Bu araştırma sonuçlarıyla tezatlık teşkil eden literatürdeki bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında ise Khalid ve arkadaşları (2020), Pakistanlı Ekonomi ve İktisat bölümü yüksek lisans öğrencilerinin günlük ortalama 1 saatten az okudukları ve bu nedenle okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu; Ateş ve Şahin (2014), Abant İzzet Baysal Üniversitesi yüksek lisans öğrencilerinin yeterli sayıda kitap okumadıklarına belirlemişlerdir. Benzer şekilde Kırs (2022), yaptığı meta sentez çalışmasında ilköğretim kurumları, ortaöğretim kurumları ve üniversite (Lisans/ ön lisans) öğrencilerinin çoğunlukla yeterli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını; Appiah ve arkadaşları(2023), Gana eğitim fakültelerindeki öğrencilerin genel olarak okuma alışkanlığının düşük düzeyde olduğunu; Liswaniso ve Mubanga (2019), Namibiya Üniversitesi öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrencilerinin; Abu Bakar (2019), Malezya'daki İngilizce (ESL) bölümü lisans öğrencilerinin; Anugrah (2019), İngilizce Eğitimi bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu; Balan ve ark. (2019) Tayland Asya-Pasifik Uluslararası Üniversitesindeki lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının düşük olduğunu; Galicia-Gaona ve Villuendas-González (2011) psikoloji lisans öğrencilerinin okuma alışkanlığının düşük düzeyde olduğunu göstermişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında oluşturulan tema ve alt temaların analizi sonucunda katılımcı lisansüstü öğrencilerinin çoğunlukla "Bilgi Edinme Amaçlı" okudukları belirlenmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin keyif alma amacından daha çok fayda amaçlı okumaları araştırmanın dikkat çeken bir sonucu olduğu söylenebilir. Bir davranışın sıklıkla veya düzenli olarak yapılması davranışın zamanla alışkanlık haline gelmesini sağlamaktadır. Okuma eyleminin de sıklıkla, tekrarlanan amaçlı etkinlik halini alması bireye okuma alışkanlığını kazandırmaktadır. Bu noktada her bir bireyin okuma amacı kendine özgü ve çeşitli olabilmektedir. Ancak okuma alışkanlığının yaşam boyu devam eden bir eylem olduğu göz önünde tutulduğunda bu alışkanlığa sahip olan bireyin okumadan lezzet, doyum,

keyif alması ve okurken rahatlık hissetmesi önemlidir. Zevk için okumanın önemine değinen Babu ve Durgaiah'a (2016, s. 170-171) göre, keyifle okumak okumanın gelişimini desteklemekte ve yaşam boyu süren bir alışkanlık olarak hem dil becerilerini hem de okuma becerilerini geliştirmektedir. Bu görüşü destekleyen sonuçlara ulaşan Balan ve ark. (2019) da öğrencilerinin okuma amacının akademik başarı ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin okuma amaçlarını inceleyen çalışmalardan bazılarında göz atıldığında bu çalışmanın bulgularıyla benzer nitelikte; Appiah ve arkadaşları (2023), Gana'daki eğitim fakültelerindeki öğrencilerin okuma amaçlarının bilgilerini genişletmek ve sınavı geçmek amacıyla; Kırs (2022), Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin ağırlıklı olarak bilgi birikimlerini, akademik başarılarını artırma ve boş zamanlarını değerlendirme amacıyla; Ramasamy ve Padma (2020), Hindistanlı öğrencilerin bilgilerini geliştirmek ve rahatlamak amacıyla okuduklarına ilişkin sonuçlara ulaştıkları çalışmalardan söz edilebilir. Ayrıca Sivasubramanian ve Gomathi; Bharuthram (2017) ve Yamoah (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazında bu çalışma sonuçlarından farklılık gösteren birkaç çalışmadan örnek verilecek olursa Taha (2021), yaptığı çalışmada örneklem olarak alınan ortaöğretim öğrencilerinin %75.0'inin sadece sınavlarını geçmek amacıyla okumakla meşgul olduğunu; Dorji ve Rinzin, (2021), dördüncü sınıfta öğrenim gören çoğu öğrencinin sadece akademik amaçlı okuduğunu; Liswaniso ve Mubanga (2019), Balan ve arkadaşları(2019) öğrencilerin sadece sınavları geçmek/ sınavlara hazırlanmak için okuduklarını; Latha'nın (2020), Virudhunagar'daki ortaokul ve lise öğrencilerinin çoğunun eğlence, beyin uyarımı, heyecan ve bir şeyler öğrenmek için ve Noor (2011) lisansüstü öğrencilerinin zevk ve ders çalışma amaçlı okuduklarını ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında katılımcı lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlıklarının akademik başarılarında rolüne ilişkin görüşlerinin kodlanmasıyla elde edilen temalardan öğrencilerin çok yüksek bir çoğunlukla akademik başarılarında okuma alışkanlıklarının belirgin bir rolü olduğunu ve okuma alışkanlığının kendilerine akademik başarı sağlamada ve beceri geliştirmede katkısı olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde okuma alışkanlığı ile akademik başarı ilişkisini inceleyen çalışmalardan bazılarında bakıldığında; Taha (2021), Waghmode ve arkadaşları (2020), Latha (2020), Le ve arkadaşları (2019), Balan ve arkadaşları (2019), Olubunmi (2018), Daniel, Esoname, Chima ve Udoaku (2017), Rosli ve arkadaşları (2017), Kamhieh (2017), Floransa ve arkadaşları (2017) ve Owusu-Acheaw ve Larson (2014) yapmış oldukları araştırmalarda öğrencilerin okuma alışkanlığının onların daha iyi akademik etkinliklere, daha iyi performans ve daha iyi akademik puanlar almasına yüksek katkısı olduğu konusunda hemfikirlerdir.



Başarı; bir öğrencinin, öğretmenin veya eğitim kurumun kısa veya uzun vadeli eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaştığıyla ilgili olup akademik başarı, bireyin okuldan ne kadar bilgi edindiğini ifade etmektedir (Latha, 2020, s. 5). Okuma, öğrencilere öğrenmenin kapısını açtığı gibi onlara bir taraftan temel dilsel becerileri kazandırır, diğer taraftan akademik başarıda da anahtar bir role sahiptir. Zira akademik hayattaki başarı ve başarısızlığın büyük ölçüde okuma becerisinin alışkanlık halini almasına bağlı olduğu söylenebilir. Öğrenciler alışkanlıkla sık sık okuduklarında aynı anda hem okuma, anlama becerilerini, sözcük dağarcıklarını geliştirmekte hem de dünya çapında bilgilerini genişletebilmektedirler. Dolayısıyla okul içinde ve dışında okuma alışkanlığını geliştiren öğrenci okuma hızı ve akıcılığı, anlama, kavrama, eleştirel düşünme, sözel akıcılık, genel bilgi ve genel sözel yetenek becerilerini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda öğrencinin daha iyi akademik sonuçlar elde edebileceği ön görülebilir. Bu anlayışla Ahire (2019, s. 404) okuma alışkanlığının öğrencilerin bilgilerini ve mevcut farkındalıklarını geliştirmek için çok gerekli, önemli bir disiplin olduğunu ve kişisel gelişimlerini geliştirmelerine ve akademik performanslarında daha ileriye gitmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu bakımdan okuma alışkanlığı eğitimin merkezine yerleştirilmekte ve eğitim sistemlerinde iyi bir akademik başarı için eğitimin tüm kademelerinde son yıllarda daha da vurgulanmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumlu etmenlere yönelik görüşleri temalarla analiz edilmiş ve elde edilen verilerden lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlığına yoğunlukla “Aile/Akraba” etmeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında okuma alışkanlığına etki eden unsurlara yönelik yapılmış olup bu araştırma sonucuyla benzerlik taşıyan bazı çalışmaların sonuçları incelendiğinde, Kırs (2022), Kırs ve Kinay (2022), Khalid ve arkadaşları (2020), Latha'nın (2020), Abu Bakar (2019), Kutay (2014) yürüttükleri çalışmalarda ebeveynlerin ve ailenin öğrenciler arasında okuma alışkanlığında en önde gelen etken olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların yanı sıra Nagaraja ve Manalan (2016), ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını inceledikleri çalışmalarında okumak için başlıca motive edici faktörlerin iyi bir iş bulmak ve topluluk önünde konuşmacı olmanın yanında annenin de öğrencileri okumaya teşvik etmede önemli bir rol oynadığını belirlemiştirlerdir.

Okumanın eğitimin temel dinamiklerinden olduğu göz önüne alındığında, bir öğrencinin en yakınında okumayı teşvik eden insanların olması onun için en büyük şanstır denilebilir. Aile ve akraba çevresi bu anlamda öğrencinin en yakın çevresini oluşturmaktadır. Anne, baba, kardeşler başta olmak üzere aile bireyleri öğrencide okuma ilgi, sevgi ve alışkanlığının oluşmasında, bu alışkanlığı beslemede son derece etkili oldukları söylenebilir. Aile bireylerinin rol-model olmanın yanında ev ortamında yapacakları birtakım etkinlikler ve doğru yöntemlerle çocuğun kolayca

iyi bir okuyucu haline gelebilmesi mümkündür. Bu nedenle geleceğin bilgili, olgun ve medeni bir toplumunu oluşturmak adına öncelikle aile fertlerinin iyi okuyucular olması ve çocuklarını okumaya daha fazla teşvik etmesi önemlidir. Buna ek olarak öğrencinin okumaya teşvik edilmesinde ve onda okuma sevgisini geliştirmede arkadaş çevresi, öğretmenin rol-modelliği, övgüsü ve öğrencinin içsel motivasyonun da etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden olumsuz etmenlere ilişkin görüşleri, oluşturulan temalar yoluyla analiz edilmiş ve öğrencilerin “İş Yoğunluğu” ve “Sınav/Akademik Çalışmalar”ı yoğunlukla okuma alışkanlıklarına olumsuz etki eden etmenler olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, Appiah ve arkadaşlarının (2023) Ganalı eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen nedenlerin kampüsteki yoğun iş temposu ve çok fazla akademik çalışma olduğuna; Kırs'ın (2022) Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığına engel unsurların yoğunlukla ders yoğunluğu/sınavlar olduğuna ve Latha'nın (2020) öğrencilerin yoğunlukla çok yoğun olmaları ve okul ödevlerinin çok fazla olması nedenleriyle okuyamadıklarına ilişkin araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Ayrıca Dorji (2020), Erdem (2015) ve Thanuskodi (2011) tarafından yapılan çalışmalarda lisans öğrencilerinin ders çalışma, verilen ödevlerin çokluğunu okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyen etmenlerin başında gösterdikleri sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Literatürde okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen etmenlere yönelik farklı sonuçlara ulaşan diğer bazı çalışmalara göz atıldığında; Dorji ve Rinzin (2021), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına engel olarak belirttikleri faktörlerden en yüksek oranın ilgi çekici materyal eksikliği olduğunu, bunu yetersiz kitap bulunması ve oyun oynamanın takip ettiğini ortaya koymuşlardır. Taha (2021) yaptığı çalışmada, tembelliğin katılımcılar arasında okumaya yönelik temel engellerden biri olduğunu göstermiştir. Jahan ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde Bangladeş'teki üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının elektronik cihazların günlük 5-6 saat kullanımı nedeniyle olumsuz etkilendiği, Ahire (2019) tarafından yapılan çalışmada, internet ve sosyal ağ araçlarının lisansüstü öğrencilerin okuma alışkanlıklarını daha fazla etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca Kunthy (2013), çoğu lisansüstü öğrencisinin aynı anda çalışıp okumayı ve televizyon izlemeyi okumalarının önündeki en büyük engel olarak gösterdiklerini, Thomas ve Kabir (2012), lisansüstü öğrencilerinin televizyon izleme ve zaman darlığını okumalarını engelleyen iki temel neden olarak ifade ettiklerini tespit etmişlerdir.

Okuma alışkanlığı, bireyleri ömür boyu devam eden bir düşünsel sürecin içine davet ederken aynı zamanda onları hayatın ve eğitimin her alanında başarıya hazırlamaktadır. Eğitimin tüm kademelerinde iyi düzeyde bir başarı, iyi düzeyde bir okuma alışkanlığı ile mümkündür, denilebilir.

Bu bağlamda iyi bir okuma alışkanlığı, lisans ve lisansüstü düzeyde üniversite öğrencileri için çok önemli olup sağlıklı bir entelektüel gelişim için gereklidir. Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin -özellikle lisansüstü öğrencilerinin- yazılı materyalleri keşfeden ve yeni bilgiler, kaliteli çalışmalar üreten bağımsız okuyucular olmaları beklenmektedir. Ayrıca lisansüstü seviyesine gelmiş öğrenciler için akademik çalışmalarda ileri okuma, anlama, kavrama, analiz, sentez becerilerinin yanı sıra eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme gibi kritik becerilere sahip olmak, başarılı olmanın ön koşulu mahiyetindedir. Öğrencinin kazanmış olduğu okuma alışkanlığı, ona sadece lisansüstü tez, makale, proje çalışmalarında iyi seviyede notlar almasını sağlamakla kalmayıp aynı zamanda onun yaşam deneyimlerini zenginleştirerek o eşsiz, ilham veren edebiyat eserlerinden keyif almasının yolunu açacağı söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

Öğrencilerin okumasına olumsuz etki eden unsurların önüne geçmek ve onlara zevk için okuma fırsatlarını vermek için lisansüstü ders dönemlerinde ödev ve proje çalışmaları daha azaltılarak okuma çalışmalarına dayalı not verme yaklaşımı geliştirilebilir.

Lisansüstü derslerde öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine dönük geniş perspektifli kitap kritikleri yapılabilir.

Zevkle okuyacak çocuklar yetiştirmek amacıyla ev ortamında aileler tarafından okumaya, okuma materyallerine has okuma köşeleri, okuma odası gibi adlarla özel mekânlar oluşturabilir. Ebeveynler, bu okuma mekânlarını ilham verici edebiyat eserleri ve görselleriyle donatarak çocuklarının okumadan keyif almasının yolunu açabilirler.

Üniversite kampüslerinde öğrencilerin sık sık bir araya gelerek okudukları kitaplar, bilimsel dergiler ve makaleler hakkında yorum yaptıkları, kitap tartışmaları düzenledikleri, çeşitli konularda fikir alışverişi yaptıkları kitap kafeler kurularak yaygınlaştırılabilir.

Lisansüstü programlarında ders veren öğretim üyeleri öğrencileri sadece ders notlarına yönlendirmekle kalmayıp onları roman, kurgu, düşünce vb. kitapları da okumaları ve birbirlerinden ödünç kitap almak suretiyle kitap alışverişi yapmaları konusunda teşvik edebilirler.

Tüm lisansüstü düzeyindeki ders programlarına iletişim becerileri ve eleştirel okumaya yönelik seçmeli/zorunlu dersler konularak her dönem öğrencilerin belirli sayıda roman/kurgu veya fikir vb. kitap türlerini okumaları sağlanabilir.

Anne ve babalar okuma alışkanlığını çocuklarının hayatlarının bir parçası haline getirmelidir. Bunun için ailelerin çocuklarına çok küçük yaşlardan başlayarak okuma

farkındalığı oluşturmak amacıyla sık sık masal, öykü kitapları okumaları; kitap kahramanları, kitap görselleriyle onlarda okuma/kitap ilgi ve sevgisi geliştirmeleri önerilmektedir.

Üniversitede ders veren öğretim üyeleri, gerek lisans gerek lisansüstünde düzeyinde öğrenim gören öğrencilerini okumaya yönlendirecek, motive edecek ve akademik başarılarını arttıracak okuma kulüplerinin oluşturulması ve ödev/araştırma/ projelerin sınıflarda sunuş yoluyla sunulması vb. uygulamalar ile onları okuma alışkanlığına teşvik edebilirler.

Üniversite kütüphanelerinde okuma programları düzenlenerek öğrenciler için canlı bir okuma ortamı oluşturulabilir.

Üniversite öğrencileri arasında okuma alışkanlığını geliştirmek, onların okuma becerileri yoluyla akademik başarılarını arttırmak amacıyla üniversite yönetimleri tarafında okur-yazar buluşmaları ve yazar/ yayıncıların davet edildiği kitap günleri vb. etkinlikler organize edilebilir.

Bu çalışmada lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığını incelemek için nitel bir metodoloji ve veri toplama araçları kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda ilköğretim, ortaöğretim ve lisans düzeyindeki öğrencilerde okuma alışkanlıklarının seyri hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olmak için diğer araştırma tasarımlarını ve veri toplama yöntemleri kullanılabilir.



Kaynaklar

- Abu Bakar, A. B. (2019). *Exploring the English reading habits among teenagers*. International Innovation in Teaching and Learning & Language Education Conference, University Teknologi Mara. (UiTM) E-Proceeding LEC 2019 Full Paper. pp. 111-119.
- Ahire, S. B. (2019). Reading habits among post graduate students of GMD arts, BW commerce & science college Sinnar District-Nashik (MS). *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, 16(4), 2230-7540.
- Akarsu, O. ve 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.
- Aksaçoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2014). Görsel okuma ve sunu. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), In *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (pp. 163-191). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Anugrah, P. K. (2019). A Survey study of reading habits and attitudes of undergraduate students [Unpublished master thesis]. Islamic University of Indonesia.
- Anyira, I. E. ve 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.
- Appiah, D. K., Kwaah, C. O. ve Yebowaah, F. A. (2023). Reading habits and library use among students in colleges of education in Ghana: a case of two colleges of education, Ghana. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology*, 13(1), 7-25.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ateş, V. ve Şahin, S. (2014, Ağustos). Yüksek lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkileri. *Abi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 1-16.
- Babu, R. ve Durgaiyah, P. (2016). Reading habits among student teachers in relation to their age, gender and management. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 170-176.
- 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.
- Balan, S., Katenga, J. E. ve Simon, A. (2019). Reading habits and their influence on academic achievement among students at Asia pacific international university. *Proceedings International Scholars Conference*, 7(1), 1469-1495.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bamberger, R. (1975). *Promoting the reading habit*. UNESCO Press.
- Bratović, L., Miočić, I., Tadić, T., Gardcan, N. ve Jelušić, S. (2010). LIS students reading habits analysis: Croatia, Slovenia and Austria. *Department of Library and Information Science University of Zadar, Croatia*.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, ve K. J. Sher (Eds), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research designs* (pp. 57-91) American Psychological Association.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: current state, promise and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*. 59, 487-510.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri (Çev. Hasan Özcan)*. Anı Yayıncılık.
- Daniel, O. C., Esoname, S.R., Chima, O.O. D. ve 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.
- Demirtaş, T. ve Sügümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş). A. Okur (Ed.), In *Yaşam boyu okuma eğitimi* (pp.135- 182). Pegem Akademi.
- Dorji, R. (2020). A survey study on the reading habits among English major students of sherubtse college: Issues and perspectives. *International Journal of Information Technology and Language Studies (IJITLS)*, 4(3), 1-11.
- Dorji, N. ve Rinzin, G. (2021). Improving reading habits of grade iv students. *Acta Scientific Paediatrics*, 4(12), 18-25.
- Durukan, E. ve Arslan, N. (2018). Okuma alışkanlığı, S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Eds.), In *Okuma eğitimi* (pp. 145-156), Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 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.
- Esen-Aygün, H. ve Kızılaslan-Tunçer, B. (2021). Investigation of the relationship between reading habits and metacognitive reading strategies of prospective teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2021, 8(4), 152-16.
- Ferisia, H., Hidayah, A. B., Miftakhuddin, M. A. ve Huda, N. (2019, May). Students' reading habit and students' writing introduction in research seminar proposal. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 434, 254-258.
- Florence, F. O., Adesola, O. A., Alaba, H. B. ve Adewumi, O. M. (2017). A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106-110.
- Galicía-Gaona, J.C. ve Villuendas-González, E. R. (2011). Relationship between reading habits, university library and academic performance in a sample of psychology students. *Revista de la Educación Superior*, XL1, (157), 55-73.
- Gezgin, D. M. (2021). Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım davranışları ile okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 789-806.
- Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi / yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Handayani, F. A., Martina, F. ve Rizal, S. (2021). The effect of critical reading strategy on students' reading ability in comprehending expository text. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*. 2(2), 170-179.

- Hasanah, R. (2022). *The correlation between students' reading habit and critical thinking skills (A correlational study conducted at the eleventh grade students of SMA Negeri 12 Rejang Lebong in the academic year of 2021/2022)*. Unpublished master thesis. Faculty of Tarbiyah and Tadris UIN Fatmawati Sukarno Bengkulu, Indonesia.
- Ho, T. H. (2016). *Reading attitudes and reading habits of Vietnamese undergraduate students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Humanities and Law Flinders University.
- Jahan, N., Rahman, M. A., Mohiuddin, M.G., Al Mansur, A., Habib, A. ve Mondol, M.S. (2021). Impact of covid-19 pandemic on study: Assessing reading habits of university students in Bangladesh. *International Journal of Social, Political and Economic Research*, 8(2), 327-340.
- Kamhieh, C. (2017). Female Emirati university students' book reading choices: an investigation. *International Journal of Linguistics*, 9(6), 1-18.
- Karadeniz, Ş. ve Yılmaz, B. (2017). Ankara'daki halk kütüphanecilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 223-244.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Khalisa, N. (2018). *The correlation between students' reading habit and their writing ability* [Unpublished master thesis]. Ar-Raniry State Islamic University Darussalam.
- Khalid, M. Sajid, M., Kassim, H., Al Fraidan, A., Hasan, G. A. Iqbal, Z., Aljarrah, K. ve Al Anazi, N. (2020). An assessment of text reading habits of Pakistani m. phil. level students, *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 2438-2451.
- Kirs, F. (2022). *Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kirs, F. ve Kinay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 322-349.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (Second Edition). Sage Publications.
- Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Kunthy, S. (2013). *Reading habits of postgraduate students at a university in Phnom Penh*. Unpublished master thesis. Royal University of Phnom Penh, Cambodia.
- Kuru, O. (2018). Dil öğretimi yaklaşımları. F. Güneş ve S. Sidekli (Eds.), In *Türkçe öğretimi* (pp.1-10). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- 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 thesis. Loughborough University, London.
- Latha, V. R. (2020). *Reading habits and attitudes & its effect on the academic performance of school students in Virudhunagar district, Tamilnadu: an evaluative study* [Unpublished doctoral dissertation]. Maduari Kamaraj University Palkalai Nagar.
- 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. ve 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.
- Liswaniso, B. L. ve Mubanga, G. N. (2019). Examining the reading habits of university students: a study of students at the katima mulilo campus of the university of Namibia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 140-152.
- Mbhele S. P. (2016). *Reading habits of first-year students at a university of technology in Kwazulu-natal* [Unpublished master thesis]. University of KwaZulu.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed)*. Sage.
- Mu'awana (2018). *The correlation between students reading habit and their reading comprehension of the eleventh grade Islamic senior high school Al Faubaren Jambi* [Unpublished master thesis]. Islamic University Sulthan Thaha Saifuddin.
- Nagaraja, S. ve Manalan, J. (2016). Reading habits and reading preferences of secondary school students. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 5(9), 73-87.
- Nazhari, H., Delfi, S. ve Syafri, K. (2016). A study on English reading habits of students of English study program of Riau university. *Jurnal Online Mahasiswa*, 3(2), 1-8.
- Noor, N. M. (2011). Reading habits 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. ve Binici, K. (2020). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 89-116.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur (Ed.), In *Yaşam boyu okuma eğitimi* (pp.1-40). Pegem Akademi.
- 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. ve Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: a study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1130, 1-22.
- Özkan, E. ve Başkan, A. (2020). Okuma ve söz varlığı ilişkisi. M. Kaya ve M. N. Kardaş (Ed.), In *Okuma eğitimi* (pp. 67-77). Pegem Akademi.
- Öztürk, S. D. ve Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Ramasamy, K. ve Padma P. (2020). Does the gender influence the reading habits, preferences and attitudes 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. ve 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.
- Sayı, M. F. (2018). Okuma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). In *Okuma eğitimi* (pp. v1-9). Nobel Yayınları.
- Sajid, M. K. M., Kassim, H., Al Fraidan, A., Hasan, G. A., Iqbal, Z., Aljarrah K. ve Al Anazi, N. (2020). An assessment of text reading habits of Pakistani m. phil. level students. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 2438-2451.
- Sivasubramanian, G. ve 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.
- Sohail, M. ve Andleeb A. (2011). Reading habits among the users of Delhi Public Library, New Delhi: A survey. *Brazilian Journal of Information Science research trends*, 5(2), 69-87.



- Staiger W. (1973). *The teaching of reading*. Switzerland: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7, 1-6.
- Şahin, A. ve Aktar, S. (2020). Okuma becerisinin geliştirilmesi. M. Kaya ve M. N. Kardaş (Ed.), In *Okuma eğitimi* (pp. 151-174). Pegem Akademi.
- Şaban, H. H. ve Uyangör, N. (2022). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Ed.). In *Nitel araştırma yöntemleri* (pp. 118-135). (2. Baskı). Pegem Akademi,
- Taha, A. M. (2012). Reading habits among students and their effect on their academic performance: a study of students of a public school in Al Ain city in the UAE. *Global Scientific Journal*, 9(6), 402-421.
- Thanuskodi, S. (2011). Reading habits among library and information science students of Annamalai university: A Survey. *International Journal of Educational Sciences*, 3(2), 79-83.
- Thomas J. I. ve Kabir S. H. (2012). *Reading habits of post-graduate students in English language and literature of colleges in Trivandrum city: an investigative study*. International Education Meet on Education for Global Excellence, Mar Theophilus Training College, Trivandrum, Kerala, India.
- Yamoah, E. (2015). *An investigation into the reading habits of students in Ayeduae*. [Unpublished master thesis]. Kwame Nkrumah University of Science and Technology.
- Yıldız, D. (2018). Okuma becerisine yönelik eğitim ortamları. O. Sevim ve Y. Söylemez (Eds.), In *Okuma eğitimi* (pp. 179-193). Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yeni Maballe ilçe halk kütüphanesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Waghmode, M. L., Shukla, M. ve Shaikh, A. A. (2020). A Study of electronic resources and reading habit of graduate students: hypothetical framework. *Psychology And Education*, 57(9), 6762-6768.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

