



**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**ÖRTÜK PROGRAMIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA
ALİŞKANLIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yıldız ÇAY
ORCID: 0000-0002-8961-3158

Danışman
Prof. Dr. Ömer BEYHAN
ORCID: 0000-0002-3811-0307

Konya – 2023

TEŞEKKÜR

Örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisinin incelendiği bu araştırmanın belirlenmesi, planlanması, yürütülmesi ve raporlaştırılması sürecinde birçok kişinin önemli katkıları olmuştur. İlk olarak doktora eğitimime başladığım günden itibaren hem hocam hem de danışmanım olan sayın Prof. Dr. Ömer Beyhan’a araştırmanın her aşamasında değerli fikir, öneri ve eleştirileriyle beni yönlendirdiği ve motive ettiği için çok teşekkür eder; araştırma sürecince gösterdiği anlayış, sabır ve özveri için en içten saygı ve şükranlarımı sunarım.

Araştırma sürecinin hep daha iyi şekilde ilerlemesi için kıymetli fikir ve eleştirileriyle katkıda bulunan hem hocam hem de tez izleme komitesi üyesi olan sayın Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN’a ve Doç. Dr. Şerife AKPINAR’a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora eğitimim boyunca derslerine katıldığım bütün öğretim üyesi hocalarıma bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlattıkları için teşekkür ederim.

Kendisinden çok şey öğrendiğim, farklı bakış açıları kazandığım ve araştırmamla ilgili sorduğum sorulara zamanını ayırıp sabırla cevap veren değerli hocam ve arkadaşım Onur Eylül KARA’ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde değerli zamanlarını ayırarak görüşmelere katılan öğretmen arkadaşlara ve öğrencilere verdikleri samimi cevaplar ve gösterdikleri içtenlik için teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca manevi desteğini esirgemeyen kardeşim Alev ÇAY’a çok teşekkür ederim.

Yıldız ÇAY

Eylül 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM 2	9
2. ALAN YAZIN.....	9
2.1. Okuma	9
2.2 Okumanın Önemi.....	10
2.3. Okuma İlgisi ve Alışkanlığı	14
2.3.1. Okuma ilgisi.....	14
2.3.3. Okuma alışkanlığı	14
2.4. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı.....	26
2.5. Örtük Program	31
2.5.1. Örtük program tanımları.....	34
2.5.2. Örtük programla ilgili temel yaklaşımlar	36
2.5.3. Örtük programın kapsamı	40
2.5.4. Örtük programın boyutları.....	42
2.6. Okulun İklimi	43
2.6.1. Okulun kuralları.....	43
2.6.2. Okulun idari, sembolik, sportif, kültürel ve bilimsel özellikleri.....	44
2.6.3. Okulun beklentileri.....	46
2.6.4. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu	47
2.6.5. Sınıfların oluşturulması	48
2.6.6. Derslere ayrılan zaman ve ders dışı etkinlikler.....	49

2.7. Sınıf İklimi	50
2.7.1. Sınıfın fiziksel düzeni ve sınıfta bulunan araç gereçler	50
2.7.2. Sınıfın kuralları	50
2.7.3. Öğretmenin beklenti, görüş ve düşünceleri	52
2.7.4. İletişimin gerçekleştiği atmosfer	55
2.7.5. Öğrenci özellikleriyle ilgili öğretmen ön yargıları	56
2.7.6. İşleyişi öğrenme	57
2.8. Örtük programın öğeleri	59
2.8.1. İnançlar, tutumlar	60
2.8.2. Kurallar	61
2.8.3. Törenler	62
2.8.4. İletişim	63
2.8.9. Değerler	64
2.9. Örtük Programın Önemi	65
2.10. İlgili Araştırmalar	66
2.10.1. Kitap okuma ile ilgili araştırmalar	66
2.10.2. Örtük programla ilgili araştırmalar	73
BÖLÜM 3	86
3. YÖNTEM	86
3.1. Araştırmanın Modeli	86
3.2. Katılımcılar	86
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	87
3.4. Verilerin Toplanması	88
3.5. Verilerin Çözümlemesi	88
BÖLÜM 4	89
4. BULGULAR	89
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	89
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	135
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	167
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	181
BÖLÜM 5	185
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	185
5.1. Tartışma	185
5.2. Sonuçlar	189
5.2.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar	189
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar	190
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	191
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	191
5.3. Öneriler	192

5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	192
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	193
KAYNAKLAR	194
EKLER	219



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Örtük Programın Lise Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Etkisinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **216** sayfalık kısmına ilişkin, 18/09/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%25** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

18/09/2023

Yıldız ÇAY

Prof. Dr. Ömer BEYHAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

18/09/2023

Yıldız ÇAY

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Assessment-Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu

TMF-ÖBA: Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması

OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development-Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı

PISA: Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Tezi

ÖRTÜK PROGRAMIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALİŞKANLIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yıldız ÇAY

Bu araştırma, örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisini incelemeye yöneliktir. Araştırmalar ilkokuldan itibaren resmî programlarda yer alan, öğrencilere “okuma alışkanlığı” kazandırma amacına istenilen ölçüde ulaşamadığını göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, örtük programın, lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini anlamak ve bu temel amaç doğrultusunda örtük programın, lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını geliştirmek üzere nasıl işe koşulabileceğine yönelik çözüm önerileri üretmektir. Bu amaçla araştırmada, nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılar Kayseri ili merkez ilçelerinden birinde bulunan bir lisede görev yapan 4 edebiyat öğretmeni ve bu lisede öğrenim görmekte olan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmen olan katılımcıların 1’i kadın, 3’ü erkek; öğrenci olan katılımcıların ise 7’si kız, 3’ü ise erkektir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya çevrilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Öğrenci görüşmeleri sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları, örtük program kapsamında “Okumak, Öğretmen, Arkadaş, Aile Okul” temaları ve “Okumama Sebebi, Okuma Sebebi, Kitap Tercihi, Alışkanlık Kazanma Zamanı, Öğretmen Etkisi, Olumlu Arkadaş Etkisi, Olumsuz Arkadaş Etkisi, Olumlu Aile Etkisi, Olumsuz Aile Etkisi, Kütüphane, Etkinlikler ve Uygulamalar, Zaman ve Ders Kitapları” kategorileri altında incelenmiştir. Öğretmen görüşmeleri sonucunda elde edilen veriler, örtük program kapsamında “Öğretmen Okuma Alışkanlığı, Öğrenci Okuma Alışkanlığı, Okul” temaları ve “Okuma Sebepleri, Kitap Tercihi, Öğretmenler, Aile, Okuma Alışkanlığı, Kitap tercihi, Öğrencinin Okumama Sebepleri, Öğrencinin Okuma Sebepleri, Eğitim Sistemi, Okunacak Kitapların Belirlenmesi, Ders Kitapları, Etkinlikler ve Uygulamalar, Kütüphane” kategorileri altında incelenmiştir. Örtük program aracılığıyla öğrencilerin kitap okuma amaçlarının şekillendirildiği; öğrencilerin kitap tercihlerinin şekillendirilmeye çalışıldığı; öğretmenlerin bakış açılarının, davranışlarının, söylemlerinin, sınıf içi ve okuldaki uygulamalarının öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğu; arkadaş çevresinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğu; ailelerin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı üzerinde etkili olduğu; okulda kitap okumaya yönelik düzenlenen etkinliklerin ve uygulamaların yetersiz olduğu; ders kitaplarının kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: resmî program, örtük program, kitap okuma alışkanlığı

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Doctoral Thesis

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE HIDDEN PROGRAM ON THE READING HABITS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Yıldız ÇAY

This research aims to examine the effect of the hidden program on high school students' reading habits. Research shows that the aim of providing "reading habits" to students in official programs from primary school onwards has not been achieved to the desired extent. This research aims to understand how the hidden curriculum affects the book reading habit of high school students and to produce solutions for how the hidden curriculum can be employed to improve the book reading habit of high school students in line with the main purpose. For this purpose, qualitative research design was used in the research. The participants of the study were determined using the appropriate sampling method, one of the purposive sampling methods. Participants consist of 4 literature teachers working in a high school in one of the central districts of Kayseri province and 10 students studying in this high school. Of the participants who were teachers, 1 was female and 3 were male; of the participants who were students, 7 were female and 3 were male. The research data were collected through semi-structured teacher and student interview forms prepared by the researcher. The audio recordings obtained as a result of the interviews were transcribed into writing by the researcher. The data obtained were analyzed by content analysis. According to the data obtained as a result of the student interviews, students' book reading habits were examined under the themes of "Reading, Teacher, Friend, Family, School" and under the categories of "Reason for Not Reading, Reason for Reading, Book Preference, Time to Gain Habits, Teacher Effect, Positive Friend Effect, Negative Friend Effect, Positive Family Effect, Negative Family Effect, Library, Activities and Applications, Time and Textbooks" within the scope of the hidden curriculum. The data obtained as a result of the teacher interviews were examined under the themes of "Teacher Reading Habit, Student Reading Habit, School" and under the categories of "Reading Reasons, Book Preference, Teachers, Family, Reading Habit, Book Preference, Student's Reasons for Not Reading, Student's Reasons for Reading, Education System, Determination of Books to Read, Textbooks, Activities and Applications, Library" within the scope of the hidden curriculum. Through the hidden curriculum, students' reading purposes are shaped; where students' book preferences are tried to be shaped; teachers' perspectives, behaviors, discourses, and practices in the classroom and at school have an impact on the reading habits of their students; that the circle of friends has an effect on the reading habits of the students; that families have an influence on students' reading habits; that the activities and practices organized for reading books in the school are insufficient, and was concluded that textbooks were insufficient to give the habit of reading books.

Keywords: official program, hidden curriculum, book reading habit

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insanın temel iletişim aracı, dildir. İnsanlar uzun yıllar boyunca, konuşma yoluyla karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmuştur. Fakat sözlü iletişim sonucunda ortaya çıkan bilgi, kalıcı değildir. İnsan bilgi, birikim ve tecrübelerini yıllar sonrasına taşıyabilmek için yazıyı bulmuştur. Konuşma ile üretilen bilginin karşı tarafa iletilmesi için dinleme davranışı gerekirken; yazma ile üretilen bilginin karşı tarafa iletilmesi için okuma davranışı gerekir (Özdemir, 1995).

Dil, insanlar için temel iletişim aracı olmakla beraber öğretim süreçlerinin de ön şartıdır. Bu yüzden eğitim öğretim sürecinde dil becerilerinin geliştirilmesi, üzerinde önemle durulan bir konudur (Güzel, 2003). Okullarda dil öğretimi, Türkçe dersleri ile sınırlı olmamakla birlikte, öncelikle Türkçe dersleri kapsamında yer almaktadır (Girgin, 2011). Karadağ (2014), yazının bulunmasından itibaren eğitim üzerine çalışmalar yapan insanların odak noktasının okuma davranışı olduğunu belirtir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı bir şekilde yürütüldüğü kurumlar, okullardır. Okullarda, belirlenen hedeflere nasıl ulaşılabileceğinin ayrıntıları ise eğitim öğretim programlarıyla düzenlenmiştir (Balcı ve ark., 2012). Türkiye’de eğitim öğretim uygulamaları, Millî Eğitim Temel Kanunu esaslarına göre derslerin öğretim programları kapsamında yürütülür (Arslan, 2001, aktaran Girgin, 2011).

Ülkemizde geliştirilen ve uygulanan bütün eğitim öğretim programlarında, okuma becerisi, üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Demirel (2004), okullarda dil öğretiminde en büyük sorumluluğun Türkçe derslerine düştüğünü belirtmiştir. Türkiye’de gelişimi 1924 yılına dayanan Türkçe dersi öğretim programları: tarihsel süreç içerisinde 1926 ve 1930 yıllarında “İlk Mektep Türkçe Eğitim Programı”, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında “İlkokul Türkçe Programı”, 1981 yılında “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında ise “Türkçe Dersi Öğretim Programı” olarak gelişim göstermiştir (Kalaycı, 2020). Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler, günümüze kadar olan Türkçe ders programlarında yer almıştır.

Türkiye’de 1928 harf inkılabından sonra hazırlanan ilk Türkçe programı: 1929-1930 Türkçe Eğitim Programı’dır. 1929 Türkçe Eğitim Programı’nın genel hedefleri içinde:

öğrencilere “okuma alışkanlığı ve zevki kazandırma; yaşlarına göre edebi zevk anlayışını yükseltme” ifadeleri yer almaktadır (Coşkun, 2007; Demircioğlu Memiş, 2020). Bu programda öğrencinin okumaya teşvik edilmesi ve okuma alışkanlığı kazanması için açıklamalar yapılmış; okunan kitaplarla ilgili özetler çıkartılıp, yazılar yazılması önerilmiştir (Girgin, 2011). 1936 İlkokul Türkçe Programı hedefleri içinde Türk dilini sevdirmek, okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırmak ifadeleri yer almaktadır (Budak, 2010; Temizyürek ve Balcı, 2015). 1948 Türkçe programında öğrencilere dil sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmak, okuduğu metni anlama, sesli ve sessiz okuma, okuma ilgi ve alışkanlığını kazandırma, kitap sevgisi aşılacak hedeflenmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006). Bu programda öğrencilerin evde okuma çalışması yapmalarının önemi üzerinde durulmuştur (Eyüp, 2008). 1981 yılında Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı hazırlanmıştır. Bu programın genel hedefleri içerisinde öğrencilere “...okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak” ifadesi yer almaktadır (Girgin, 2011). Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının genel hedefleri bakımından değerlendirildiği çalışmada okuma eğitimiyle ilgili olarak “okuma zevki uyandırmak”, “okuma alışkanlığı kazandırmak” ve “okuma ilgisi oluşturmak” en sık yer verilen hedef ifadeleri olmuştur (Balcı ve ark., 2012). 2009, 2017 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programlarının özel hedefleri içinde, öğrencilerin “Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak” ifadesi yer almıştır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). 2009 (1-5. sınıflar) ve 2015 (1-8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmada; 2009 Türkçe dersi öğretim programı genel hedefleri arasında “okumaktan ve öğrenmekten zevk alan” bireyler yetiştirmek; 2015 Türkçe dersi öğretim programı genel hedefleri arasında ise “Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmekten zevk alan” bireyler yetiştirmek ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının her ikisinde de öğrencilerin “Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak” hedef ifadesi yer almaktadır (Altunkeser ve Coşkun 2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) ile de öğrencilerin okuma yazma sevgisi, okuma yazma alışkanlığı kazanmalarının sağlanması ve eleştirel okumanın sağlanması hedeflenmiştir (Demircioğlu Memiş, 2020). Araştırmacılar tarafından incelenen Türkçe dersi öğretim programlarında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak temel hedef olarak yer almaktadır.

1928’de harf inkılabından sonra hazırlanan ilk ortaokul programı, 1929 Orta Mektep Türkçe Programı’dır. Bu programın hedefleri arasında, öğrencinin dinlediklerinin ve

okuduklarının üzerinde düşünüp, değerlendirme yaparak okuma zevki geliştirmesi böylece okuma alışkanlığı kazanması vardır. 1938 Ortaokul Türkçe Programı'nda öğrencinin nitelikli yapıtlar okuma zevki ve alışkanlığı geliştirebilmesi için okuduğu ya da dinlediği metinler üzerinde düşünmesi ve bu metinleri estetik niteliği açısından değerlendirmesi amaçlanmıştır. 1949 Ortaokul Türkçe Programı hedefleri arasında Türk dilini sevdirmek, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmak vardır. Ayrıca daha sonra geliştirilen; 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve 2009 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programlarının hedefleri arasında okuma alışkanlığı ve okuma sevgisi kazandırmak vardır (Demircioğlu Memiş, 2020).

Türkiye'de 1928 harf inkılabından günümüze kadar geliştirilen ve uygulanan ilkokul ve ortaokul resmî Türkçe öğretim programlarının hepsinin temel hedefleri arasında öğrencilere okuma alışkanlığı, okuma ilgisi ve okuma sevgisi kazandırmak olmasına rağmen, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının hedeflenen seviyelerde olmadığı düşünülmektedir. Hanedar'ın (2011) 8. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını ve okuduğunu anlama becerilerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen okuma becerisi kazanımlarını gerçekleştirebilme düzeylerinin, öngörülenden daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Okuma alışkanlığı üzerine yapılan geniş ölçekli araştırmalar da Türkiye'nin okuma alışkanlığı konusunda kendi büyüklüğündeki ülkelerin gerisinde kaldığını göstermektedir (Aydoğdu, 2020). Global English Editing (2021), dünya okuma alışkanlığı araştırmasına göre Türkiye, okuma alışkanlığı sıralamasında 180 ülke içinde 140. sırada yer almıştır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) 2001 sonuçlarına göre, 35 ülkenin katıldığı uygulamada Türkiye 28. sırada yer almıştır (Demirel ve Yağmur, 2017). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2003 uygulamasında Türkiye okuma becerileri alanında 40 ülke arasından 28. sırada yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Türkiye PISA 2006'da okuma becerileri alanında uygulamaya katılan 29 OECD üyesi ülke arasında 28. sırada, uygulamaya katılan 56 ülke arasında 37. olmuştur (MEB, 2010). PISA 2009 uygulamasında Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki sıralaması, OECD ülkeleri içinde 31. sırada, uygulamaya katılan tüm ülkeler içinde ise 39. sırada yer almıştır (MEB, 2010). PISA 2012 uygulamasında Türkiye okuma becerileri alanında 65 ülke arasından 42. olmuştur (MEB, 2015). PISA 2015 uygulamasında ülkemiz 35 OECD üyesi ülke içinde 34. sırada, uygulamaya

katılan 72 ülke içinde ise 50. sırada yer almıştır (MEB, 2016). Son olarak uygulanan PISA 2018 uygulamasında okuma becerileri alanında 37 OECD üyesi ülke içinde 34. sırada, uygulamaya katılan 79 ülke içinde ise 40. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Uluslararası ölçekte yürütülen araştırma sonuçlarına dayanarak Türkiye'nin kitap okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Türkiye'de kişi başına düşen kitap sayısı ülkenin okuma alışkanlığı hakkında bir fikir verebilir. 2020 TÜİK verileri, Türkiye nüfusunun 83.614.362 kişi olduğunu göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Ülke nüfusu ile kitap üretim rakamları kıyaslandığında kişi başına 7,3 kitap düştüğü görülmektedir (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği [TOBB] Türkiye Eğitim Meclisi, 2021). Türkiye Eğilimleri Araştırma Raporu'nda (2021), “kitap okumayanlar” ın oranı 2019 yılında %50,9; 2020 yılında %59,1 ve 2021 yılında %59,5 olarak açıklanmıştır (Global Academy, 2021).

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde ilkokuldan itibaren uygulanan resmî Türkçe öğretim programlarında öğrencilere kitap okuma alışkanlığı, ilgisi ve sevgisi kazandırmak hedeflenmiş olsa da güncel veriler, bu hedeflere istenilen düzeyde ulaşamadığını hatta insanların kitap okuma oranlarının gün geçtikçe daha da azaldığını göstermektedir. Bu durumun nedenleri, örtük programlarda aranabilir. Yüksel (2004a), eğitim kurumlarında, resmî programın yanı sıra bir de resmî program gibi açık ve net olmayan fakat öğrencileri resmî programdan daha çok etkileyen “örtük program” adlı ikinci bir program olduğunu ifade eder. Robati ve Tonkaboni (2015, s. 28), pek çok durumda örtük programın resmî programdan daha tesirli olduğunu belirtmişlerdir. Bacanlı (2011, aktaran Coşkun, 2016) ise ilgi, tutum ve alışkanlık gibi duyuşsal temelli becerileri kazandırma konusunda örtük programın resmî programdan daha etkili olduğunu ifade eder. Sonuç olarak kitap okuma davranışı beceri olarak bilişsel bir davranış olsa da kişinin okuma eylemi için harekete geçmesini sağlayan, okuma ilgisi, okuma tutumu ve okuma alışkanlığı duyuşsal temelli davranışlardır. Geçmişten günümüze kadar resmî öğretim programlarımızda okuma alışkanlığı kazandırmayı hedeflememize rağmen istenen sonuçlara ulaşamamamızın sebeplerini örtük programlarda aramak yol gösterici olabilir.

Kelly (2009), okullarda resmî program ve uygulanan program arasında kasıtlı ya da kasıtsız bir şekilde bir fark ortaya çıkabileceğini ifade eder. Çünkü gerçek bir dersteki hem öğrenciler hem de öğretmen gerçek birer insandır. Bu yüzden resmî programda hedeflenenler

ile uygulamada ortaya çıkan sonuçların farklı olabileceğini ifade eder. Yıldırım'a (2018) göre üzerinde durulması gereken en önemli konu, planlanan program ile uygulanan program arasındaki bu boşluğun nasıl doldurulması gerektiğidir. Bunun için örtük program öğelerinin denetim altına alınması ve doğru süreçlerle kullanılması önemlidir.

Eğitim programları üzerinde çalışan araştırmacılar, okullarda öğrencilerin resmî (yazılı) programla beraber yazılı olmayan ve açık, net bir şekilde ifade edilmeyen bir programla daha karşılaştıklarını öne sürmüşlerdir. Bu yazarlar iki çeşit program olduğunu ifade ederler. İlki yetkili resmî kurumlarca hazırlanmış ve okullar tarafından aynen uygulanması istenilen resmî programdır. Bu program, “resmî program”, “yazılı program”, “formal program” ya da “açık program” şeklinde ifade edilmektedir. İkinci program ise resmî program gibi açık ve yazılı olmayan bir programdır. Fakat öğrencileri resmî programdan daha çok etkileme gücü olduğu ifade edilmektedir. Bu programa “örtük program”, “gizli program”, “saklı program” ya da “yazılı olmayan program” denilmektedir (Yüksel, 2004). Bütün eğitim kurumlarının yazılı olan resmî programlarının yanı sıra eğitimcilerin tutum ve davranışları, okulun ve sınıfın fiziki yapısı, okuldaki kutlamalar ve okulun sosyal çevresinde oluşan etkileşimler sonucu ortaya çıkan ve öğrencileri etkileme gücü bulunan bir de yazılı olmayan programı vardır (Azimpour ve Khalilzade, 2015; Beydoğan, 2012; Cemiloğlu, 2006). Henson (2006), yazılı olmayan bu programı “Eğitim programının tıpkı bir ay gibi, açık bir şekilde görünemeyen başka bir yüzü vardır, yani her programın gizli bir boyutu vardır. Eğitim programının bu daha gizli, daha az görünen kısmı örtük program olarak adlandırılmaktadır” şeklinde açıklamıştır (aktaran Özdemir, 2013, s. 61). Örtük program davranışsal, duygusal, ahlaki, sosyal (Czajkowski ve King, 1975) ve bilişsel öğrenmeler gibi geniş bir öğrenme yelpazesini içermektedir (Yıldırım, 2018).

Alan yazın incelendiğinde kitap okuma ile ilgili yapılmış araştırmalar; mevcut durumu ortaya koymaya yönelik araştırmalar (Akbabaoğlu, 2019; Aksoy, 2018; Arıcı, 2005; Batur ve ark., 2010; Çintaş Yıldız ve ark., 2015; Geçgel ve Burgul, 2009; İlgar ve ark., 2015; Kalyoncu, 2013; Kara, 2009; Koçak ve ark., 2016; Konan, 2013; Özkaya ve Çetin 2014; Şenyiğit, 2016; Ülper ve Çeliktürk, 2013; Ünal, 2019; Yalman, 2015; Yurtbakan, 2017), okuma alışkanlığının ilişkili olduğu durumları inceleyen araştırmalar (Kurum, 2019; Özbay ve ark., 2008; Susar Kırmızı ve ark., 2014; Yılmaz ve Benli, 2010), Türkçe öğretim programlarını inceleyen araştırmalar (Altunkeser ve Coşkun, 2018; Alver ve Sancak, 2016; Aslan ve Uğur, 2018; Atik ve Aykaç, 2017; Avcı, 2018; Bayburtlu, 2015; Diren, 2010; 2016; Melanlıoğlu, 2010; Şahin ve

Bayramoğlu, 2016) olarak sınıflandırılabilir. Yapılan araştırmalarda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları, kitap okuma alışkanlığını etkileyen çeşitli etkenler ve resmî Türkçe öğretim programları çeşitli açılardan incelenmiştir. Fakat örtük programın, kitap okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı:

“Örtük programın, lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini anlamak” tır. Bu temel amaç doğrultusunda dört alt amaç belirlenmiştir. Bunlar:

- 1) Öğrenci görüşlerine göre lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını etkileyen örtük program unsurları nelerdir?
- 2) Öğretmen görüşlerine göre lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını etkileyen örtük program unsurları nelerdir?
- 3) Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre örtük program, lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını nasıl etkilemektedir?
- 4) Örtük program, lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik nasıl işe koşulabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ilkokuldan itibaren, okullarda uygulanan resmî Türkçe öğretim programlarının temel hedefleri arasında okuma alışkanlığı kazanmış, hayat boyunca okuyan ve düşünen bireyler yetiştirmek olduğu görülüyor (Altunkeser ve Coşkun 2018; Balcı ve ark., 2012; Budak, 2010; Coşkun, 2007; Demircioğlu Memiş, 2020; Girgin, 2011; Kalaycı ve Yıldırım, 2020; Temizyürek ve Balcı, 2006; Temizyürek ve Balcı, 2015). Fakat hem ulusal (Global Academy, 2021; TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, 2021; TÜİK, 2021) hem de uluslararası (Aydoğdu, 2020; Demirel ve Yağmur, 2017; Global English Editing 2021; MEB, 2005; 2010; 2015; 2016; 2019) ölçekte yapılan araştırmalar, istenen hedeflere yeterince ulaşamadığını gösteriyor. Yüksel (2004a), bir resmî program ne kadar iyi düzenlense de programın uygulanırken örtük programa göre şekil aldığını ifade etmektedir. Bu araştırma resmî programdaki bu hedeflere neden ulaşamadığını, öğrenciler üzerinde resmî programdan daha etkili olabilen örtük program kapsamında incelemeyi, anlamayı ve çözüm önerileri

sunmayı hedeflemektedir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını inceleyen çok sayıda araştırma mevcuttur (Akbulut Güneş, 2013; Aksoy, 2014; Arıcı, 2005; Balci, 2009; Çiçek Çetinkaya, 2004; Deniz, 2015; Devrimci Künyeli, 1993; Doğan Yılmaz, 2010; Kaynar, 2007; Keleş, 2006; Tanju, 2010; Ünal, 2019; Yurtbakan, 2017). Bu araştırmalar ışığında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen unsurlar belirlenmiştir. Ayrıca literatürde örtük program üzerine yapılan araştırmalar (Arıkan, 2004; Başar, 2011; Cemiloğlu, 2006; Cincioğlu, 2011; Çengel, 2013; Çobanoğlu ve Engin Demir, 2014; Demir, 2018; Gün, 2018; Hatipoğlu, 2018; Saldıray, 2017; Sarı, 2007; Serhatlıoğlu, 2012; Tezcan, 2003; Tuncel, 2008; Yıldırım, 2013; Yıldırım, 2018) da incelenerek, örtük programın öğeleri ve kapsamı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen unsurlar ve örtük program öğeleri göz önünde bulundurularak öğretmen ve öğrenci görüşme soruları hazırlanmıştır. Lise öğrencileri ve öğretmenleri ile yapılan yüz yüze görüşmelerin ses kayıtlarından elde edilen veriler analiz edilerek, örtük programın öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini incelemek, anlamak ve çözüm önerileri üretmek hedeflenmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını çeşitli açılardan araştıran çok sayıda çalışma yer almaktadır. Fakat örtük programın, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini anlamaya yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, örtük programın, lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını nasıl etkilediğini inceleyerek, kitap okuma alışkanlığının hedeflenen düzeye ulaşamamasının nedenlerini anlamak ve çözüm önerileri üretmek açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıda belirtilen durumlar varsayılmıştır:

- 1) Katılımcıların görüşme sorularını gerçekçi bir şekilde ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- 2) Katılımcıların görüşme sırasında fikirlerini olduğu gibi aktarabildiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Kayseri’de bulunan bir lisede öğrenim görmekte olan 10 öğrenci ve aynı lisede görev yapan 4 öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşmelerin ses kayıtlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Resmî program: “Program kılavuzunu; hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı program” dır (Demirel, 2012, s. 4).

Örtük program: “Resmî programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar ile öğrencilerin ulaştıkları nitelikler”i içeren programdır (Yüksel, 2004, s.10). Bu araştırmada örtük program, bu tanım üzerinden ele alınmıştır.

Kitap okuma alışkanlığı: Bireyin okuma eylemini bir ihtiyaç olarak hissetmesi sonucu sürekli, düzenli ve eleştirel bir şekilde okuma davranışını gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2004).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Okuma

“Okumayı öğrenmek sanatların en gücüdür.”

Goethe

İnsanlığın gelişimi inceleyen araştırmacılar çeşitli hipotezler ortaya koymuşlardır. “Araçlar hipotezi” de bunlardan biridir. İnsanların tarihsel süreç boyunca çeşitli araçlar yaparak doğa üzerinde egemenlik kurmaya çalıştığı ifade edilmektedir. Bu süreç içinde insanoğlu kendi sesini de bir araç olarak kullanmaya çalışmıştır. Öncelikle birtakım sesler çıkaran insan, bu seslere çeşitli anlamlar yükleyerek ‘dil’ dediğimiz iletişim aracını meydana getirmiştir. Dil sayesinde düşünme ve soyutlama gücü de gelişen insanoğlu böylece diğer canlılardan daha üstün bir konuma gelmiştir (Özdemir, 1995).

İnsan, hayatını devam ettirebilmek için diğer insanlarla beraber yaşama gereksinimi duyan bir varlıktır. Bu gereksinim, insanların dil denilen iletişim aracını geliştirerek, birbirleri arasında bilgi, duygu ve düşünce alışverişinde bulunmalarını sağlamıştır. Yani dil toplumu oluşturan ana etkenlerden biridir. İnsanlar dili kullanarak, ‘konuşma’ denilen sözlü iletişim yoluyla diğer insanlarla iletişim kurmuşlardır. Fakat sözlü iletişim sınırlıdır ve kalıcı değildir. Bu sınırlılığı gidererek; duygu, düşünce ve deneyimlerini daha çok insana iletmek ve kalıcılığını sağlamak için ‘yazıyı’ bulmuşlardır. Konuşma, dinleme edinimini gerektirirken; yazı da okuma edinimini gerektirmektedir (Özdemir, 1995).

Okuma kavramının çeşitli yönlerine vurgu yapan birçok tanım bulunmaktadır. Öz (2021), okuma eylemini görme duyu organımızın, herhangi bir yazılı metin üzerindeki hareket ederek, yazılı olan harfleri ve sözcükleri görüp, beynin ilgili bölümüne iletmesiyle, beyinde bu bilgilerin anlamlandırılması olarak açıklamaktadır. Okumak, sesleri simgeleyen kodların, anlamlı sözcükler hâline gelmesidir (Schopenhauer, 2015).

Okuma, ilk olarak sembollerin tanındığı ve algılandığı, daha sonra bu sembollerin zihinsel kavramlara dönüştürüldüğü, çeşitli gelişme aşamalarından meydana gelen, karmaşık bir algılama sürecinden oluşmaktadır (Bamberger, 1990). Okumak, basılı bir sayfadaki metinden, anlatılmak istenen düşünceyi, iletilmek istenen mesajı anlamak, anlam çıkarmaktır

(Binbaşıoğlu, 1993). Okuma, basılı veya yazılı metinleri duyu organları vasıtasıyla algılama, bunları anlamlandırma ve yorumlama işidir (Gürses, 1996).

Okumak, bilgi edinmenin esas yollarından biridir (Özdemir,1995). Bizler çeşitli kaynaklardan yararlanarak bilgi ediniriz. Bilgiler, %83 görsel yollarla, %11 işitsel yollarla, %3,5 koku alma yoluyla, %1,5 temas etme yoluyla ve %1 tatma yoluyla edinilmektedir. Hem göze hem de kulağa hitap eden okuma eyleminin, öğrenmede %94'lük bir paya sahip olduğu görülmektedir (Aytaş, 2005).

Göktürk'e (2019) göre okuma, okuduğumuz, okuyor olduğumuz ve okuyacağımız metin arasında bilinç düzeyinde bir etkileşimdir. Okuma, günümüzde sadece bir iletişim aracı olarak değil, aklın gelişmesini de sağlayan çok katmanlı bir zihinsel işlem olarak tanımlanmaktadır (Bamberger, 1990).

Okuma ile ilgili yapılan tanımların çoğunda asıl vurgulanan noktanın “anlama” olduğu görülmektedir. Buradaki anlama, pasif olarak anlamadan ziyade, kişinin okuduklarının zihnindeki önceki bilgi birikimini harekete geçirerek, yeni bir anlam meydana getirmesidir. Aktif bir anlam oluşturma sürecidir (Irvin, Douglas ve Ronald, 2003). Okuma ve anlama, iki ayrı çaba gibi görünse de esasen sebep sonuç ilişkisi ile birbirine bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel ve Şahinel, 2006).

Manguel (2018, s. 23), okumayı yeni öğrendiği süreçte hissettiklerini “Okumak tamamen yeni bir duyu edinmek gibiydi.” sözleriyle ifade eder. Artık dünya, onun için görmek, duymak, koklamak, tadına bakmak ve dokunmak gibi beş duyunun ötesinde seslendirebildiği, okuyabildiği, anlayabildiği ve yeni bir beceriyle tanıyabildiği bir yerdir. Young (2016, s. 12) okumanın, daha büyük bir iç görüyle düşünmeyi, algılamayı ve hissetmeyi sağlayan, yeni bir özgürlük şekli olduğunu ifade eder. Şimdinin ve istikbalin en kıymetli becerisi okumadır (Flynt ve Cooter, 1996).

2.2 Okumanın Önemi

Bilgi ve teknoloji çağı olan günümüzde bir kişinin sadece okul öğrenimini tamamlaması yeterli olmamaktadır. Çağımız, bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Dünyadaki gelişim ve değişimin gerisinde kalmamak için öğrenmek, öğrenmek için de okumak vazgeçilmezdir. Günümüzde çok yaygın olan kitle iletişim araçları bir konuyla ilgili ilk uyarıyı iletse de konuyu derinlemesine incelemek için kitaplara başvurmamız gerekmektedir.

(Bamberger, 1990). Bilgiye erişim yolları çeşitlenmesine rağmen kitaplar hâlen etkili ve güvenilir bilgi kaynaklarıdır. Kitle iletişim araçları sayesinde bilgiye erişimin bu kadar kolaylaşması, beraberinde erişilen bilgilerin doğruluğunun sorgulanması problemini getirmiştir. Bu noktada da başvurabileceğimiz en önemli kaynaklar, kitaplardır (Acıyan, 2008).

Teknolojik gelişmeler insan hayatına ciddi kolaylıklar sağlamakla beraber, toplumsal bir varlık olan insanın, birlikte yaşama ile ilgili ihtiyaçlarına sağladığı katkı ise çok azdır. Viyanalı psikologların, Viyanalı çocuklar üzerinde yaptıkları araştırma, çocukların teknik yetenekleri artarken, dil yeteneklerinin azaldığını göstermektedir. Bunun sebebi ise, teknolojik gelişmelerin gerisinde kalmak istemeyen toplumların, teknik yeteneklerin gelişimini daha çok önemserken, dil yeteneğinin gelişimine aynı önemi göstermemeleridir. Dil yeteneğinin azalması da beraberinde iletişim kurma ve paylaşma yeteneklerinin zayıflamasına neden olmaktadır. Dil ve kişiliği geliştirmenin en etkili yollarından birisi ise okumaktır. Dil yeteneğindeki zayıflamanın tek sebebi teknolojiye ilginin artması değildir. Günümüzde çocuğu fazlasıyla doyuran fakat hayal gücünü ve dil yeteneğini sınırlayan görsel uyarıcıların bolluğu da buna sebeptir. İnsanın dil yeteneğinin zayıflaması ve buna bağlı olarak kişilerarası ilişkilerinin ve entelektüel güçlerinin zayıflamasına ancak okuma yeteneğinin güçlendirilmesi ile karşı konulabilir (Bamberger, 1990). Görüldüğü üzere bir taraftan bilim, teknoloji ve dünyadaki gelişim ve değişimin gerisinde kalmamak için okumak gerekli iken, diğer taraftan da bilim ve teknolojinin yan etkisi diyebileceğimiz, insanlar arasındaki iletişimsizliği telafi edebilmek için de okumaya gereksinim duymaktayız.

Okumak çok yönlü bir eylem olduğu için okumanın önemini ve faydalarını belirli kalıplar içine sıkıştırmaya çalışmak zordur (Özdemir, 1990). Alpay'a (1990) göre okuma, öncelikle kişisel sonrasında da toplumsal bir eylemdir. Tarihsel süreç içerisinde yazı kullanmayan toplumlara rastlanırken (Levi-Strauss, 2018) okuma olmaksızın varlığını devam ettirebilen toplum yoktur (Manguel, 2018). Yazmadan önce okumayı öğrenen Manguel, yazmadan belki yaşayabileceğini ama okumadan yaşamasının mümkün olmadığını ve okumanın yazmadan önde geldiğini belirtir (Manguel, 2018).

Okuryazar toplumlarda, okumayı öğrenmek, törensel bir şekilde toplum üyeliğine geçişi temsil etmektedir. Çünkü okumayı bilen kişi artık bağımsız ve tam bir iletişim kurma becerisine sahiptir. Okumayı öğrenen çocuk artık toplumun ortak belleğini ve geçmişini kitaplar aracılığıyla tanır ve her okuyuşunda bu geçmişi kendi zihninde yeniden inşa eder. Orta çağda kimi toplumlarda, okumayı öğrenme bir törenle açıkça kutlanırdı (Manguel, 2018). Günümüzde

de bazı ilkokullarda, birinci sınıf öğrencilerinin okumayı öğrenmeleri “Okuma Bayramı” şeklinde bir törenle kutlanmaktadır.

Okuma; kişinin anlama kapasitesini geliştirerek, diğer insanlarla iletişim kurmasına yardımcı olurken aynı zamanda bireylerin entelektüel gelişiminde ve eleştirel düşünme yapısına sahip olmalarında da önemlidir (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Kitap okuma alışkanlığı edinmiş bir çocuğun, okuduğu bir tümceyi 13 saniyede anlayabildiği; kitap okuma alışkanlığı olmayan bir çocuğun ise aynı tümceyi 45 saniye anlayabildiği belirtiliyor (TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, 2021).

Özdemir (1990), okuma eyleminin sadece eğitim süreci boyunca ya da hayatın belli bir döneminde gerçekleştirilip sonra bırakılan bir etkinlik olmadığını ifade eder. Okumak öncelikle insana varoluş nedenini anlama, kişiliğini oluşturma, bireyselliğinin farkına varma ve yaşadığı toplumla olan ilişkilerini düzenleme gücü kazandırır. Bu yüzden okuma eylemi ancak yemek, içmek, uyumak, nefes almak gibi yaşamsal bir ihtiyaç olarak algılanırsa bütün yaşam boyunca sürüp gider.

Okuma; kişinin düşünsel dünyasını zenginleştiren, dünyaya ve olaylara bakış açısını genişleten, kişiliğini yapılandırmasını, hayatı anlamlandırmasını sağlayan, kişinin yaşam boyunca farklı seçenekleri görmesini sağlayarak onu özgürleştiren bir beceridir (Demirel,1999). Thomas Jefferson bir mektubunda “Özgür insan, okuyan insandır” der (aktaran, Özdemir, 1990, s. 17).

Psikolog James Hillman, çocukluklarında kitap okuyan ya da kendilerine kitap okunan bireyler için “daha iyi durumda oluyorlar ve iyileşme olanakları daha fazla. Öykülerle tanıştırılması gerekenlerin tedavileri daha zor oluyor. Yaşamla erken karşılaşmak yaşama bir bakış açısı getiriyor.” der (aktaran, Manguel, 2018, s. 28).

Araştırmalara göre hayat boyu okumak, arkadaşlık kurmak ve fiziksel egzersiz yapmak bunama riskini azaltıyor. Emory üniversitesinde yapılan araştırmada, roman okuyan katılımcıların beyinlerinde dil, motor ve duyuşsal aktivitelerden sorumlu bölgelerdeki sinir uçlarında daha çok hareket tespit edilmiştir. Okumak psikolojik sağlığı ve sosyal bağlantıları da güçlendirir (Young, 2018).

Özdemir (1990, s. 20) “Okumak az yaşamayı önler” diyerek insan ömrünün sınırlılığına ve bu sınırlı sürede kişinin tecrübe edebileceği şeylerin de sınırlı olacağına işaret eder. Fakat

kişi okuyarak diğeri insanların deneyimleri, duyguları, düşünceleri ve yaşamlarıyla da zenginleşir. Kişi kendi yaşantısının sınırlarını aşar.

Yaşam süresi sınırlıdır ve bu süre bitince insanların tekrar yaşama başlama şansı yoktur. Ama elimizdeki kitap bittiğı zaman, onu yeniden okuma, karmaşık olan kısmı ya da anlayamadığımız bölümü, anlayana kadar tekrar tekrar okuma imkânımız vardır (Pamuk, 1983). Hayatın tekrarı yoktur ama bir kitap tekrar okunabilir. Okuyarak kendi yaşamımızı da yeniden anlamlandırabilir ve biçimlendirebiliriz.

Yazar Manguel (2018), “jôle” isimli yiyeceğı ne görmüştür ne de tadına bakmıştır. Fakat jöleyi Edin Blyton’ın kitaplarında anlatıldığı kadarıyla tanıyordur. Günün birinde jölenin tadına baktığında, yiyeceğinin gerçek lezzetinin, okurken aldığı eşsiz tadın yanından bile geçemeyeceğini ifade eder. Sartre de anılarında Larousse Ansiklopedisi’nden öğrendiğı bitki ve hayvanların gerçeklerini Lüksemburg bahçelerinde gördüğünde, “hayvanat bahçesindeki maymunların daha az maymun, bahçelerdeki insanların da daha az insan” olduğunu ifade eder. (aktaran, Manguel, 2018, s. 27). Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere, okumak kimi zaman gerçek deneyimlerden daha büyük keyif verebilir ve bize kimi yaşantıları deneyimlerken fark edemeyeceğimiz detayları da sunar.

Anne Cunningham ve Keith Stanovich, çocuk edebiyatının, sıra dışı sözcük öğrenimini, üniversite öğrencilerinin konuşmalarına ve televizyon programlarına göre %50 oranında daha fazla teşvik ettiğini belirlemiştir (aktaran, Young, 2018). Kelime hazinesinin zenginliğı de daha fazla okumayı, daha fazla okuma da daha iyi anlamayı beraberinde getirecektir. Fakat çocuk edebiyatı ve okuma ile tanışma, okuldan çok önce başlar ve hayat boyu devam eder (Young, 2018).

Araştırmalar okuma yeteneğinin iyileştirilmesinin beraberinde öğrenme yeteneğinin de gelişmesini sağladığını ortaya koymaktadır. Bu yüzden okuma, aynı zamanda bir öğrenme biçimidir. “İyi bir okuyucu iyi bir öğrencidir; bu okuma araştırmalarının temel bulgularından biridir.” Bu sayede okuma, eğitimle ilgili fırsat eşitsizliklerini de ortadan kaldırabilmektedir (Bamberger, 1990, s. 2-3). Her okur kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendini eğitebilir (Özdemir, 1990). İyi bir okuyucu olmak bilgi ve teknoloji çağı olan dünyada yaşam boyu öğrenen olmanın yollarından biridir (Bozpolat, 2010).

Okuyan birey; söylenenlere ve kulaktan duyma bilgilere hemen inanmaz. Bilgiyi araştırır, sorgular, kendi zihinsel süzgecinden geçirir, kendi düşünceleri ile değerlendirdikten

sonra kendine ait, özgün bir fikir ortaya koyabilir. Hatta bilgiye erişimin çok kolay olduğu günümüzde, okuduklarının bile kaynağını ve doğruluğunu araştırma gereği duyar (Güneyli, 2003).

Okuma eylemi yazının bulunuşundan itibaren bilgiye ulaşmanın en temel yolu olmuştur. Özellikle okur-yazar toplumlarda, okuma eylemi olmaksızın hiçbir eğitsel faaliyet düşünülemez (Aksoy, 2018). Okuyucu olmak önceden artı bir nitelik olarak görülürken, günümüzde artık vazgeçilmez bir ihtiyaç hâline gelmiştir (Arıcı, 2009).

David Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*'sinde kitap okurken kişinin verdiği emekten, zihinsel çabasından dolayı, kendi kendine hissettiği bir memnuniyet olduğunu belirtir. Okunan ister felsefi bir kitap olsun, isterse kurgu bir roman olsun, hangi tür olursa olsun her durumda psikolojik kaslarımızın çalışır (aktaran, Young, 2018).

İnsanlarda doğuştan “okuyabilme potansiyeli” vardır, fakat bu potansiyelin ortaya çıkıp gelişmesi eğitimle mümkündür. Okuma becerisi, gelişebilen ve geliştirilebilen bir beceridir (Özbay, 2005).

2.3. Okuma İlgisi ve Alışkanlığı

2.3.1. Okuma ilgisi

İlgi; “Dikkati öncelikle belirli bir şey üzerinde toplama eğilimi”, “Belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). İnsanların kendiliğinden yapmaktan keyif aldıkları aktiviteler onların ilgi alanlarını meydana getirir (Erkuş, 2006). Eğitim öğretim kurumlarında öğrencinin öğrendiği ve öğrenmediği şeyler öğrencinin zekasından ziyade onun ilgilerine bağlıdır (Bamberger, 1990).

2.3.3. Okuma alışkanlığı

Alışkanlık; bir davranış, bir eylemi, kasıtlı ya da kasıtsız olarak devamlı tekrarlamaktır (Yıldız, 2013). Alışkanlıklar hayatımıza yavaş yavaş girer ve belli bir zaman sonra kökleşir. Alışkanlıklar bırakılmazsa zamanla ihtiyaç hâline gelir (Aksaçlıoğlu, 2005).

Okuma ilgi ve sevgisini okuma alışkanlığı takip etmektedir. Temel okur yazarlık becerisinden sonra gelen aşama okuma alışkanlığıdır. Okuma alışkanlığı edinmiş kişi, okuma

eylemini bir ihtiyaç olarak hissederek, devamlı ve düzenli bir şekilde okur (Yılmaz, 1990). Okuma, vazgeçilmez bir gereksinim olarak hissedilerek okuma alışkanlığı hâline gelir (Sağlamtunç, 1994). Okuma alışkanlığı, bireylerin okuma eylemini, bir ihtiyaç olarak hissedip hayat boyu, sürekli ve düzenli biçimde bu eylemi gerçekleştirmesidir (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010).

Kişinin bir eylemi alışkanlık hâline getirmesi için, o eylemin kişi için zahmete değer bir öneminin olması gerekir. İlkokul dönemindeki çocuk için kitapların eğlenceli, keyif verici ve hayal dünyalarını besleyici olması önem arz ederken, gençlik ve yetişkinlik döneminde ise bireyin kişisel, sosyal ve mesleki ihtiyaçlarına cevap vermesi önemlidir. Ayrıca okuma eyleminin, yaşamın farklı dönemleri boyunca kişinin değişen eğilimlerinden ziyade, sürekli etkenler tarafından belirlenen bir alışkanlık hâline gelmesi gerektiğini ifade eder (Bamberger 1990).

Alışkanlık oluşturabilmenin ön şartı, düzenli faaliyette bulunmaktır. Kitap okuma alışkanlığını geliştirebilmek için de her gün belli bir süre kitap okumak, düzensiz bir şekilde yapılan okumadan daha faydalı olacaktır (Bamberger, 1990).

Okumanın önemi ve gerekçelerini sıralamak kolaydır fakat okuma eylemini gerçekleştirmek o kadar da kolay değildir (Young, 2018). Kahveleri dolduran kasabanın okumuş yazmış, ileri gelenleri için, Reşat Nuri Güntekin'in; “ ‘Niye kitap okumuyorlar?’ demek ‘Niye piyano çalmıyorlar?’ demek gibi bir şeydir. Kafayı kitap okumaya alıştırmak, parmakları piyano çalmaya alıştırmaktan kolay değildir. Ona göre yetişmek ona göre hazırlanmak lâzım gelirdi...Bu, ta çocukluktan başlayan uzun alışkanlıklar ve egzersizler neticesidir.” (aktaran, Özdemir, 1995, s. 215; Özen, 2001, s. 21) ifadesi, okuma becerisinin pratik yaparak yani okuyarak gelişeceğini ifade eder.

Okuma alışkanlığının kazanım sürecinde üç dönem: çocukluk, gençlik ve yetişkinlik; üç toplumsal kurum: aile, okul ve çevre; üç birey: ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlar etkili olmaktadır (Akca, 2008). Erken yaşlarda okuma alışkanlığının kazanımı daha kolaydır, ilerleyen yaşlarda bu alışkanlığı kazanmak zorlaşır (Ronkova ve Wildova, 2015). Arıcı'nın (2009) okumayı seven üniversite öğrencilerinin görüşlerini alarak, bu sevgiyi nasıl kazandıklarını inceleyen çalışmasında, öğrenciler çoğunlukla kitap okuma alışkanlığını çocukluk -ilkokul- yıllarında edindiklerini ifade etmişlerdir. Fakat Muhammed (yaş 21) adlı öğrencinin “Kitap okumaya lise yıllarında başladım. O zamana kadar kitap okuduğumu

hatırlamıyorum.” şeklindeki ifadesi, kitap okuma alışkanlığının ilerleyen dönemlerde de kazanılabileceğini göstermektedir.

Okuma alışkanlığının temelleri çocukluk döneminde atılmakla birlikte bu alışkanlığın ilerleyen dönemlerde, terk edildiği de görülmektedir. “Bir boş zamanları değerlendirme uğraşı olarak okumanın altın yılı” 8 ile 13 yaş arasındadır (aktaran, Bamberger, 1990, s. 8). 13 yaşından sonra okumaya olan ilginin azaldığı, okuma alışkanlığından vazgeçildiği için de okumanın kesildiği ifade edilmektedir (Bamberger, 1990). Hayes (2000), ilköğretim 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf seviyesi ilerledikçe okuma tutumlarının azaldığı sonucuna varmıştır. Öğrenciler eğitim sürecinin başlarında her ne kadar yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip olsalar da ilerleyen yıllarda bu tutumda azalma gözlenmiştir. İlköğretimin ikinci kademesine gelindiğinde okumaya olan sevgi iyice azalmaktadır (Alvermann ve Moore, 1991; Schatz ve Krashen, 2006). Bu yüzden çocukların okumayı yeni öğrendikleri dönemdeki heyecanlarını ve ilgilerini canlı tutacak önlemler alınmalıdır ki, kalıcı bir okuma alışkanlığı edinebilsinler.

Bireyin okuma alışkanlığı kazanmış olması hem bireysel anlamda hem de toplumsal anlamda gelişmişlik göstergesidir (Demirer ve ark., 2010). Hayat boyu öğrenen bir birey olabilmek için, bireyin düzenli okuma alışkanlığı kazanmış olması gerekmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Dökmen (1994), düzenli okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılan ölçütleri, şöyle sıralamıştır:

- 1) Okuyucunun okuduğu yayın türleri,
- 2) Okuyucunun hangi sıklıkla okuduğu, hangi tür kitapları ne oranda okuduğu,
- 3) Bir defada aralıksız ne kadar okuyabildiği,
- 4) Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zamanlar neleri okumaktan hoşlandığı,
- 5) Okuduğu kitapları nasıl temin ettiği; satın almak, ödünç almak ya da kütüphanede okumak seçeneklerinden hangisini tercih ettiği,
- 6) Okuma sırasında belli bir strateji izleyip izlememesi, çeşitli okuma teknikleri kullanıp kullanmamasıdır.

Yılmaz (1990, s. 9), okudukları kitap sayısına göre okuyucuları şöyle sınıflandırmıştır:

- 1) Çok Okuyan Okuyucu: Bir yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan,
- 2) Orta Düzey Okuyucu: Bir yılda 6–20 kitap okuyan,
- 3) Az Okuyan Okuyucu: Bir yılda 1–5 kitap okuyan,
- 4) Okuyucu Olmayan: Hiç kitap okumayan kişidir.

Sağlamtunç (1990) ise yılda beş kitaptan az okuyanları “az okur”; altı ile yirmi kitap arası okuyanları “orta düzey okur”; yirmi kitaptan fazla okuyanları ise “çok okuyan okur” olarak sınıflandırmıştır.

Okuma alışkanlığını etkileyen etkenler

- 1) Kişisel Etkenler
- 2) Aile (anne, baba, kardeşler)
- 3) Okul (öğretmenler, arkadaşlar)
- 4) Uygun Kitap Seçimi
- 5) Toplumsal Etkenler
- 6) Programlar yönetmelikler

1) Kişisel etkenler

Avusturya’da, genç okuyucular üzerinde yapılan araştırmalarda, 40.000’den fazla okuma testi, okunan kitapların kayıtları ile birlikte incelendiğinde, çocukların kitap okumamalarının nedeninin iyi okuyamamaları olduğunun göstermiştir. Okumayı seven ve çok kitap okuyan çocukların okumaları incelendiğinde, bu çocukların okuma becerilerinin oldukça gelişmiş olduğu, hızlı okudukları ve iyi anladıkları görülmüştür. Hiç kimse kendisine zor gelen bir şeyi, severek yapamaz. Çocuğun kitap okuma becerisi yeterince iyi değilse, okurken zorlanıyorsa, kitap okumak da istemeyecektir. Bunun yerine kendisine daha eğlenceli gelen, daha kolaylıkla yapabildiği şeylere yönelecektir (Bamberger, 1990). Bir öğrenci ilkokul birinci sınıfın sonuna kadar eğer iyi düzeyde bir okuma becerisi geliştiremezse, bu öğrencinin ileride zayıf bir okuyucu olma ihtimalinin %90 olduğu belirtilmiştir (Juel, 1988). Bu yüzden öğretmen, öncelikle öğrencinin okuma becerisini geliştirecek çalışmalar yapmalıdır. Bu çalışmaları yaparken de öğrenci için seçtiği kitapların onun sınıf seviyesinden ziyade okuma seviyesine ve ilgi alanına göre olmasına dikkat etmelidir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları, okuma sürecinde karşılaştıkları çeşitli sorunlarla da ilgilidir. Araştırmacılar okuma sürecinde karşılaşılan bu sorunların giderilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir. Bilişsel süreçlere odaklanan bu araştırmalarda, çeşitli okuma stratejilerinin etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmalarda öğretim ortamlarında öğrencilere öğretilen çeşitli sözcük tanıma stratejilerinin, okuma sürecinde kullanılmasının, okuma becerisine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, okuma becerisinin geliştirilmesinde, kullanılan okuma stratejilerinin önemli olumlu etkileri tespit edilmiştir. Ancak bu okuma stratejilerinin kullanılabilmesi için öğrencinin okumaya yönelmiş ve okuma sürecine başlamış olması gerekir. Okumanın bilişsel boyutuna yönelik olan okuma stratejilerinden, okuma sürecinin daha verimli hâle getirilmesi için yararlanılmaktadır. Ancak okuma sürecinin başlatılabilmesi için belli bir düzeyde güdülenmiş olmak gerekir, bunun için de okumanın duyuşsal boyutuna yönelik stratejiler geliştirilmesi gerekir (Ülper, 2011a).

Applegate ve Applegate (2004), birçok araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişsel donanım olarak yeterli olmalarına rağmen okumaya karşı isteksiz oldukları yani okumayı tercih etmedikleri sonucunun elde edildiğini belirtiyor. Oyun yazarı Tom Stoppard için kitap okumak o kadar önemlidir ki, yol parasını ikinci el kitaplara harcar ve “otostop canavarını, yarım saat kitapsız kalmanın cefasına” tercih ettiği belirtilir (aktaran, Young, 2018, s. 20). Baker ve Wigfield’in (1999) de ifade ettiği gibi, okuma edimi, başlatılıp başlatılmayacağı öğrenci tarafından belirlenecek olan zahmetli bir etkinliktir.

2) Aile (Anne, Baba, Kardeşler)

Doğumdan beş yaşına kadar olan sürede, ebeveyn çocuk arasındaki etkileşim, çocuk gelişimi üzerinde çok güçlü bir etkiye sahiptir (Alper, Hurtig ve McGregor, 2020). Çocukların okuma ile ilgili ilk deneyimleri, okullardaki resmî eğitimden çok daha önce aile içinde gözlemledikleri ve katıldıkları okuma yazma eylemleri ile başlar (Van Steensel, 2006).

Okullarda formal olarak verilen okuma yazma eğitiminden önce ev ortamı çocukların okuryazarlık becerilerini önemli derecede şekillendirmektedir. Genel olarak evdeki kitapların sayısı, çocuğun kendine ait olan kitapların sayısı, ebeveynlerin çocuğa kitap okuma sıklığı ve ebeveynlerin kendi okuma davranışları ev okuryazarlık ortamını oluşturmaktadır (Niklas ve Schneider, 2015). Ev okuryazarlık ortamının niteliği ile çocukların okuryazarlık becerileri arasında tutarlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Burgess ve ark., 2002; Levy ve ark., 2006; Weigel ve ark., 2006).

Park (2008), ev okuryazarlık çevresi ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada aralarında Türkiye, Almanya, İsveç, İran, Kanada ve Moldova gibi ülkelerin de bulunduğu 25 ülkeden elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Ebeveyn eğitim düzeyi ve diğer bireysel özelliklerin kontrol altında tutulduğu araştırma sonucunda hemen hemen tüm ülkelerde 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarılarının evdeki kitapların sayısı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. İkiz çocuklarla yapılan bir başka çalışma, ev okuryazarlık çevresi niteliklerinin, ebeveynlerden çocuklara aktarılan genetik özelliklerden ziyade okuma başarısı sonuçları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir (Petrill ve ark., 2005).

Acar Şengül (2019) ve Yumuş (2018), ebeveynleri ile çeşitli şekillerde kitap okuyan çocukların dil gelişimlerinde ve erken okuryazarlık becerilerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde gelişim olduğunu ortaya koymuşlardır.

Okuma alışkanlığı gelişmiş kişilerin başında yazarlar gelir. Rudyard Kipling'in, "Dilek Evi" kitabının iç kapak kısmında, Franco Maria Ricci, "Her büyük yazar işe iyi bir okur olmakla başlar ve yıllar geçtikçe, tercih ettiği ya da dışladığı okumalarıyla kişisel bir kitaplık yaratır" diyerek, iyi bir yazar olmanın yolunun, kuşkusuz, iyi bir okur olmaktan geçtiğini ifade eder (Kipling, 2005). Okuma alışkanlığını edinme ve geliştirme sürecinde yazarları nelerin etkilediğini incelemek, bu konuda yol gösterici olacaktır. Okuma alışkanlığının gelişim süreci ile ilgili yazarlarla yapılan bir söyleşide Akbal (1982), okuma zevkinin oluşumunda büyükbabasının kitaplığındaki kitapların çok etkili olduğunu; Akın (1982), dedesinin kitaplık memuru olmasının ve dedesi ile birlikte yaptıkları çeşitli okumaların kitap sevgisinin oluşmasında önemli olduğunu; Ertop (1982), okuma serüveninin anneannesinin okuyup, kendisinin dinlediği kitaplarla başladığını; İleri (1982), annesinin okuduğu masal ve öykü kitaplarından etkilendiğini; Taner (1982), okumaya evde başladığını, evde anne, baba, dede, teyze, hala herkesin mutlaka bir şeyler okuduğunu ve evlerindeki kitaplardan duvarın görünmediğini ifade eder. Okuma alışkanlığının ve sevgisinin temelleri ailede atılmaktadır. Aile, evin özellikleri ve ebeveyn davranışlarının, çocukların okuma becerilerinin gelişiminde belirleyici olduğunu ortaya koyan birçok çalışma vardır (Molfese ve ark., 2003; Niklas ve Schneider, 2015; Van Steensel, 2006).

Amerikalı roman yazarı Edith Wharton, çocukken babasının kütüphanesine ilk çağrıldığında, kütüphaneyi sanki gizli bir sığınağa, bir krallığa benzetmiştir. Yazar, babasının kütüphanesinden ne kadar etkilendiğini, "Kendi içimde, kimsenin dahil olmasını istemediğim

gizli bir inziva gibiydi.” cümleleriyle ifade etmiştir. On sekizinci yüzyıl filozofu Jean-Jacques Rousseau’nun babasıyla gecenin geç saatlerine kadar romanlar okuduğu ifade edilir. Jean-Jacques Rousseau, çocukluk döneminde babasıyla beraber yaptığı bu ilk okumaların kendi üzerindeki etkisini, *İtiraf* kitabında “Ancak ilk okuduğum şeyleri ve onların üzerimdeki tesirlerini hatırlıyorum.” ve “Kendi hakkımdaki şuurum fasılasız bu zamandan başlar.” cümleleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde filozof Jean-Paul Sartre’ın da dedesinin kitaplığından etkilendiği belirtilir. *Körlük* isimli eserinde “Cenneti her zaman bir çeşit kütüphane gibi hayal etmişimdir.” diye ifade eden Borges’ın edebi kimliğinin şekillenmesinde, babasının kitaplarının etkili olduğu ifade edilir. Biyografi yazarı Edwin Williamson, Borges hakkında “Babasının kitaplığı onun oyun alanı olmuştu.” diye yazar (Young, 2018, s. 13-43).

3) Okul, öğretmenler ve arkadaşlar

Eğitim kurumlarının ilk ve esas görevi okumayı bir beceri hâline getirmektir (Yılmaz, 2010). Birey okuma yazmayı çocukluk -ilkokul- döneminde öğrendiğine göre okulun ve öğretmenlerin okuma becerisi kazandırma konusunda çok önemli rolü vardır. Okullarda okuma becerisini etkileyecek; kütüphane olanakları, ortamın aydınlatması, ısısı, oturma düzeni gibi fiziksel unsurların öğrencilere eşit şekilde sunulması gereklidir (Özbay, 2011).

Çocukların okuma alışkanlıklarının gelişmesinde aile ortamının büyük önemi olmakla beraber bütün çocuklar okuma alışkanlıklarını destekleyecek bir aile çevresine doğmamaktadırlar. Bu çocukların okuma becerisini kazanmak, okumayı sevmek ve okuma alışkanlıklarını geliştirmek için tek fırsatları okuldur. Bundan dolayı öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Fakat öğretmenler okuldaki ders programları ve kısıtlı zaman gibi nedenlerden dolayı aileler kadar özgür değildirler. Öğretmenler okuma becerisini kazandırma, kitapları sevdirmeye, okumaya özendirme ve okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik etkinlikleri bilinçli ve planlı bir şekilde yürütmelidirler. Bu süreçte öğretmenler kullanacakları yöntemlerin, hangi kitaplarla başlayıp hangileri ile devam edeceklerinin, hangi öğrencilere hangi kitapların uygun olabileceğinin bilincinde olmalıdırlar. Yapılan çalışmalar aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin farklı olabileceğini göstermektedir. Bu yüzden öğretmenler sadece öğrencilerin sınıf seviyelerini değil aynı zamanda bireysel okuma seviyelerini de göz önünde bulundurarak kitap seçimleri yapmalıdırlar (Sidekli ve Coşkun, 2008).

Gömlüksiz (2004), kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenlerin önemli rolü olduğunu ifade eder. Ancak öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin, okumanın öneminin farkında olmaları ve okuma alışkanlığı edinmiş olmaları gerektiğini belirtir. Kurulgan ve Çekerol (2008), öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilmek için, ilk olarak hedef kitlenin öğretmenler ve öğretmen adayları olması gerektiğini ifade ederek, ancak kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğretmenlerin, öğrencilere de bu alışkanlığı kazandırabilme konusunda etkili olabileceğini vurgular. Okuma motivasyonu yüksek olan ve okumaya hevesli olan öğretmenler kendi sınıflarındaki öğrencileri de muhtemelen besleyecek ve cesaretlendirecektir. Böyle öğretmenlerin sınıflarında, öğrenciler okumayı sevdirmeye ve okumaya yüksek katılım sağlamaya yönelik öğretim stratejileri ile karşılaşacaklardır (Applegate ve Applegate, 2004).

Susar Kırmızı ve ark. (2014), sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık %54,83'ünün düzenli olarak kitap okumadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarından sadece %5,06'sı kendi kitap okuma alışkanlıklarını “Çok Okurum” şeklinde ifade etmişlerdir. İlgar ve ark. (2015), okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmen adaylarından düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını ifade edenlerin oranları yüksektir. Geçgel ve Burgul'un (2009) eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanlarını araştırdıkları çalışmaları sonucunda öğrencilerin %48'inin ayda 1 kitap, %16,1'inin 6 ayda 1 kitap, %12,2'sinin ise haftada 1 kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve ark. (2015), tarafından öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını belirlemek üzere yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yılda ortalama 1-5 kitap okudukları dolayısıyla az okur oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının okumalarına engel olan en önemli etkenin “okuma alışkanlıklarının olmaması” olduğu görülmüştür. Özkaya ve Çetin (2014), yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının ve kütüphane kullanım sıklıklarının yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Konan (2013), araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin %56'sının son bir ay içinde hiç kitap okumadıklarını ya da hiç kitap bitirmediklerini genel olarak okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığını belirlemiştir. Araştırma sonuçları öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda etkili olduğu bilinen öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yeterince kitap okumadığı göstermektedir.

Ülper ve Çeliktürk (2013), öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını değerlendirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarının %80'nin okuma güdülerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşın öğretmen adaylarının %88'nin o gün yanlarında herhangi bir okuma materyali olmadığı görülmüştür. Yalman ve ark. (2015), öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını inceledikleri araştırmada öğretmen adaylarının dörtte üçünden fazlasının kitap okuma alışkanlığı olduğu belirlemişlerdir. Fakat kitap okuma alışkanlığının olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının “yurtta kaldıkları ve yaşadıkları çevrede yeterli sosyal aktivitelerde bulunmadıkları için kitap okumaya yöneldiklerini” ifade etmeleri dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin işi sadece öğrencileri kitap okumanın önemine inandırmak ve onlarda okumaya ilişkin bir coşku uyandırmakla sınırlı değildir. Öğretmen öğrencileri nitelikli eserlerle de karşılaştırmalıdır. Bunun için kendisinin de yeterince çocuk kitabı okumuş olması gerekir (Bamberger, 1990).

Akca'nın (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada, Türkçe öğretmenlerinin rolünü incelediği çalışmasında, yılda okuduğu kitap sayısı daha fazla olan öğretmenlerin kitap okuma ile ilgili uygulamalara daha fazla emek harcadığı, kütüphanelere ve kitap fuarlarına daha çok gittikleri ve öğrencileri de gitmeleri yönünde teşvik ettiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Balcı (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine yaptığı araştırmada, öğrencileri okumaya yönlendiren kişiler sıralamasında %45,1 oranla ilk sırada anne ve babalar gelirken, %36,9 oranla bunu öğretmenler izlemektedir. Benzer sonuçlara başka araştırmalarda da ulaşılmıştır (Gönen ark., 2004; Gudakovska, 1996). Arıcı'nın (2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin okumaya yönlendirmedeki etkisi %57,3, anne ve babalarınki ise %31,3 olarak belirlenmiştir. Çiçek Çetinkaya'nın (2004) araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerini okumaya yönlendirmede öğretmenlerin etkisinin %40,4 oranında, anne ve babanın etkisinin ise %16,7 oranında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenin rolü, bir öğretici ya da öğrencinin okuyup okumadığını ya da ne okuduğunu kontrol eden bir kişi olmaktan ziyade kitaplara önem veren bir kişi olmaktır. Öğretmen öğrencilerini sadece okudukları kitaplarla ilgili konuşturmakla kalmayıp aynı zamanda bir kitabın kendisine ne kattığından da bahsetmelidir (Bamberger, 1990).

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerini kitap okuma konusunda yönlendirdiğini ortaya koyan başka araştırmalara da (Akca, 2008; Bayis, 2010; Devrimci, 1993; Güneş, 2013; İskender, 2013; Tekgül, 2013; Ülper, 2011a) rastlanmaktadır. Devrimci'nin (1993) araştırmasında ise, yine öğrencilerin %96'sı öğretmenlerinin kendilerini kitap okumaya teşvik ettiğini belirterek, öğretmenlerin bu teşviği %81'inin sözlü olarak, %6'sının kitap okutarak, %8,5'inin hızlı okuma yarışı yaptırarak gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında güdüleyici etkilerinin olduğunu göstermektedir (Aksoy, 2014; Arıcı, 2005; Gökçe, 2012; Güneş, 2013; Kesebir Toktar, 2012; Suna, 2006; Tekgül 2013; Tosunoğlu 2002). Yalınkılıç'ın (2017) öğrencilerin okumaya güdüleyici faktörlerle karşılaşma durumlarını ve okuma alışkanlıklarını betimlemeye yönelik araştırmasında ise, öğretmenin öğrenciler açısından istendik seviyede güdüleyici bir faktör olarak görülmediği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında sadece öğretmen faktörünün değil, bireysel, ailesel ve diğer çevresel faktörlerin de etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ülper'in (2011b) öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenleri araştırdığı çalışmasında, öğretmen, aile, arkadaş, kitap, ortam ve etkinlik faktörlerinin öğrencilerde okuma isteği uyandırma açısından belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu faktörlerin en çok ilköğretim birinci kademe öğrencileri üzerinde; en az ise ortaöğretim (lise) öğrencileri üzerinde etkili olduğu araştırma sonuçlarındandır. Bu durum, okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik uygulamalar için ilkököl döneminin kritik dönem olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin kitap armağan etmesi, kitap okuyarak model olması ve öğrencileri kitap okuduğu için övmesi, ilkököl öğrencilerini okumaya güdülemek açısından son derece etkileyici ve isteklendirici öğretmen davranışları olarak belirlenmiştir. Öğretmenin etkisi, ilkököl ikinci kademe öğrencileri üzerinde bir miktar azalmakla birlikte yine de önemli bir etkidir. İlkoköl ikinci kademe öğrencileri için kitap armağan edilmesinin yanı sıra çeşitli kitapların tanıtılması da oldukça etkili bir güdü kaynağı olarak belirlenmiştir. İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencileri için öğretmenin övgüsünün güdüleyiciliği daha düşükken, aynı öğrenciler için ailenin övgüsünün güdüleyiciliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumunu öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden incelendiği çalışmada ise, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sık sık; ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim (lise) öğrencilerinin ise ender olarak okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmakta oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler eğitim

sürecinde, ilkokuldan ortaöğretime (liseye) doğru ilerlerken okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma sıklıkları tüm boyutlarda azalmaktadır; buna paralel olarak da okuma motivasyonları da azalmaktadır (Ülper, 2011a). Benzer başka bir araştırmada öğrencilerin eğitim sürecinin ilk yıllarında kazandıkları yüksek düzeydeki okuma ilgisini zamanla kaybetmeye başladığı ve ilköğretimin ikinci kademesinde okumaya yönelik olumlu tutumlarda azalma görülüşü belirtilir (Schatz ve Krashen, 2006). Araştırmalardan elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin okumayı ilk öğrendikleri yıllarda karşılaştıkları okumaya güdüleyici etmenlerle ilerleyen eğitim yıllarında daha az karşılaştıklarını buna paralel olarak da ilerleyen eğitim yıllarında okumaya yönelik ilgilerinin giderek azaldığı söylenebilir.

Görüşldüğü üzere öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma noktasında önemli oranda belirleyici olan anne, baba ve öğretmen örtük programın da önemli öğelerindendir.

4) Uygun kitap seçimi

Okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde üzerinde önemle durulması gereken noktalardan biri de kitap seçimidir. Kitap türlerine dikkat edilmeli ve her çocuğun kendi eğilimine, ilgisine, okuma seviyesine uygun kitaplar seçilmelidir (Güneş , 2006). Okumayı sevmeyen üniversite öğrencileri ile yapılan mülakatlarda, öğrenciler okudukları ilk kitabı ya da kitapları hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum onların çocukluk çağında kendilerini etkileyecek nitelikte kitaplarla hiç karşılaşmadıklarını göstermektedir (Arıcı, 2008).

Selçuk (1975), “Ne Okumalı?” adlı yazısında, bir kişiye kitap tavsiye edebilmek için o kişiyi tanımak gerektiğini belirtir. Altan (1980, s. 5) ise okuma zevkinin gelişmesi için kişinin kendi seviyesine ve ilgilerine uygun olan, özenle yazılmış eserleri okuması gerektiğini ifade eder. “Kitap elden düşürölmeyecek kadar kişiye çekici geldiğı zaman yarar sağlar.” diyerek okunması gerektiğı için, okumaktan keyif almadan, sıkılarak, bunalarak okunan kitaptan pek bir fayda sağlanamayacağını ifade eder. Sonuç olarak öğretmenler, öğrencilerini okumaya yönlendirirken ve kitap tavsiye ederken, hem öğrencilerin bireysel ilgilerini göz önünde bulundurmalı hem de seçtikleri kitapların nitelikli kitaplar olmasına özen göstermelilerdir.

Kafka 1904 yılında dostu Oskar Pollak’a yazdığı bir mektupta “Okuduğumuz kitap kafamıza balyoz indirilmiş gibi bizi uyandırmıyor ise, neden okuma zahmetine girelim?... Kitap içimizdeki donmuş denize inen balta gibi olmalı.” diyerek kitap seçiminin önemini vurgulamıştır (Manguel, 2018, s. 120-121).

Uzmanlar, herkesin zevkle okuyabileceği kitaplar olduğunu fakat önemli noktanın okuma için kritik dönem denilebilecek çocukluk ve ilk gençlik yıllarında bireyin bu kitaplarla karşılaşması gerektiği konusunda hemfikirler. Bireyi derinden etkileyecek bu kitapları M. Kaplan “güneş çarpması gibi tesir edebilecek kitaplar” olarak tanımlamaktadır (Arıcı, 2008). Öğrencilerin nitelikli ve kendi ilgi alanlarına uygun kitaplarla ve yazın eserleriyle karşılaşması öğretmenleri ve ders kitapları aracılığıyla, okul ortamında olacaktır. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi, beceri, dikkat ve tutumları belirleyicidir. Ders kitaplarındaki okuma parçalarının niteliği de aynı şekilde önemlidir. Öğretmenler ve ders kitaplarının örtük programın öğeleri olması, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının nasıl şekillendiğini anlama konusunda bizleri örtük programa incelemeye götürmektedir.

5) Toplumsal etkenler

Okuma bireysel bir etkinlik olmakla beraber, her bireyin toplumun bir üyesi olduğu düşünüldüğünde okuma aynı zamanda toplumsal bir etkinliktir. Bireyin okuma eylemini, toplumun bir üyesi olarak gerçekleştirdiğinden yola çıkan IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), okuma sosyolojisi kavramını gündeme taşımıştır (Balcı, 2009).

Okuma sosyolojisi okumanın sosyolojik bir olgu olarak ele alınmasını hedefler. Özellikle okuma alışkanlıklarının belirlenmesinde toplumların tarihsel kökenlerinin önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanır. Yapılan araştırmalar eğitim sistemi, devlet yapısı, medya, tarihsel geçmiş, bölgelerarası ekonomik dengesizlik, yaş, cinsiyet gibi pek çok sosyolojik değişkenin okuma alışkanlıklarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Yılmaz, 1995, s.326).

6) Programlar ve Yönetmelikler

Resmî programlar, ne tür becerilere sahip öğrenciler yetiştirmek istediğimizi gösteren belgelerdir. Türkçe Öğretim Programlarına baktığımız zaman öğrencilerin okuma becerisi kazanmasının ve bu beceriyi geliştirmesinin temel hedeflerimizden olduğu görülmektedir. 1924 tarihli ilk Programdan itibaren 1929, 1931, 1938, 1949, 1962, 1981 ve 2005 tarihli Türkçe Öğretimi Programlarına bakınca çeşitli adlar ve açıklamalarla okuma becerisinin kazandırılmasına verilen önem görülmektedir (Ülper, 2011a).

2.4. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı

Türkiye’de, MEB tarafından 2004 yılında lise öğrencileri, 2005 yılında ise ilköğretim öğrencileri için 100 Temel Eser okuma kampanyaları düzenlenmiştir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla düzenlenen bu kampanyalara rağmen, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yeterince gelişmediği görülmüştür. Arıcı (2008)’nın Türkiye’de lise öğrencileri için başlatılan 100 Temel Eser okuma kampanyası ile ilgili yaptığı araştırmada, öğrencilerin %90’ ının kampanya hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen, öğrencilerin %12,9’ unun bu kitaplardan “hiçbirini” okumadıkları; %60’ının “1-10 arası”; %9,5’inin “11-20 arası”; %5,1’inin bu 100 kitaptan “20’den çok” kitabı okudukları görülmüştür.

Başka araştırmalarda da (Bozkurt ve Serin, 2003; Çocuk Vakfı, 2006; Dökmen, 1994; Mullis vd., 2004; Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990; Özen, 2001; Saracaloğlu; Tosunoğlu, 2000) Türkiye’ nin okuma alışkanlığı konusundaki olumsuz durumu görülmektedir (Arıcı, 2009). Moore ve ark. (1999), “okumayı sevme” nin, gençlerin okuma başarısında en önemli faktör olduğunu belirtmişlerdir.

2019 yılında MEB tarafından Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA) 4. sınıf uygulaması yapılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 4. sınıfta eğitim alan toplam 1.164.903 öğrenciden 112.465’i Türkçe alt testine katılmıştır. Araştırma örnekleme katılan öğrenciler, Türkiye’de 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaklaşık %9,65’ini oluşturmaktadır. Bu açıdan araştırma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından izleme amacıyla yapılan ve en geniş öğrenci örneklemine ulaşılan uygulamadır. Araştırmanın Türkçe alt testi, bilme ve anlama bilişsel düzeyinde 15 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin anlama alt düzeyindeki soruları ortalama doğru cevaplama oranının %59,97 olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin %40,03’ünün anlama alt düzeyindeki sorulara doğru cevap veremediğini göstermektedir (MEB, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006-2007 öğretim yılında ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmek ve okuma düzeylerine etki eden unsurları belirleyerek, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için gerekli önlemleri almak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma verileri 2006-2007 öğretim yılında sosyoekonomik düzeyleri farklı 13 ilde, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere uygulanan anketlerle toplanmıştır. Araştırmaya, 560 ilköğretim öğrencisi, 560 ortaöğretim öğrencisi olmak üzere toplam 1120 öğrenci katılmıştır .

Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,52'sini kız öğrenciler, %49,48'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, araştırma için hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %72,08'inin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 100 temel eseri okumadığı; öğrenci ailelerinin %37,80'inin kitaplığında 10-20 arası kitap, %10,54'ünün kitaplığında 100 ve üzeri kitap bulunduğu; öğrencilerin %12,35'inin ders kitabı hariç kendisine ait 5-10 arası kitabı, %2,56'sının 100 ve üzeri kitabı olduğu ve %21,18'inin kitap sayıları ile ilgili anket sorusuna herhangi bir cevap vermedikleri; öğrencilerin %63'ünün ilk kez 13-14 yaşlarında kitap okudukları; öğrencilerin aile bireylerinin %47,58'sinin ara sıra, %14,34'ünün her gün, %14,34'ünün haftada bir, %4,65'inin ayda bir kitap okuduğu, %19,09'unun ise hiç kitap okumadığı; öğrencilerin %87,46'sının ders kitabı dışında kitap okuduğu, %12,54'ünün ise ders kitabı dışında kitap okumadığı; öğrencilerin bir günde kitap okumak için %64,96'sının 1 saat, %21,18'inin 2-3 saat, , %2,56'sının 4 saat zaman ayırdıkları, %11,30'unun ise okumak için hiç zaman ayırmadıkları; öğrencilerin %74,26'sının toplumda başarılı olarak bilinen insanların çok kitap okuduklarını düşündükleri; öğrencilerin %64'ünün batı ülkelerindeki insanların daha çok okuduklarını düşündükleri bulguları dikkat çekicidir (MEB, 2007).

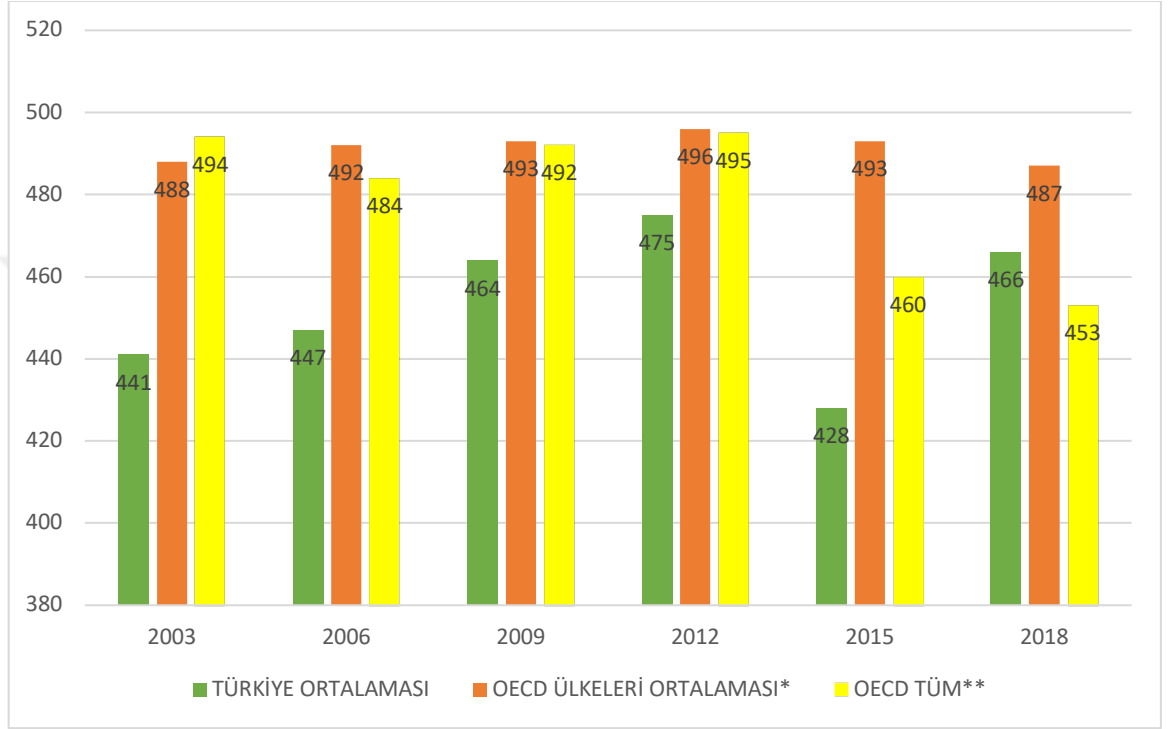
Uluslararası ölçekte OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development/ Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından organize edilen ve ülkelerin eğitimdeki durumlarına değerlendirmelerine olanak sağlayan PISA (Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırma sonuçları da Türkiye'nin okuma becerileri ile ilgili bilgi vermektedir. PISA, 15 yaş grubundaki örgün eğitime devam eden öğrencilerin, matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini, her üç yılda bir değerlendirir. PISA, ilk olarak 2000 yılında uygulanmıştır. Türkiye ise PISA uygulamasına 2003 yılında katılmıştır. PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmektir. Her PISA araştırmasında matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarından biri ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. Bunun anlamı araştırmada öğrenciler her üç alandan değerlendirilmekle beraber ağırlıklı alana daha çok odaklanıldığıdır (Akkuş, 204).

Tablo 1.1. PISA'nın yıllara göre konu alanları değişimi.

2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri
Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı
Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı

Tablo 1.1 incelendiğinde 2000, 2009 ve 2018 yıllarında uygulanan PISA araştırmalarında ağırlıklı alan, okuma becerileri olarak belirlenmiştir.

PISA 2018 uygulamasında okuma becerilerinin tanımı: “Okuma becerileri kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir.” (OECD, 2019a: 9).



Şekil 1.1. Yıllara göre Türkiye PISA uygulaması okuma becerileri puanları karşılaştırması.

***OECD Ort:** Çalışmaya katılan OECD üyesi ülkelerin aritmetik ortalamalarının (eşit ağırlıklı) ortalaması.

****OECD Tüm:** Çalışmaya katılan OECD üyesi ülkelerin tümünde okula kayıtlı olan ve PISA uygulamasına katılan 15 yaş grubu öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması.

Şekil 1.1. Türkiye'nin yıllara göre PISA uygulamasında, okuma becerileri alanından aldığı puan ortalamalarını göstermektedir. Grafik incelendiğinde 2003 yılından itibaren Türkiye'nin PISA uygulamasının okuma becerileri alanından aldığı puan ortalamalarının, OECD üyesi ülkelerin aynı alandaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Fakat artan bir grafik çizdiği görülmektedir.

Türkiye, PISA 2003 uygulamasında okuma becerileri alanında 441 ortalama puan ile 40 ülke arasından 28. sırada yer almıştır. Okuma becerileri alanında İç Anadolu ve Marmara

bölgelerinin en başarılı; Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin ise en başarısız bölgeler olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okuma becerileri alanında erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları; fen liselerinin okuma becerileri alanında en başarılı lise türü, meslek liselerinin ise en başarısız lise türü oldukları belirlenmiştir (MEB, 2005).

PISA 2006’da Türkiye okuma becerileri alanında 447 ortalama puanla uygulamaya katılan 29 OECD üyesi ülke arasında 28. sırada, uygulamaya katılan 56 ülke arasında 37. sırada yer almıştır. PISA 2006 sonuçlarına göre; yine kız öğrencilerin ortalamalarının, erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu; Ege (477 puan) ve Akdeniz (467) bölgelerindeki öğrencilerin puan ortalamalarının en yüksek; Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrencilerin puan ortalamalarının ise en düşük olduğu; fen liselerindeki öğrencilerin puan ortalamalarının (551 puan) en yüksek; çok programlı liselerdeki öğrencilerin puan ortalamalarının (393 puan) ise en düşük olduğu görülmüştür (MEB, 2010).

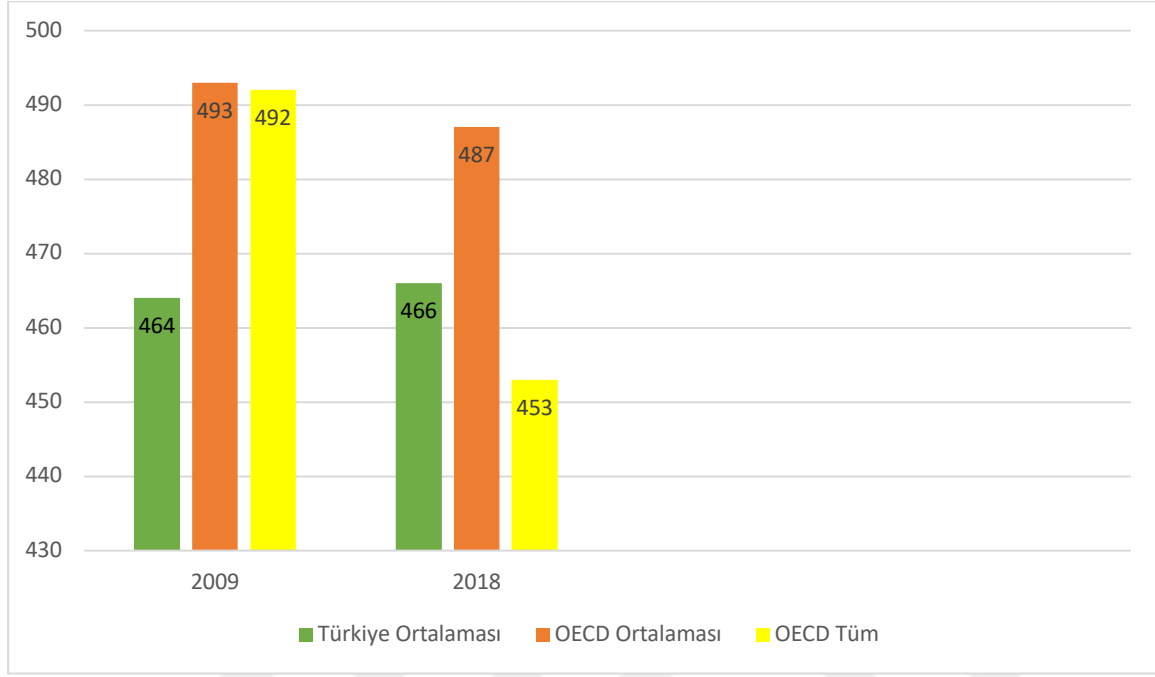
PISA 2009 ağırlıklı olarak okuma becerilerine odaklanmıştır. Türkiye PISA 2009 uygulamasında 464 ortalama puan ile OECD ülkeleri içinde 31. sırada, uygulamaya katılan tüm ülkeler içinde ise 39. sırada yer almıştır. PISA 2009 uygulamasında okuma becerileri alanında kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu; en düşük puan ortalamalarının Güneydoğu Anadolu bölgesinde; en yüksek puan ortalamalarının Batı Anadolu bölgesinde; en yüksek ortalama puanları fen lisesi ve anadolu öğretmen liselerinin öğrencilerinin aldığı; en düşük ortalama puanları ise meslek liseleri ve çok programlı liselerin öğrencilerinin aldığı belirlenmiştir (MEB, 2010).

PISA 2012 uygulamasında Türkiye okuma becerileri alanında 475 ortalama puan ile 65 ülke arasından 42. sırada yer almıştır. PISA 2012 uygulamasında okuma becerileri alanında kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır (MEB, 2015).

PISA 2015 uygulamasında Türkiye okuma becerileri alanında 428 ortalama puan ile, 35 OECD üyesi ülke içinde 34. sırada, uygulamaya katılan 72 ülke içinde ise 50. sırada yer almıştır (MEB, 2016).

PISA 2018 uygulamasında Türkiye okuma becerileri alanında 466 ortalama puan ile 37 OECD üyesi ülke içinde 34. sırada, uygulamaya katılan 79 ülke içinde ise 40. sırada yer almıştır (MEB, 2019).

PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamalarının sonuçlarına göre: anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma becerilerine ait puan ortalamalarının yükseldiği; evdeki kitap sayısı arttıkça öğrencilerin okuma becerilerine ait puan ortalamalarının da anlamlı şekilde arttığı belirlenmiştir (Gür Tekin, 2021).



Şekil 1.2. PISA uygulamasında ağırlıklı alanın Okuma Becerileri olduğu yıllara ait puan ortalamaları.

Şekil 1.2. incelendiğinde PISA uygulamasının ağırlıklı alanının Okuma Becerileri olduğu yıllarda da Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki puan ortalamasının, OECD ülkelerinin okuma becerileri alanındaki puan ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir.

Uluslararası ölçekte kısaca PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) olarak bilinen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması da okuma becerilerini ölçmeye yönelik bir uygulamadır. PIRLS, IEA'nın (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement/ Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu*) 9-10 yaş grubundaki ilköğretim öğrencilerine uyguladığı bir okuma testidir (Demirel ve Yağmur, 2017).

PIRLS uygulamasında amaç; 9 yaş grubu (4. sınıf) öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma alışkanlıklarının düzeyini; öğrencilerin okuma becerisi kazanmaları için öğretmenler tarafından uygulanan öğretim metotları ve eğitim materyallerinin yeterlilik durumunu; öğrencilerin okuma becerisi kazanmalarında ailelerinin etkisini, uluslararası standart test ve

anketler ile belirleyip, ülkeler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri karşılaştırmalı bir şekilde incelemektir (Akyıldız, 2009).

Okuma eğitimi, resmî olarak okullarda veriliyor olsa da resmî eğitimle birlikte, okuma becerisini etkileyen okul dışı birçok faktör de vardır. Okuma becerisini etkileyen unsurları tam olarak anlayabilmek için sadece öğrencilerin okuma test sonuçlarını değerlendirmek yeterli değildir. Okuma test sonuçları üzerinde etkili olan faktörlerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerekir. PIRLS uygulaması sadece okuma becerisini değil, okuma becerisini etkileyen; okul, öğretmen ve öğrenci nitelikleri, program nitelikleri, anne-baba nitelikleri ve ev ortamı gibi konularda anketler yoluyla bilgiler toplayarak, bu bilgileri öğrencilerin sınav sonuçları ile ilişkilendirmektedir (Demirel ve Yağmur, 2017).

İlk defa 2001 yılında uygulanan PIRLS, her beş yılda bir olmak üzere 2006, 2011, 2016 ve 2021 yılında yapılmıştır. Türkiye, PIRLS uygulamasına 2001 yılında, 154 ilköğretim okulunun, 4. sınıf seviyesinde 5390 öğrenci ile katılmıştır. Türkiye 2006, 2011 ve 2016 yıllarında PIRLS uygulamasına katılmamıştır. 35 ülkenin katıldığı PIRLS 2001 uygulamasında Türkiye 449 ortalama puan ile 28. sırada yer almıştır. Uluslararası ortalama ise 500 puandır. PIRLS 2001 sonuçları, uluslararası ölçekte Türk öğrencilerin okuma becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğrenci anketlerinden elde edilen veriler, öğrencilerin aile ve okul ortamlarının niteliğinin, okuma becerisini desteleme açısından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Demirel ve Yağmur, 2017). PIRLS 2001 uygulamasına katılan 35 ülke içinden en başarılı ülke ortalama 561 puanla İsveç olmuştur. Uygulama sonucunda, bütün ülkelerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin ebeveynlerinin okumaya daha çok zaman ayırdıkları görülmüştür (Akkuş, 2014). Ayrıca erken yaşta okuma etkinliklerine (görsel okuma) başlayan öğrencilerin ve evlerinde daha çok çocuk kitabı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Demirel ve Yağmur, 2017).

2.5. Örtük Program

Örtük program veya farklı adıyla gizli program kavramlarını ifade etmeden önce resmî programın tariflerini ele almak daha iyi olacaktır. Resmî programla alakalı olarak literatürde çeşitli tanımlar olsa da tanımların genelinin ortak birtakım kavramları içerdiğini söylemek mümkündür. Okullarda çeşitli içerikler barındıran Türkçe, matematik, fen bilimleri, yabancı dil gibi dersler vardır. “Öğrenilecek en yeni ve en iyi temaları geliştirebilmek için programlar

hazırlanır veya geliştirilmektedir. Bu hazırlanan programlara ‘resmî program’ adı verilmektedir” (Bloom, 1972, s. 342). Portelli (1993, s. 343) resmî programın tanımını, “...resmî olarak tanınan programdır. Tüm paydaşların erişimine açıktır ve yalın bir dille yazılmıştır.” olarak ifade eder. Resmî program çok önemli olduğu için bu program çerçevesinde derslerde okutulacak ders kitapları hazırlanır, öğretmenler programdaki konuları öğretmek için eğitime tabii tutulur, bu programın ne kadar öğrenildiğini test etmek amacıyla sınavlar yapılır. Ülkeler paralarını, zamanını ve enerjilerini bu amaç doğrultusunda harcarlar (Bloom, 1972). Örtük program ise resmî programdan farklıdır; örtük programda zaman ve mekân sınırlaması yoktur (Akbulut, 2011).

Resmî programın aksine örtük programda öğrenciler, bilinçli bir planlama içermeyen, resmî ve yazılı olmayan bir programı deneyimlerler (Wren, 1999). Holt, Rinehart ve Winston (aktaran Cornbleth, 1984) “Örtük Program” kavramının Amerika’da ilk kez Philip W. Jackson tarafından “Sınıflardaki Yaşam (Life in Classrooms)” kitabında kullanıldığını belirtmiş olsalar da Cornbleth (1984) “Örtük Program” anlamına gelen ifadelerin daha önce başkaları tarafından da kullanıldığını ifade eder. Örneğin Dewey (1938), bir kişinin pedagojik anlamda sadece çalıştığı konuyu öğrendiğini düşünmenin bir hata olduğunu ve “Tamamlayıcı Öğrenmenin (Collateral Learning)” davranışların kalıcı olmasında; öğrenilen coğrafya, tarih ya da dilbilgisi gibi dersler kadar, hatta onlardan daha da önemli olabileceğini ifade eder. Alan yazındaki bazı araştırmacılar da Dewey’in bu bakış açısını destekler nitelikte ifadeler kullanır. Örneğin, Lakomski (1988) örtük programın, resmî programla açıkça ifade edilen veya öngörülen hedeflerden daha fazlasının öğrenciler tarafından öğrenildiğini gözlemlediğini aktarır. Demirel (2013) ise örtük programların eğitim süreci boyunca bütün öğrenmeler üzerinde çeşitli şekillerde etili olmakla birlikte öğrencilerin sosyal hayata adapte olmalarında da resmî programlar kadar önemli olduğunu ifade eder.

Örtük programın içeriği ile ilgili alan yazında çeşitli açıklamalar yapılır. Bain (1985, s. 145) örtük programın “okul süreci boyunca dolaylı olarak öğrenilen ve öğretilen değerlerden oluştuğunu” ifade eder. Cornbleth (1984), öğrencilerin programda, kılavuzlarda, okulun felsefesinde ya da amaçlarında açıkça yer almayan öğrenmeler gerçekleştirdiğini; bilgi, inanç ve toplumdaki davranışları içeren bu öğrenmelerin örtük programa atfedilebileceğini belirtir. Demir (2018, s.14), örtük programı “resmî programda açık bir şekilde belirtilmemiş, yazılı olmayan, amaçlı ya da amaçsız etkinlikler ve etkileşimler yoluyla, öğrencilerin deneyimleri sonucunda öğrenmelerin gerçekleştiği informal program” olarak tanımlar. Bu konuda Tezcan (2003), örtük programın çok geniş bir içeriğe sahip olduğunu ders dışı etkinlikleri de

kapsadığını belirtir ve örtük programın en belirgin özelliğinin resmî programın aksine yazılı olmaması olduğunu ifade eder.

Resmî program ile örtük programın bazı önemli noktalarda birbiriyle ilişkili olduğunu belirten Jackson (1990), her iki programda da ödül ve ceza sisteminin başarı ya da başarısızlıkla ilişkilendirildiğini, ancak örtük programın ödül ve ceza sistemi ile daha yakından ilişkili olduğunu dile getirir. Hapishanelerde olduğu gibi okullarda da iyi davranışın değer gördüğü düşüncesinden yola çıkan Jackson (1990), bir öğretmenin, öğrencisi için ‘Elinden geleni yapıyor’ ifadesini kullanmasının; o öğrencinin ödevlerini yaptığı, sorulan sorulara (yanlış da olsa) cevaplar verdiği, boş zamanlarında kitaplar okuduğu yani diğer bir deyişle istenilen düzeyde olmasa da bu kişinin ‘örnek bir öğrenci’ olduğu anlamına geldiğini ifade eder. Örtük program belli bir ortamdaki bazı uygulamalar, prosedürler, kurallar, ilişkiler, yapılar ve fiziksel özelliklerden ne öğrenildiğinin ortaya çıkarılmasını gerektiren bir dizi öğrenme durumudur (Martin, 1976).

Örtük program ile ilgili olarak en çok üzerinde durulan özellikler; öğrencilerin edindikleri değerler, beceriler, davranışlar ve normlardır (Tezcan, 2003). Bloom (1972), resmî program ile örtük programın tutarlı olduğu ve birbirini desteklediği durumlarda, öğrenmenin de çok güçlü olacağını ifade eder ve böyle bir ortamda, tutumların ve değerlerin muhtemelen daha etkili bir şekilde öğrenileceğini belirtir. Hatta resmî program ile örtük programın uyumlu olmadığı durumlarda örtük programın baskın geleceğini beyan eder. Tezcan (2003), örtük programın sosyolojik pek çok yönü olduğunu ifade eder. Bu yönler: okulda görevli yönetici ve öğretmenlerin davranışları, tutumları, inançları, olaylara yaklaşım şekilleri, değer yargıları; okulun yazılı olmayan kendine has özellikleri, disiplin kuralları, sistemi, otorite figürüne itaat beklentileri gibi okul kültürüne ait tutumlar; okulun atmosferi ve buna benzer pek çok etkeni içermektedir. Örneğin, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, başka sınıflarda hoş görülebilecek dersi kaynatma çabaları hoş karşılanmayabilir çünkü öğretmen ve öğrenciler dersin etkili bir şekilde işlenmesine odaklanır. Bu durumu engelleyecek tavır ve davranışları hoş görmeyebilirler.

Örtük program, öğrencilerin eğitim hayatının tüm sürecini şekillendirir ve etkilemektedir (Giroux ve Penna, 1979). Fakat şu durum göz ardı edilmemelidir ki her platformun kendine has bir örtük programı bulunmaktadır (Martin, 1976). Farklı bir deyişle, örtük programlar ortamın bağlamsal niteliklerine göre değişeceğinden, her yer için farklı bir

programdan bahsedilmektedir. Sınıfta ders sırasında İngilizce eğitimi veren bir öğretmenden öğrencilerin öğrendiği örtük öğrenmeler ile aynı öğretmenin nöbet tuttuğu anda öğrencilerde oluşan örtük öğrenmeler aynı olmayabilir.

2.5.1. Örtük program tanımları

Örtük program terimi başka kavramlara oranla daha günceldir. Örtük program teriminde ilk önce 1916’da Dewey “Democracy and Education” başlıklı yapıtında söz etmiştir. Dewey, eğitim sürecinde örtük program ile ilgili bir çalışma yapmış ve bu araştırmayla okullarda demokratik yaklaşımın arttığını ifade etmiştir. Yine bu yapıtında öğreticinin, eğitim materyallerinden bağımsız sahip olacağı ideayı savunmaktadır. Bu bağlamda eğitim materyali olarak bahsedilen zekâ ve çevresel faktörlerdir. Counts (1978) ise “Dare the School Build a New Social Order” başlıklı yapıtında öğreticinin sadece cümlelerinden temelli olmadığını, sahip olunan tecrübelerin ve yapılan uygulamaların da önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Fakat bu iki kişi de örtük program ile ilgili araştırmalar yapmalarına karşın örtük program kavramını kullanmamışlardır (aktaran Özaslan, 2019).

Örtük program ilk olarak 1990' larda Dr. Frank Hafferty tarafından, öğrenme ortamını etkilemek için organizasyon yapısı ve kültür düzeyinde işlev gören bir dizi etki olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar ve bilim insanları tarafından örtük programa ilişkin birçok tanım yapılmıştır (aktaran Mackin ark., 2019). Özaslan’ın (2019) yapmış olduğu araştırmada örtük programın tanımıyla ilgili şu konulara değinilmiştir: En geniş manasıyla örtük program, eğitim programında bulunan fakat alenen istendik öğrenme çıktıları olarak görülmeyen program çeşididir ve çoğunlukla okulun bürokrat teşkilatlanmasını ve bu idari düzenin eğitim alanlara ne öğrettiğini belirtir. Kentli’nin (2009) ele aldığı çalışmada, kimi araştırmacılar tarafından örtük programla ilgili yapılan bazı tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 2.1. Örtük program tanımları.

Yazar	Eser	Tanım
Emile Durkheim (1961, s. 148)	“Moral Education”	Durkheim, eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından öğretilenlerin ve öğrenciler tarafından öğrenilenlerin, yazılı programda ve ders kitaplarında yer alanlardan daha fazlası olduğunu ifade eder. Tam olarak örtük program kavramıyla ifade edilmeyen bu durum, örtük programı açıklamaktadır.
Philip Jackson (1968)	“Life in Classrooms”	Okul çalışanları ve ebeveynlerin, öğrencilere kazandırma gayesinde oldukları fakat başlangıçta öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmedikleri tüm beklentilerdir.
Robert Dreeben (1967)	“What is learned in classroom?”	Örtük program, öğrencilerin okulda kendiliklerini saklayarak, kalıcı olmayan toplumsal bağlar kurmalarını ve mevcut düzene sorgulamadan uymalarını sağlar.
Elizabeth Vallance (1974)	“Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform.”	Vallance’a göre örtük program, öğrenme öğretme sürecinin ya da okulların akademik olmayan çıktıları, okulların yan ürünleri, tortusu ya da en basit hâliyle okulların öğrencilere yaptıklarıdır.
Samuel Bowles and Herbert Gintis (1976)	“Schooling in Capitalist America”	Okullar sosyal hareketliliği sağlamak için değil, tam tersi var olan sınıfsal yapının yeniden üretimi ve devamı için öğrencilere güçlü ve sessiz mesajlar gönderirler. Bu mesajlar yoluyla öğrencilerin kişilik özellikleri, entelektüel becerileri ve ileride seçecekleri meslekler şekillenir. Bu güçlü ve sessiz mesajlar örtük programı oluşturur.
Jane Martin (1976)	“What should we do with a hidden curriculum when we find one?”	Örtük program okulun sosyal yapısında gizlidir. Okulun sosyal yapısı oluşturan öğeler başta öğretmenin sınıf ve okul içindeki otoritesini kullanma etkinlikleri, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkileri düzenleyen kurallar, öğretmenin kullandığı dil, ders kitapları ve öğretmenin resmî programda öncelik verdiği her şeydir.
Jean Anyon (1980)	“Social Class and the Hidden Curriculum of Work”	Örtük program, okulun üretim sürecine dönük gizli hazırlıklarıdır. Okullarda programının uygulanışındaki farklılıklar, öğrencileri farklı bilişsel yeterliliklere ve davranışlara hazırlayarak, öğrencilerle kültürel ve ekonomik sermaye arasındaki ilişkiyi daha öğrenciler iş yaşamına girmeden oluşturuyor.

Ayrıca, Özaslan (2019) örtük programın tanımı olarak yaptığı araştırmada şunu belirtmiştir. Örtük program kavramına birçok tanımlama getirilse de Portelli (1993) bu kavramları şu ana maddeler halinde sıralamıştır:

1. Resmî programda net bir şekilde ifade edilmeyen ama öğrencilerden beklenenler;
2. Beklentilerin dışındaki öğrenme çıktıları,
3. Eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan sonuçlar,
4. Öğrencilerin oluşturduğu örtük program.

2.5.2. Örtük programla ilgili temel yaklaşımlar

Örtük program makro-sosyolojik ve mikro-sosyolojik analiz olmak üzere iki farklı yöntemle incelenmektedir. Eğitimle toplumsal ilişkileri beraber inceleyen makro-analiz çalışmaları, işlevselci ve Marksist bakış açısında “sosyal sistem” olarak ifade edilen zihniyetin bir parçasıdır. Makro analiz çalışmaları örtük programı iki farklı bakış açısıyla incelemektedirler. Birincisi, örtük programın faydalı yanlarına dikkat çekerek gerekli olduğunu ifade etmektedir, ikincisi ise zararlı yanlarına dikkat çekmektedir. Mikro-analiz çalışmaları ise sosyal yapılanmacı bakış açısından hareketle ortaya çıkmıştır. Mikro-analiz çalışmalarında eğitim kurumları, otoriter anlamdaki güç seviyeleri farklı olan öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimde bulundukları bir örgüt olarak değerlendirilmektedir (Sarı, 2007). Eğitimle ilgili durumlar 20. yüzyılın son çeyreğine kadar benzer şekilde işlevselci bakış açısı çerçevesinde incelenmiştir. 1970’li yıllardan sonra Marksçı bakış açısından hareketle ortaya çıkan çatışmacı yaklaşım da görülmektedir (Doğan, 2012).

İşlevselci yaklaşım (Yapısal fonksiyanalist yaklaşım)

Durkheim’a göre toplumlar ancak üyeleri arasında önemli ölçüde homojenlik olursa varlıklarını sürdürebilirler. Eğitim de gerekli olan bu homojenliği sağlamada önemli bir işlev görür. Çünkü toplumdaki yetişkin bireyler tarafından organize edilen eğitim uygulamalarının temel amacı, henüz yetişkin olmayan bireyleri, mevcut toplumsal düzene uyum sağlayacak şekilde yetiştirmektir. Durkheim’ ın görüşleri işlevselci kuram için temel oluşturmaktadır (İnal, 1998). Toplumsal yapı ile eğitim kurumları arasındaki ilişkiye dikkat çeken işlevselciler, eğitim amaçlarını dört grupta sınıflandırmışlardır. Bunlar;

1. Eğitimin Entelektüel Amaçları: Öğrencilerin en temel zihinsel becerilerden başlayarak en üst düzey zihinsel becerileri edinmelerini içerir.

2. Eğitimin Politik Amaçları: Öğrencileri mevcut toplumsal düzenin esaslarına göre yetiştirerek, var olan siyasi düzene adapte olmalarını ve bu siyasi düzenin devamını sağlamayı içerir.

3. Eğitimin Sosyal Amaçları: Öğrencilere sosyal hayatta uyulması gereken kuralların aktarılması yoluyla, onların sosyalleşmelerini sağlamayı içerir.

4. Eğitimin Ekonomik Amaçları: Öğrencileri ilerleyen zamanlarda tercih edilebilecek mesleki gerekliliklere uygun şekilde yetiştirmeyi içerir (Cookson ve Sadovnik, 2002; aktaran Yüksel, 2004, s. 17).

İşlevselciler, mevcut sosyal düzeninin devamının sağlanması sürecinde eğitim kurumlarının nasıl etkili olduğuna odaklanarak, örtük programla ilgili temel araştırmaları yapmışlardır. İşlevselcilere göre, toplumda hâkim olan ahlaki atmosfer öncelikle eğitim kurumlarında küçük çapta oluşturularak öğrencilere aktarılmaktadır. Bu aktarım örtük program aracılığıyla yapılmaktadır. Bu sayede öğrenciler toplumsal hayata aktif olarak katılmadan önce eğitim kurumlarında, mevcut toplumsal işleyişi prova ederek öğrenmektedirler. Eğitim kurumlarında yapılan bu provalar sayesinde mevcut işleyişin devamı sağlanmaktadır. Örtük program yoluyla sağlanan bu toplumsal düzen devamlılığı, eğitim uygulamalarının pozitif fonksiyonu olarak değerlendirilmektedir (Giroux ve Robbins, 2015).

Jackson, Parsons ve Dreeben, işlevselci yaklaşım perspektifinden örtük programla ilgili çalışmalar yapmış önemli araştırmacılarıdır. Bu araştırmacılar, mevcut toplumsal yapının muhafaza edilmesi ve devamının sağlanması için eğitim kurumlarının, topluma yeni katılacak bireyleri mevcut toplumsal normlara uyum sağlayacak şekilde yetiştirdiği görüşündedirler (Skelton, 1997).

Jackson (1968), örtük program kavramına “Life in Classrooms” (Sınıflarda Yaşam) adlı çalışmada yer vermesiyle, bu kavramı ilk defa kullanan araştırmacı olarak kabul edilmektedir. Jackson (1968) “Life in Classrooms” (Sınıflarda Yaşam) çalışmada ilköğretim seviyesindeki devlet okullarında uygulanan program ve bu program neticesinde sınıflarda ortaya çıkan sosyal ilişkileri inceleyerek örtük programı tanımlamıştır. Yazar, örtük program ile resmî programın birbirine karşıt bir şekilde işlediğini ifade eder. Örneğin resmî programda yer alan “yaratıcılık” becerisi için öğrencinin, aykırı düşünebilme ve davranabilme cesaretini ve becerisini kazanması gerekir. Fakat öğrencilere sınıfta ve okulda oluşturulan örtük program yoluyla daha çok uyum sağlama ve uysallık öğretilmektedir. Örtük program aracılığıyla çeşitli şekillerde öğrencilerin diğer insanlara karşı nazik davranması, tertipli olması, akranlarına ve öğretmenlerine bağlı olması, kendini geri plana atması, itiraz etmeden beklemesi, verilen görevleri bitirmesi, çalışmaya devam etmesi gibi davranışları pekiştirilmektedir. Örtük program yoluyla öğretilen bu davranışlar öğrencileri toplumsal hayatta ve iş hayatında da uyum sağlayan bireyler olarak yetiştirmektedir (Jackson, 1990). Jackson’ın görüşlerinden hareketle resmî programda yer alan amaçlar ne olursa olsun, örtük program yoluyla öğrencilerin mevcut toplumsal düzene uyum sağlayacak ve düzenin devamlılığını garantileyecek türden daha pasif becerilerinin ve uysal davranışlarının onaylandığı söylenebilir. Okullarda sessiz bir şekilde işleyen örtük program, öğrencinin aile yaşamından iş yaşamına ve toplumsal yaşama katılmadan önce geçtiği bir köprü gibi değerlendirilebilir. Öğrenci örtük program denilen bu

köprüden geçerken, mevcut toplumsal düzene uyum sağlamasını kolaylaştıracak becerileri, fark etmeden edinir. Böylece mevcut toplumsal düzenin devamlılığı sağlanmış olur.

Jackson örtük program çalışmalarında, sınıf ortamındaki olaylara odaklanırken, işlevselci yaklaşımı benimseyen bir diğer araştırmacı R. Dreeben eğitim kurumları ile toplumsal kurumlar arasındaki bağlantıya odaklanmıştır. Dreeben aile yaşamının çocuğu toplumsal yaşama hazırlama konusunda yeterli olmadığı görüşündedir. Okullarda oluşturulan mikro toplumsal ilişkiler yoluyla, öğrenciler finansal, siyasi ve toplumsal yaşamın gerektirdiği becerileri öğrenmektedirler. Dreeben eğitim kurumlarında öğrencilere dört temel değer öğretildiğini ifade eder. Bunlar; “bağımsızlık”, “başarı”, “evrensellik” ve “kendine özgürlük” tür. “Bağımsızlık” değeri ile öğrencilerin çalışmalarında sorumluluk üstlenmeleri; “başarı” değeri ile daha yüksek bir performansa ulaşmak için etkin olarak gayret göstermeleri; “evrensellik” değeri öğrencilerin bir topluluk içinde belli kalıplara uygun davranmaları; “kendine özgürlük” değeri ile öğrencilerin gerektiğinde birtakım kriterleri göz önünde bulundurarak birilerine ayrıcalıklı davranmaları öğretilir. (Dreeben, 1968).

İşlevselci bakış açısına sahip araştırmacıların görüşleri hem örtük programı ilk defa ele aldıkları için hem de farklı nedenlerle önemlidir. Bu nedenler;

- 1) Eğitim kurumlarının toplumdan kopuk olmadığını, eğitim kurumları ile toplum arasında önemli bir bağlantı olduğuna dikkat çekmeleri,
- 2) Örtük programın işleyişi ve temel yapısına dair temel bilgiler ortaya koymaları,
- 3) Eğitim kurumları ve toplumsal hayat arasındaki bağlantı ve problemleri tanımlamalarıdır (Yüksel, 2004).

Örtük programa ilişkin işlevselci görüşler uzun müddet varlığını sürdürmekle beraber çeşitli açılardan da eleştirilmişlerdir. Bu eleştiriler:

- 1) Yansız ve nesnel olmamak,
- 2) Eğitim ortamlarındaki olumsuz pratikleri yumuşatarak daha kabul edilebilir göstermeye çalışmak,
- 3) Eğitim kurumları ile toplum arasındaki ilişkileri basit ve her iki tarafın da onayladığı ilişkiler olarak değerlendirmek,
- 4) Örtük programa maruz kalan öğrencileri edilgen olarak görmek, programa karşı gösterebilecekleri tepkiyi göz ardı etmek,
- 5) Toplumdaki önemli çeşitlilikleri geri plana atarak, yok saymak şeklinde sıralanabilir (Doğan, 2012; Gireoux, 1983; Margolis ve ark., 2001).

Çatışmacı yaklaşım

Marksist yaklaşımın eğitime uygulanmasıyla oluşturulan paradigmadır. Ancak yalnızca Marksçı yaklaşımlar değil Marksçı yaklaşımlara karşı bir duruş gösteren Weberciler de bu yaklaşımda bulunur. Çatışmacı yaklaşım, eğitim uygulamalarının günümüzdeki amaçlarına ve yapıp ettiklerine şüpheci ve sorgulayıcı bir şekilde bakmaktadır. Hem Marksçılar hem de Weberciler eğitim uygulamalarının, toplumdaki egemen güçlerin kontrolünde olduğunu ve sözde herkesin eşit hakkına sahip olduğu söylemlerinin perde arkasında aslında bir grubun ayrıcalıklarının devam ettirildiği konusunda hem fikirdirler (Tan, 1990). Tezcan (2005) çatışmacı yaklaşımın esaslarını şöyle sıralar:

- a) Eğitim uygulamalarının toplumdaki küçük ölçekli etkilerinden ziyade büyük ölçekli etkilerine dikkat çekerler. Sistem modelini benimserler.
- b) Toplumu meydana getiren farklı gruplar arasında birlikten ziyade tarafların birbirine zıt çıkarlarından kaynaklanan bir çatışma vardır.
- c) Eğitim düzenlemelerindeki zıtlıkların ve dengesizliklerin temel nedenlerine odaklanırlar.
- d) Çatışma, toplumdaki dönüşümü sağlayan itici güç olarak değerlendirilir
- e) Eğitimdeki olanaklarının herkese eşit şekilde sunulduğu iddiası, sorumluluğu bireylere yükleyerek, ayrıcalıklı sınıfın geniş imkânlarını saklamaya çalışır.
- f) Eğitimin esas gayesi, bir meleğe ilişkin temel zihinsel becerilerin öğretilmesinden çok, mevcut düzenin devamlılığını sağlayacak değerlerin aktarılmasıdır (Tezcan, 2005).

Direnç yaklaşımı

Örtük program kavramına direnç yaklaşımı perspektifinden bakanlar, toplumdaki mevcut sınıfsal ayrımın sürekliliğinin, örtük program uygulamalarıyla sağlandığını ifade ederler. Toplumun alt sınıfları sayılan işçi sınıfı ve azınlıkların, egemen sınıflarca düzenlenen eğitim uygulamalarına karşı koymalarını, “direnç” kavramıyla açıklarlar (Doğar ve Filiz, 2019).

Direnç yaklaşımı benimseyenler, çatışmacıların fikirlerine katılmakla beraber, eğitim kurumlarıyla mevcut toplumsal düzen arasında kurulan bağlantıyı açıklayan düşüncelerini yeterince derinlikli olmadığını iddia ederler. Çatışmacıların, eğitim kurumlarında öğrencilerin tamamen mevcut toplumsal düzenin devamlılığını sağlayacak şekilde yetiştirildiği düşüncesine katılmazlar. Çünkü öğrenciler mevcut toplumsal düzenin devamlılığını sağlayacak şekilde yetiştirilmek istense bile öğrenciler maruz kaldıkları her şeyi aynen kabul eden edilgen bireyler değildir (Türedi, 2008).

Örtük programa direnç yaklaşımını perspektifinden bakan araştırmacılar, direnç kavramına farklı açılardan bakmakla beraber çoğunlukla direnç kavramını, alt toplumsal sınıftan olan öğrencilerin, üst toplumsal sınıf tarafından düzenlenen eğitim uygulamalarına karşı çıkmaları olarak açıklamaktadırlar (Yüksel, 2004).

Direnç yaklaşımını benimseyen yazarlara göre eğitim kurumları, eğitim uygulamalarını yürütenler ve öğrenciler ipleri egemen güçlerin elinde olan birer kukla olarak düşünülemez. Egemen güçlerin yapıp ettiklerine ilişkin her biri farklı biçimlerde davranışlar geliştireceklerdir. Ayrıca eğitimdeki bu direnci sadece toplumsal yapılar ve finansal düzen bağlamında düşünmek eksik olacaktır. Kültürel faktörler, ırk, cinsiyet, sömürgecilik ve bunlar arasındaki karşılıklı ilişkiler de dikkate alınmalıdır (Oliver ve Apple, 2003; aktaran Türedi, 2008).

Direnç kuramını savunanlar eğitim sisteminin işlevselci yaklaşımla değerlendirilmesini reddederek mücadeleye dikkat çekmişlerdir. Eğitim uygulamalarının sermaye sahiplerinin yönlendirmesiyle şekillendiği fikrin kabul etmezler. Çünkü okulları sadece ekonomik ve toplumsal yapının yeniden üretildiği bir kurum olarak görmek, mücadele seçeneğini yok saymaktır (aktaran Margolis, 2001).

Paul Willis (1977), direnç yaklaşımının önemli yazarlarından biridir. Willis eğitimin her ne kadar eşitlikle ilgili söylemleri olsa da eşitlikten çok eşitsizlikle ilgili olduğunu ifade eder. Eğitim sistemlerinin toplumun alt tabakalarındaki insanları üst tabakaya doğru yükselmelerini sağlamak için değil, üst tabakada bulunan insanların yine üst tabakadaki konumlarını garanti altına almak üzere düzenlendiğini belirtir. Bir çocuğun hangi toplumsal sınıftan geldiğine bakarak, ileride edineceği işi tahmin etmenin çok kolay olduğunu ifade eder (Türedi, 2008)

Erickson'un (1984) direnç kavramı ile ilgili bakış açısı önemlidir. Ona göre her karşı çıkış direnç göstermek değildir. Davranışın direnç olabilmesi için bilinçli, önceden düşünülmüş, belli bir amaca yönelik olması gerekir (aktaran, Yüksel, 2004).

2.5.3. Örtük programın kapsamı

Örtük programın kapsamı; sonuç, ortam ve süreç olarak ele alınmaktadır (Gordon, 1997; aktaran Tezcan, 2003). Öğreticilerin bilmeyerek veya bilerek eğitim görenlere ders esnasında resmî program haricinde kendi yaklaşım, düşünce, inanç sistemleriyle alakalı eğitim alanlara ifade ettiği ifadeler örtük programın kapsamında ele alınabilir (Akpınar, 2014; Beydoğan, 2012; Çobanoğlu ve Engin Demir, 2014). Eğitim görenlerin kişisel ve sosyal gelişim durumunda ehemmiyetli bir yeri olan kişisel, evrensel ve millî değerleri kazanmasında resmî program,

örtük program ve okul dışı etkenler etkili olmasına (Yeşilyurt ve Kurt, 2012) rağmen bu değerlerin kazanılmasında örtük program diğerlerine göre daha etkilidir (Beydoğan, 2012; Uygun, 2013). “Değerler, resmî program kapsamına yer alsa da öğrenme özellikleri bakımından örtük programın kapsamı içerisinde de kazandırılması gereken özelliklerdir ve disiplinler arasıdır” (Uygun, 2013, s. 271).

Genel anlamda öğrencilerin öğrenmesi beklenen ancak açıkça ifade edilmeyen mesajlar, istenmeyen veya amaçlanmamış öğrenme sonuçları ve öğrencilerin öğretmen beklentilerine uygun olarak sergiledikleri davranışlar örtük program kapsamında ele alınmaktadır (Ercan ark., 2009). Daha önce de bahsedildiği üzere örtük programın kapsamının genişliğini ifade etme adına Tezcan’ın (2003) tanımı oldukça dikkat çekicidir. Tezcan (2003, s. 53), örtük programın kapsamını şöyle açıklamaktadır:

“Ders dışı etkinlikleri de içine almaktadır. Bu programın en belirgin özelliği, yazılı olmamasıdır. Bu nedenle kavramın sosyolojik niteliği daha fazladır. Bu geniş içeriğe şu yönler girmektedir: Okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kuralları, rutinleri, disiplini, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken. Bu kavram, öğretim yapısı ve okul örgütlenmesi aracılığıyla aktarılma biçimi için kullanılır.”

Örtük program ders dışı etkinlikleri de içine alan (Çobanoğlu ve Engin Demir, 2014; Demirel, 2010; Tezcan, 2003) ve öğretmenler tarafından örtük bir şekilde öğrencilere aktarılan amaçlı ya da amaçsız etkinlikler yoluyla ve öğrencilerin deneyimleri sonucu elde ettikleri kişisel ve sosyal öğrenmelerdir (Çubukçu, 2012; Tezcan, 2003). Eğiticilerin hareketleri, inanç ve tutumları, görüşleri, değer yargıları, okul iklimi, okulun sağladığı etkileşim zinciri, okul normları gibi birden çok unsur örtük program kapsamına girmektedir (Tezcan, 2003). “Okullarda, öğrencilere örtük bir şekilde aktarılan ve öğrencilerin hedeflerden haberdar olmadığı norm ve değerler de örtük programı oluşturmaktadır” (Başar ve Çetin, 2013). Bu açıdan örtük programın, kişilerin öğrenme araçlarında daha etkin olduğu söylenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu öğrenme ürünleri, resmî program haricinde olan, eğitim alanların sahip oldukları yetenek, bilgi, tutum, değer ve görüşlerdir (Massialas, 1996; Yüksel, 2004).

2.5.4. Örtük programın boyutları

Örtük program kavramının tanımlamaları, kavramsal ifadeleri, fonksiyonları ve niteliklerine bakıldığında resmî program haricinde olan bütün eğitim ve öğretim çalışmaları neticesinde kişinin elde ettiği bilgi, beceri ve tutumları örtük program kapsamında olduğu bir önceki başlıkta ifade edilmiştir (Adıay, 2011; Gün, 2018; Veznedaroğlu, 2007; Yüksel, 2004). Örtük programın boyutlarıyla alakalı kavramsal çerçevenin tespit edilmesi için literatür taraması yapılarak konuyla alakalı araştırmalardan yararlanarak, resmî program haricinde eğitim görenlerin üç ana kaynaktan öğrendikleri ve öğrencilere sunulan bu kaynaklar aynı zamanda örtük programın kapsamını belirlemektedir. Belirtilen üç ana kaynağı Yüksel (2004a) aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri

- Okulun kuralları
- Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu
- Sınıfların oluşturulması
- Zaman
- Ders dışı faaliyetler

Okul ve çevre arasındaki etkileşimler

- Toplumsal norm ve değerler
- Ders kitapları

Sınıf iklimi

- Öğretmen görüş ve beklentileri
- Öğretmenlerin önyargıları
- Sınıf kuralları
- Öğretmen davranışları
- Öğrenci özellikleri
- Sınav ve öğrenci başarısı

Veznedaroğlu (2007), yaptığı çalışmada Yüksel'in (2004a) çalışmasındaki örtük program kapsamını “okul iklimi” ve “sınıf iklimi” başlıkları altında toplamıştır. “Okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri” başlığını “okul iklimi” olarak belirlemeyi ve “okul ve çevre arasındaki etkileşimleri” bölümünü ders kitapları kısmını çıkartarak “okul iklimi” başlığı altında incelemeyi tercih etmiştir. Veznedaroğlu (2007), araştırmasındaki ikinci başlıca başlığı “sınıf iklimi” olarak ifade etmiştir. Veznedaroğlu'nun (2007) araştırmasında bulunan örtük

programı ortaya çıkaran okul iklimi ve sınıf iklimi başlıkları altında topladığı kavramsal çerçeve kısaca ele alınmıştır.

2.6. Okulun İklimi

Okul iklimi, örtük programın kavramsal çerçevesini ortaya çıkaran iki temel başlığın ilki olup bu başlıkta okul normlarının, okulun idari, simgesel, sportif, kültürel ve bilimsel niteliklerinin, okulun beklentilerinin, okul binasının mimarisi ve dekorasyonunun, sınıfların oluşturulmasının, derslere ayrılan zaman ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin öğrenme edinmelerindeki etkisi açıklanmaktadır (Veznedaroğlu, 2007).

2.6.1. Okulun kuralları

Okul kuralları başlığı “kurallar”, “ödün verilmeyen/verilebilen kurallar”, “ödül/yaptırım-ceza” olmak üzere üç başlıkta ele alınacaktır.

Kurallar

Bütün okullarda okulun sistemi ve yürütülmesi için tespit edilmiş ilkeler vardır. Bu ilkeler resmî bir makam ya da bir üst otorite tarafından veya okul idaresince hazırlanmış yazılı kurallar olabileceği gibi, yine okul idaresi veya öğretmenler tarafından oluşturulan yazılı olmayan kurallarda vardır. Okul kurallarından bir kısmı öğrencilere yazılı olarak bildirilir hatta okuldaki uygun yerlere öğrencilerin görebilmesi için asılırken, bazı yazılı olmayan kuralları da okul yaşantısı süreci içinde gözlem yaparak ve deneyimleştirilerek öğrenir (Akbulut, 2011). Okulda başarılı olmanın yollarından biri de okul kurallarına uymaktır (Veznedaroğlu, 2007). Okul içinde yazılı olmayan kurallar örtük program içerisinde değerlendirilebilir (Tezcan, 2003). Jackson’a (1990) göre okulda başarılı olmak isteyen öğrenci, yazılı okul kurallarına uymakla beraber aynı zamanda okul yaşantısı sürecinde arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu etkileşim ve gözlemleri sonucunda ortaya çıkan yazılı olmayan diğer kurallara da uymak zorundadır. Kurallar üst makamların emirlerine ve aynı zamanda toplumun ihtiyaç ve taleplerine uygun olmalıdır. Okulun örtük programı yazılı olmayan kurallarla da yakından ilişkilidir. Öğrenciler okulda yazılı olmayan kurallar sayesinde itaat etme, uyum sağlama gibi davranışlar kazanıyorsa bu okulun örtük programında otoriter ve baskı yapıcı kuralların varlığından bahsedilebilir (Elitok Kesici, 2010).

Ödün verilmeyen/verilebilen kurallar

Okuldaki normların uygulamaya geçilmesinde aynı duyarlılık gösterilmemektedir. Kimi normlar uygulandığı zamanda hiçbir şekildeki görmezlikten gelme, duyarsızlık gibi durumlar katiyen mevzubahis değilken, bazı kurallar için aynı durum söz konusu değildir. Bu süreci

öğrenci okul hayatı sırasında vaziyeti gözlemleyerek öğrenmektedir. Uygulama sırasında asla görmezden gelinmeyen normlar, okulun örtük programında önemli yer tutan kural ve değerleri göstermektedir (Adıay, 2011).

Ödül/yaptırım-ceza

Resmî programda ve okullara yönelik olan yönetmenliklerde yazılı olarak bulunan takdir, teşekkür ve iftihar belgesiyle birtakım kötü eylemleri uyarı, kınama ve okul değiştirme cezaları bulunmaktadır. Fakat örtük programda yer alan ceza ve ödüller yazılı olmayıp yönetici ve öğretmenler tarafından sözel, fiziksel veya psikolojik olarak gerçekleştirilmektedir (Veznedaroğlu, 2007). Jackson’a (1990) göre öğrencinin övgü alabilmesi için görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, sessizce kitap okuması gerekirken sınıfa geç kaldığında, gürültü yaptığında ve öğretmenin uyarılarını dikkate almadığında azarlandığını belirtmektedir. Ayrıca ülkemizdeki okullarda resmî programda yer almamasına karşın bedensel ceza, azarlama, hakaret gibi ceza ve yaptırımların uygulandığı bilinmektedir (Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006). Okullardaki bu uygulamalarda okulun örtük programının baskıcı, otoriter ve şiddet yanlısı bir anlayış içerisinde olduğunu gösterir.

2.6.2. Okulun idari, sembolik, sportif, kültürel ve bilimsel özellikleri

Bu başlık altında “atmosfer”, “törenler”, “okulun sembolik özellikleri” ve “okulun yayınları” incelenerek açıklamaları aşağıda belirtilmiştir.

Atmosfer

Tezcan’ın (2003) düşüncesine göre okul ortamının özelliği örtük programın toplumsal yönleri arasında bulunmaktadır. Okuldaki var olan ortam yani öğrenci-öğretmen-yönetici arasındaki iletişim otoriter bir havada gerçekleşiyorsa, okulda öğrencilere örtük program aracılığıyla otoriteye itaat ve hiyerarşinin önemi öğrencilere aktarılmaktadır. Okul atmosferinde yardımlaşma, iş birliği, karşılıklı iletişimde birbirini dinleme, grup çalışması gibi faaliyetler ile bireysel başarının ön plana çıktığı rekabetçi ortamlardaki öğrenci davranışları ve kazanımları örtük programın okul atmosferine etkisini açıklamaktadır (Gün, 2018).

Törenler

Okullarda uygulanan her haftanın ilk iş günü ve son iş günü yapılan törenler başta olmak üzere, eğitim-öğretim yılı boyunca resmî programda da yer alan zorunlu olarak yapılması gereken tören faaliyetleri vardır. Okulun düzenlediği bu törenler örtük program dâhilinde değerlendirilmektedir (Yüksel, 2004). Okul yönetiminin, törenlerin yapılmasında gösterdiği hassasiyet ve aldığı tedbirler örtük programın göstergeleri olarak kabul edilebilir.

Okulun sembolik özellikleri

Okula ait forma ve bu formanın renkleri, flama, maskot, rozet gibi sembolik özellikler örtük program çerçevesince değerlendirilebilir (Adıay, 2011). Sembolik özelliklerinin renkleri, şekilleri ve anlamları ile öğrencilere örtük program eliyle çeşitli mesajlar verilebilir.

Okulun yayınları

Okulların tanıtım veya reklam amacıyla kullandıkları broşür, afiş, okul gazetesi veya okul dergisi gibi yayınlar da örtük program çerçevesinde değerlendirilmektedir (Wren, 1999). Okullarda çıkarılan bu yayınlar aracılığıyla öğrencilere farklı mesajlar verilmektedir. Örneğin okulu tanıtan bir broşürde öğrencilerden beklenen davranışlar veya başarılar bu yayınlar ile örtük bir şekilde öğrencilere aktarılmaktadır (Veznedaroğlu, 2007). Okullarda öğrencilerin de görev aldığı bu yayınlarda, iş birliği iletişime geçme ve bir ürüne katkı sağlama gibi konulara önem verildiği mesajı aktarılmaktadır.

Kültürel, sosyal, sportif ve bilimsel etkinlikler

Okul içinde veya dışında gerek okul tarafından gerekse okul denetiminde diğer kurum ve kuruluşların düzenlediği kültürel, sosyal, sportif ve bilimsel etkinlikler gibi faaliyetlere katılma durumu okulun örtük programı hakkında ipuçları vermektedir (Yüksel, 2004). Okul bünyesinde oluşturulan kulüp çalışmaları, sosyal etkinlikler (kitap kampanyası, hayvanları koruma projesi, geri dönüşüm projesi), sportif yarışmalar (futbol turnuvası masa tenisi turnuvası vb.), bilimsel etkinlikler (bilim fuarları, bilim şenlikleri) gibi faaliyetlerin okul yönetimi ve öğretmenler tarafından desteklenmesi ve öğrencilerin bu tür çalışmalara aktif olarak katılması gerektiği mesajı örtük program eliyle verilmektedir (Adıay, 2011).

Araştırma-geliştirme ve olanakları

Öğrencilerin araştırma çalışmalarında kullanıp faydalanabileceği bilgisayar laboratuvarı, kütüphane gibi ortamların bulunması ve öğrencilerin bu ortamlardan yeterince istifade edebilmesi okulun araştırma ve geliştirmeye verdiği önemi göstermektedir (Gün, 2018). Ayrıca kütüphanede güncel kaynakların bulunması ve öğrencilerin istifadesine açılmış olması gerekir. Gerekli altyapısı bulunan ve araştırma çalışmaları için gerekli olan internet erişimi sağlayan bir bilgisayar laboratuvarı olması ve bu laboratuvarın öğrencilerin araştırma çalışmaları için kullanabilme imkânları da önemli bir husustur. Ayrıca bu ortamların sağlanmasının yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere bu konularda yol gösterici olup araştırma çalışmaları için rol model olmaları okulun araştırma ve geliştirme çalışmalarına önem verdiğini gösterir (Gün, 2018).

2.6.3. Okulun beklentileri

Okulun beklentilerin “Yetiştirilmek İstenen Öğrenci Tipi” ve “Öğrenci Özellikleri Algısı” olmak üzere iki alt başlık altında incelenecektir.

Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi

Okullar toplumdan soyutlanamayıp tam tersine toplum ile arasında güçlü etkileşimleri olan bir kurumdur. Okulların en temel görevi toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek uyumlu vatandaşlar yetiştirmektir (Yüksel, 2004). Okulların görev ve hedefleri örtük program unsurlarının bir göstergesidir. Öğrencilerin topluma uyum sağlayan birer birey olarak yetiştirmek için toplumun değer, inanç ve fikirlerinin öğrencilere kazandırılması okullarda uygulanan resmî programdan ziyade örtük programla gerçekleşmektedir. Ülkedeki egemen grup düşüncelerini devam ettirebilmek ve yayabilmek için yaralandığı en büyük kurum okullardır (Sarı, 2007). Okullar aracılığıyla bu düşünceler öğrencilere aktararak öğrenciler tarafından benimsenmesi istenmektedir.

Ülkedeki hâkim ideoloji, devletin kontrolü altında okullarda resmî program aracılığıyla ve örtük program vasıtasıyla öğrencilere aktarılmaya çalışmaktadır (Adıay, 2011). Toplumun bazı kesimleri tarafından hoş karşılanmayan düşünce ve etkinliklerin doğru ve yasal olduğunu örtük program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yüksel, 2004). Neo-marksist görüşü savunan yazarlar ise toplumdaki egemen kapitalist sınıfın isteklerini karşılamada okulları kullandığını belirtmektedir. Neo-marksist yazarlar kapitalizme karşı çıkarak, toplumdaki adil olmayan uygulamaların ve sınıf ayrımlarının artmasına neden olan kapitalist uygulamaların okullar tarafından yeniden üretildiğini belirtmişlerdir (Gün, 2018). Bu bağlamda okulların öğrencilere aktardığı ideoloji, o okulda uygulanan örtük program hakkında bilgi vermektedir.

İyi-kötü öğrenci algısı

İyi-kötü öğrenci tanımı, okulun beklentileriyle yakından ilişkili olup genelde okulun beklentilerine uygun davranışlar sergileyen öğrenciler “iyi”, sergilemeyen öğrenciler ise “kötü” öğrenci olarak algılanmaktadır. Okulun gerçek beklentisi ile iyi-kötü öğrenci algısı arasında güçlü bir ilişki vardır. Okulda uygulanan resmî program sonuçlarıyla örtük program aracılığıyla açığa çıkmasını istediği sonuçlar arasında büyük farklar ortaya çıkabilir (Gün, 2018). Okullar, uygulanan resmî program sonucunda öğrencilerden kurallar çerçevesinde hakkını arayan, bağımsız ve eleştirel bakış açısına sahip, aktif olma, araştırma yapma gibi beklentileri varken örtük program uygulamaları sonucunda öğrencinin öğretmenin isteklerine aynen uyan, itiraz etmeyen, itaat eden, sorgulamayan öğrencileri “iyi” öğrenci olarak tanımlamaktadır (Adıay,

2011). Okulun resmî programa göre gerçek beklentileriyle iyi öğrenci tanımı arasındaki farklılıklar yukarıdaki sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretmenin iyi öğrenci kötü öğrenci tanımındaki özellikler sınıf iklimi kapsamında örtük program içeriği ile ilgili ipuçları verebilir.

Başarılı-başarısız öğrenci algısı

Okullarda uygulanan resmî programa göre öğrencinin hangi durumlarda başarılı sayıldığı hangi durumlarda başarısız sayıldığı belirtilmekte olup bazı bölümleri de örtük program içerisinde yer almaktadır. Öğretmenin sınıf içerisinde başarılı veya başarısız öğrenci tanımının farkına varan öğrenciler, başarılı öğrenci algısı oluşturmak için öğretmenin belirlediği başarılı öğrenci tanımındaki özelliklere uygun davranışlar ortaya koyabilir. Öğrenciler bu durum sonucunda da resmî programda yer almayan farklı tepki ve davranışlar sergileyebilir. Örtük program ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki vardır (Tezcan, 2003). Okulun beklentilerine uyan ve öğretmenin taleplerini yerine getiren öğrenciler başarılı olarak bir üst sınıfa geçerken okulun beklentilerine uymayan ve öğretmenin taleplerini yerine getirmeyen öğrenciler başarısız olmakta hatta okuldan ayrılmak veya uzaklaştırılmak zorunda bile kalabilmektedir (Yüksel, 2004). Okulun başarılı ve başarısız öğrenci tanımı okuldaki örtük program hakkında bilgi vermektedir (Sarı, 2007).

2.6.4. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu

Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu başlığı altında “sınıflara, yönetici ve öğretmenler odasına ayrılan alan ve dekorasyonu”, “okul binasının çevresi ve diğer alanlar”, “okulun koridorları” olmak üzere üç alt başlık halinde incelenecektir.

Sınıflara, yönetici ve öğretmenler odasına ayrılan alan ve dekorasyonu

Okul binasında yer alan sınıflar, öğretmenler odası, idari görevlilerin odaları vb. bölümler ve bu bölümlerin eğitim-öğretim amaçlarına uygun olarak dekore edilmesi okulda uygulanan örtük program hakkında bilgi vermektedir (Akbulut, 2011). Sınıflarda ve öğrencilerin kullandığı alanlarda eksiklikler varken okul idarecilerinin ve öğretmenler odasının donanımlarının fazla olması okul yönetiminde otoriter bir yöntem izlendiği ve eğitim-öğretim faaliyetlerine gereken önemin verilmediği yönünde bir izlenim oluşturabilir.

Okul binasının çevresi ve diğer alanlar

Okul binasında yer alan sınıflar, öğretmenler odası ve idareci odalarının dışında kalan atölyeler, spor odaları, kütüphane gibi odaların bulunması örtük programın unsurları arasında yer almaktadır (Gün, 2018). Okul içerisinde spor alanları, atölyeler, laboratuvarların olmaması

veya donanımlarının yetersiz olması da okulda sportif, sanatsal ve diğer uygulamalı etkinliklere fazla önem verilmediğini gösterir (Veznedaroğlu, 2007).

Okulun koridorları

Okul koridorları da örtük program unsurları içerisinde değerlendirildiğinde, koridordaki panolarda neler sergilendiği, hangi duyuruların paylaşıldığı, duvarlara yapıştırılan resim, afiş vb. unsurlar önemli bir yere sahiptir (Yüksel, 2004). Örnek olarak Costello'nun yaptığı araştırmada hukuk fakültesi koridorlarında hukuk mesleğini yücelten, değer veren, mesajların bulunduğu, bunun yanında sosyal hizmetler okul binasının koridorlarında böyle bir uygulamanın olmadığını tespit etmiştir (Costello, 2001; aktaran, Girayhan, 2019). Bu nedenle hukuk fakültesinde öğrenciler örtük program sayesinde hukuk mesleğine daha fazla değer verirken, sosyal hizmetler okulundaki öğrenciler için aynı durum söz konusu değildir.

2.6.5. Sınıfların oluşturulması

Sınıfların oluşturulması başlığı altında “öğrencilerin sınıflara dağıtılması”, “öğretmenlerin sınıflara dağıtılması” ve “sınıfların mevcudu” alt başlıkları halinde incelenecektir.

Öğrencilerin sınıflara dağıtılması

Okula yeni kayıt olan öğrenciler sınıflara ayrılırken okul idaresinin uyguladığı yöntem örtük programın etkilerinin gözlemlenmesi ve tespit edilmesinde önemli bir yer tutar. Örneğin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları belirli bir sınıfta toplanarak sınıflar oluşturuluyorsa, bu durumun örtük programın varlığını ortaya koymaktadır (Akbulut, 2011). Bu tür uygulamalar toplumdaki var olan eşitsizliklerin okul eliyle yeniden devam ettirildiğini göstermekle beraber öğrencilere sosyoekonomik seviye veya başarı durumuna göre sınıflandırma yapmanın normal bir uygulama olduğu algısı oluşturabilir.

Öğretmenlerin sınıflara dağıtılması

Öğretmenlerin okulda oluşturulan sınıflara görev dağılımı yapılması esnasında yapılan uygulama da örtük program hakkında bilgi vermektedir. Öğretmenlerin sınıflara dağıtımı yapılırken sosyoekonomik veya başarı düzeyi yüksek olan sınıflara tecrübeli, başarılı veya alanında daha iyi olduğu düşünülen öğretmenler görevlendiriliyorsa, okul toplumdaki eşitsizliklerin devamında olumsuz örnek oluşturmaktadır (Adıay, 2011). Okullardaki bu tür uygulamalar öğrencilere “iyi öğretmenlerin sınıfında ancak başarılı ve sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğrenciler eğitim görebilir” mesajı verebilir.

Sınıfların mevcudu

Okullarda oluşturulan sınıflardaki öğrenci sayıları da örtük program hakkında bilgi vermektedir (Yüksel, 2004). Sınıf mevcutları eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli olarak gerçekleşmesindeki etkisi yadsınamaz. Bu konuda yapılan araştırmalardan bazıları sınıf mevcudunun arttıkça başarının azaldığı yönündedir (Boozer ve Rouse, 2001). Sınıf mevcudu 30 öğrenciyi aştığında öğretmenin öğrencilere ayıracağı zamanı azaltmasına bağlı olarak öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi de azaltmaktadır (Altun ve Çakan, 2008). Sınıfın alanı ile sınıf mevcudu arasındaki uyumsuzluk öğretmenin ders içinde uygulamayı planladığı yöntem ve teknikleri de etkileyerek kalabalık sınıflarda tartışma, grup çalışması vb. çalışmalar yerine sunuş yoluyla öğretim yöntemlerini tercih etmesine neden olabilir (Veznedaroğlu, 2007).

2.6.6. Derslere ayrılan zaman ve ders dışı etkinlikler

Derslere ayrılan zaman ve ders dışı etkinlikleri başlığı altında “derslere ayrılan zaman” ve “ders dışı etkinlikler” alt başlıkları altında incelenecektir.

Derslere ayrılan zaman

Okulda uygulanan ders programı incelendiğinde bazı derslerin haftalık ders saati sayısı (Türkçe, matematik, İngilizce, fen) diğer derslere (resim, müzik, beden eğitimi) ayrılan ders saatinden fazla olduğu görülmektedir (Yüksel, 2004). Bu durumu gözlemleyen öğrenci ve veliler ders saati sayısı az olan derslerin önemsiz olduğunu, ders saati sayısının fazla olduğu derslerin ise önemli olduğunu sonucuna ulaşabilmektedir (Gün, 2018). Okula gelip öğrencisi hakkında bilgi almak isteyen bir veli, ilk önce ders saati sayısı fazla olan öğretmenlerle görüşmeyi tercih etmekte olup; resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri ile görüşmeyi düşünmemektedir. Aynı zamanda eğitim-öğretim yılı içinde yapılan veli toplantılarında ders saati sayısı fazla olan ders öğretmenlerinin toplantılara katılımı daha yüksek seviye iken, diğer ders öğretmenlerinin toplantıya katılımları daha düşük seviyede gerçekleşmektedir. Bu durum velilerin de ders öğretmenlerine üstü kapalı olarak verdiği bir mesaj olarak değerlendirilebilir.

Ders dışı etkinlikler

Ders dışı faaliyetlere ayrılan zaman, para, malzeme ve insani kaynaklar okulda uygulanan örtük programın bir parçasını oluşturmaktadır (Veznedaroğlu, 2007). Okullarda ders uygulanan ders dışı faaliyetlerden bazıları (eğitsel kulüp, resmî tören ve kutlamalar) resmî program içerisinde yer almakta iken birçoğu (sportif faaliyetler, geziler, yarışmalar, kermesler, yemekler, mezuniyet törenleri, vb.) örtük program çerçevesinde gerçekleşmektedir. Okullar örtük program çerçevesinde düzenlenen ders dışı faaliyetlere fazla yer vermiyorsa, öğrenciler

bu tür faaliyetlerin önemli olmadığı ve bu tür etkinliklerle kazanılabilecek bilgi ve becerilerin gerekli olmadığı sonucuna varabilirler (Adıay, 2011).

2.7. Sınıf İklimi

Örtük programın boyutlarını oluşturan ikinci ana unsur “sınıf iklimi” başlığı altında incelenmiştir. Veznedaroğlu (2007)’nin yaptığı çalışmada sınıfın fiziksel düzeni ve sınıfta bulunan araç-gereçler, sınıfın kuralları, öğretmenlerin beklentileri, sınıf içindeki atmosfer, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki önyargıları, öğrencilerin sınıf içerisindeki işleyişi öğrenmeleri alt başlıkları “sınıf iklimi” ana başlığı altında açıklanmaya çalışılmıştır.

2.7.1. Sınıfın fiziksel düzeni ve sınıfta bulunan araç gereçler

Bu alt başlık altında “öğretmen masasının ve sıraların yerleşimi” ve “sınıf içerisinde bulunan diğer araç-gereçler” olmak üzere iki bölümde incelenecektir.

Öğretmen masasının ve sıraların yerleşimi

Sınıftaki eşyaların düzeni öğrencilerin davranışına ve derse olan katılımlarına etki etmektedir. Öğretmen masası ve sıraların yerleşimi örtük program hakkında bilgi vermektedir (Livesey, 2005). Öğretmen masasının yüksek bir yerde ve öğrenci sıralarının önden arkaya doğru sabit bir şekilde dizilmesi bu sınıfta öğretmenin otorite olduğu, öğrencilerin kendi aralarında iş birliği gerektiren grup çalışması gibi öğrencinin etkin olarak görev ve sorumluluk almasını engelleyen örtük programın varlığının ispatıdır (Tuncel, 2008). Resmî programda, öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılması ve ders içi uygulamaların öğrencilerin katılımı sağlanarak yapılması belirtilirken, örtük program bunların gerçekleştirilmesine engel olmaktadır.

Sınıflarda bulunan diğer araç-gereçler

Sınıf içinde bulunan pano, resim, afiş, poster, kitaplık örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Sınıf içinde öğrencilerin aktif bir biçimde kullanabildikleri kitaplık bulunması okumaya verilen önemin bir göstergesi olup akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojik araç-gereçlerin öğrencilerin aktif bir şekilde kullanması yenilikçi teknolojilere verilen önemim bir göstergesidir (Gün, 2018). Aynı zamanda sınıf içerisinde sergilenen pano, afiş ve resimler de öğrencilere çeşitli mesajlar vermekte kullanılabilir.

2.7.2. Sınıfın kuralları

Sınıfın kuralları başlığı altında “kurallar”, “ödün verilmeyen-verilebilen kurallar” ve “ödül/yaptırım-ceza” alt başlıkları içinde incelenecektir.

Kurallar

Okulun yazılı olmayan kuralları olduğu gibi sınıfında yazılı olmayan kuralları vardır. Sınıfın yazılı olmayan kuralları da örtük programın bir parçasıdır. Myles ve Simpson sınıfta yazılı olmayan kuralların öğretmenden öğretmene değişebileceğini söylemiştir (Myles ve Simpson, 2001). Bu durum; öğretmenlerden biri parmak kaldırmadan konuşan öğrencilere kızarken, başka bir öğretmen kızmayabilir örneğinde olduğu gibi açıklanabilir. Öğrenciler zaman içerisinde öğretmenlerini gözlemleyerek veya yaşantı yoluyla hangi öğretmenin nasıl bir örtük programa sahip olduklarını öğrenmektedir (Gün, 2018). Öğretmenlerin öğrenciler hakkında sınıf içinde en çok tepki verdikleri öğrenci davranışları gürültü yapma, parmak kaldırmadan konuşma ve derse geç kalma durumlarıdır (Sadık ve Doğanay, 2007). Sınıf içerisinde kuralların uygulanması öğrencilerin adalet ve eşitlik açısından çeşitli öğrenmeler edinmelerinde önemlidir. Bazı öğrenciler kurallara uymadığında cezalandırılıyor bazı öğrencilerde kurallara uymadığında cezalandırılmıyorsa öğrencinin çeşitlik ve adalet gibi değerleri benimsemesi ve öğrenmesi gerçekleşmez (Adıay, 2011). Öğrenciler, sınıf içindeki kuralların uygulanma durumlarını yaşayarak ve gözlemleyerek sınıftaki örtük program uygulamalarının farkına varır.

Ödün verilmeyen/verilebilen kurallar

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıf ortamında, öğretmenin esneklik göstermeyip taviz vermediği kurallar ve esneklik gösterip taviz verdiği kurallar örtük program hakkında bilgi edinmemizi sağlar (Gün, 2018). Öğrenciler öğretmenin hangi kurallardan ödün verdiğini hangi kurallardan ödün vermediğini sınıf yaşantısında gözlem yaparak ve yaşayarak öğrenir (Adıay, 2011). Bu durumun sonucunda öğretmenin ödün verdiği kuralları tespit eden öğrenci, sınıf yaşantısı içerisinde bu davranışları gösterebilir. Örneğin derse geç kalmamayı bir kural olarak belirleyen öğretmen derslere geç kalan öğrencilere herhangi bir tepkide bulunmuyorsa öğrenciler derse geç kalmanın normal bir davranış olduğunu öğrenir.

Ödül/yaptırım-ceza

Resmî programda öğrenciler hangi olumlu davranışları gerçekleştirdiğinde ödül alacağı ve hangi olumsuz davranışları gerçekleştirdiğinde ceza alacağı yazılı olarak belirtilmiştir. Ancak sınıf yaşantısında öğretmen kurallara uyan öğrencilere verilen yazılı olarak bulunmayan ödüller ve kurallara uymayan öğrencilere verilen yazılı olarak bulunmayan cezalar örtük program kapsamında değerlendirmektedir (Gün, 2018). Ancak örtük programda bulunan ödül ve cezalar yazılı olmayıp öğretmen ve yöneticiler tarafından sözel, fiziksel veya psikolojik olarak gerçekleştirmektedir (Veznedaroğlu, 2007). Jackson'a (1990) göre öğrencinin övgü alabilmesi için ödevlerini yapması zamanında teslim etmesi, sessizce kitap okuması gerekirken

sınıfa geç kaldığında, gürültü yaptığında ve öğretmenin uyarılarını dikkate almadığında azarlandığını belirtmektedir. Ayrıca ülkemizdeki okullarda resmî programda yer almamasına karşın bedensel ceza, azarlama, hakaret gibi ceza ve yaptırımların uygulandığı bilinmektedir (Gözütok ve ark., 2006). Sonuç olarak öğrenciler sınıf yaşantısı içerisinde kurallara uymadığında öğretmen gücünü ve otoritesini kullanarak öğrencilere ceza verebileceği gibi kurallara uyan öğrencilere de ödül verebilir (Yüksel, 2004).

2.7.3. Öğretmenin beklenti, görüş ve düşünceleri

Bu başlık altında “yetiştirilmek istenen öğrenci tipi”, “öğretmenin yazılı olmayan beklentileri”, “iyi-kötü öğrenci algısı”, ”başarılı-başarısız öğrenci algısı”, “öğretmenin inanç, düşünce ve değerlerini öğretime yansıtması” ve “öğretmenin uygulamaları ve beklentileri arasındaki tutarlılık” bölümleri incelenmiştir.

Yetiştirilmek istenen öğrenci tipi

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri sonucunda yetiştirdikleri öğrencilerde bulunmasını istedikleri niteliklerin özelliklerden bazıları resmî programda belirtilirken bazıları da yazılı olmayan örtük program çerçevesinde incelenmektedir. Öğretmenler sınıf yaşantısında örtük programın oluşmasında ve yönlendirilmesinde en önemli unsurdur (Veznedaroğlu, 2007). Çünkü sınıf içinde güç ve otoritenin tek sahibi öğretmen olduğu için örtük programın şekillenmesinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Okul yönetimi ve üst birimler, öğretmenlerden resmî programda belirtilen özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmelerini beklemektedir. Ancak eğitim-öğretim sürecinde resmî programda belirtilenlerin dışında farklı özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmektedir. Öğretmenin kendi fikir ve düşüncelerinden kaynaklanan durumlarda öğrenciler farklı öğrenmeler edinebilir. Örneğin MEB (2018) ortaokulu tamamlayan öğrencilerin “millî ve manevi değerleri benimsemiş bireyler olmalarını sağlamak” hedefine uygun bireyler yetiştirmesi gerekirken toplumumuzda hâlen bu değerleri benimsemeyen birçok bireyin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendi fikir, düşünce ve değerleri sınıf içinde örtük programın oluşmasında ve öğrencilere kazandırması gereken resmî program dışında yer alan öğrenmeler edinmesine neden olabilir (Gün, 2018).

Öğretmenin yazılı olmayan beklentileri

Her öğretmen eğitim-öğretim faaliyetleri süreci boyunca öğrencilerinden birçok beklenti içerisinde bulunarak görevini yapmaya çalışır. Bu beklentileri bazen açık bazen ise örtük olarak öğrencilerine iletir (Elitok Kesici, 2010). Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri; öğretmene saygı duyma, öğretmenin söylediklerine uyma, itiraz etmeme sırada bekleme gibi

davranışlardır. Öğretmenlerin resmî programda yazılı olmayan beklentileri sınıfın örtük programı hakkında bilgi verir. Resmî programa göre öğretmenler öğrencilerden aktif olma, eleştirel düşünme ve araştırma yapma gibi davranışlar beklese de gerçekte öğretmenler öğrencilerden tüm anlattıklarını tartışmadan, sorgulamadan not tutarak ezberlemelerini ve bunları sınavda yazmalarını beklemektedir (Yüksel, 2004). Sonuç olarak öğretmenlerin beklentileri örtük programı oluşturan parçalardan biridir.

İyi-kötü öğrenci algısı

Öğretmenlerin gözünden iyi-kötü öğrenci tanımı örtük program hakkında bilgi vermektedir. Öğretmen sınıftaki öğrencileri üç gruba ayırdığını belirterek; birinci gruptaki öğrencileri öğretmenin beklenti ve isteklerine uygun şekilde davranan, itiraz etmeyen “iyi” öğrenciler olarak, ikinci gruptaki öğrencileri öğretmenin beklenti ve isteklerine uygun davranmayan, karşı çıkan, itiraz eden “kötü” öğrenciler olarak, üçüncü grubu ise öğretmenin beklenti ve isteklerine uygun veya aykırı davranıp davranmadığı tespit edilemeyen öğrenciler olarak gruplandırmıştır (Livesey, 2005). Sınıf yaşantısı içerisinde öğretmenin iyi öğrenci tanımını gözlemleyerek ve yaşayarak tecrübe eden öğrenciler, öğretmenin gözüne girebilmek, ceza almamak veya ödüllendirilmek için öğretmenin örtük programında yer alan iyi öğrenci özelliklerine uygun davranmaktadır (Veznedaroğlu, 2007). İyi öğrenci tanımı resmî programda ve örtük programda farklılık gösterebilir. Örneğin resmî programda iyi öğrenci tanımı içerisinde sorgulayan, araştıran ve eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler bulunurken, öğretmenin sınıf içerisindeki örtük programına göre iyi öğrenci tanımı itiraz etmeyen, sıra bekleyen, tartışmayan, soru sormayan sessiz biçimde oturan öğrenciler yer almaktadır (Gün, 2018). Sonuç olarak öğretmenin iyi kötü öğrenci tanımı sınıftaki örtük program uygulamaları hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Başarılı-başarısız öğrenci algısı

Başarılı öğrenci resmî programda yapılan sınavlar ile başarının ölçülmesi sonucunda ortaya çıkan bir durum olsa da bu konu ile ilgili bazı bölümleri de örtük program kapsamında incelenmektedir. Öğrencilerin hangi durumlarda başarılı hangi durumlarda başarısız olacağı resmî programda yazılı olarak belirtilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin gözünden başarılı-başarısız öğrenci tanımı sınıf içerisindeki örtük program hakkında bilgi vermektedir (Adıay, 2011). Öğrenciler, öğretmen tarafından başarılı öğrenci olarak gösterilen öğrencilerin gösterdiği davranış ve uygulamaları taklit ederek başarılı olabilmek için farklı öğrenmeler kazanabilirler (Sarı, 2007).

Öğretmenin inanç, düşünce ve değerlerini öğretime yansıtması

Öğretmenlerin inanç, düşünce ve değerleri sınıf iklimini etkileyen örtük program çerçevesinde önemli bir yere sahiptir. Her insan gibi öğretmenlerin de kendine has inanç, düşünce ve değerleri vardır. Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken resmî programda ve ders kitaplarında yer alan tüm konuları aynen anlatmazlar. Sınıf yaşantısında kendi görüş ve düşüncelerini yansıtarak bilerek veya bilmeyerek örtük mesajlar verebilir (Sarı, 2007). Öğretmenin görüş ve davranışları resmî programla çeliştiğinde öğretmenin görüş ve davranışları daha fazla etkili olur ve örtük program resmî programa göre daha baskın hâle gelir (Yüksel, 2004). Öğretmenin görüş ve davranışları doğrultusunda konuyu öğrenciye anlatma şekli ve isteği farklılıklar oluşturabilir. Öğretmenler bazı konuları daha uzun süre, daha istekli ve daha ayrıntılı anlatırken bazı konuları daha kısa, isteksiz ve genel olarak anlatmayı tercih edebilir (Gün, 2018). Öğrenciler bu durumun sonucunda öğretmene göre hangi konunun önemli veya sınavlarda çıkabilir, hangi konunun önemsiz veya sınavlarda çıkmayacağını öğrenebilir (Tezcan, 2003).

Öğretmenin uygulamaları ve beklentileri arasındaki tutarlılık

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürürken sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve davranışlar yoluyla verdiği mesajlar ile öğrencilerden beklentileri arasındaki tutarlılık da örtük program kapsamında değerlendirilmektedir. Örneğin öğretmen fikirleri tartışarak, sorgulayarak, araştırarak öğrenmek gerektiğini söyleyip ders esnasında düz anlatım yolunu tercih ederek öğrencilere soru sorma, eleştirel düşünme ve tartışma imkânı vermiyorsa öğretmenin beklenti ve uygulamaları arasında tutarsızlık olduğu söylenebilir (Adıay, 2011). Bu durum sonucunda öğrenciler eleştirel düşünce, tartışma ve sorgulama yerine öğretmenin anlattıklarını dinleme mesajını örtük olarak alırlar. Resmî programda öğrencilerin iş birliği yapmalarını sağlamak amacıyla grup veya küme çalışmaları yapmaları tavsiye edilirken, öğretmenin bireysel ödevler vermesi veya grup çalışması faaliyetlerini gereği gibi gerçekleştirememesi sonucunda bireysel çalışmalar öne çıkar ve öğrenciler bu durum sonucunda farklı öğrenmeler edinebilir (Elitok Kesici, 2010). Sonuç olarak öğretmenlerin beklentileriyle davranışları arasında farklılıklar ortaya çıkmakta ve buna bağlı olarak öğrenciler öğretmenin gerçek beklentilerini zamanla öğrenip bu duruma uygun davranışlar ortaya koymaktadır.

2.7.4. İletişimin gerçekleştiği atmosfer

Bu başlık altında “öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi”, “öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi”, “farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler”, bölümleri incelenmiştir.

Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi örtük program hakkında bilgi edinmede önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler öğretmenleriyle kolay iletişim kurabiliyorsa, duygu ve düşüncelerini paylaşabiliyorsa veya soru sormada herhangi bir çekinme, sıkılma, utanma gibi davranışlar sergilemiyorsa sınıftaki örtük program demokratik bir ortam sağlayıp karşılıklı saygı ve sevginin hâkim olduğu güçlü bir öğretmen öğrenci iletişimi vardır diyebiliriz (Veznedaroğlu, 2007). Ancak öğretmenlerle öğrenci arasındaki iletişimde otoriter bir hava hâkim olup buna bağlı olarak öğrenciler öğretmenlerle iletişim kurmakta zorluk çekiyorsa, duygu ve düşüncelerini öğretmenleri ile paylaşmıyorsa sınıf iklimindeki örtük program eleştirel düşünme, aktif olma ve karşılıklı saygı ve sevginin oluşmasını engellemektedir. Ayrıca ülkemizdeki okullarda resmî programda yer almamasına karşın bedensel ceza, azarlama, hakaret gibi ceza ve yaptırımların uygulandığı bilinmekte olup (Gözütok ve ark., 2006) bu durum sonucunda öğretmen ve öğrenci arasında otoriter bir atmosfer oluşmaktadır.

Öğrenciler arasındaki iletişim atmosferi

Öğrenciler arasındaki iletişim örtük program hakkında bilgi edinmemizi sağlar. Sınıf iklimi incelendiğinde resmî programda da yer alan demokrasi bilincinin yerleşmesi için öğrencilerin birbirlerini saygı ile dinlemesi, karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörünün sınıf atmosferine hâkim olabileceği gibi öğrencilerin birbirlerini dinlememe, duygu ve düşüncelerine saygı duymama gibi davranışlar da gözlemlenmektedir (Gün, 2018).

Farklı düşüncelere karşı verilen tepkiler

Öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamında ortaya çıkan farklı düşüncelere karşı verdiği tepkiler örtük program hakkında bilgi edinilmesini sağlar. Türkiye’de uygulanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarının biri de demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmektir (Veznedaroğlu, 2007). Demokrasi eğitimi sayesinde, kendi hak ve özgürlüklerini bilen ve koruyan aynı zamanda başkasının hak ve özgürlüklerine saygı gösteren bireyler yetiştirilebileceği ve bu faaliyetlerin ancak demokratik ortamlarda gerçekleşmesi beklenmektedir (Gözütok, 2006). Farklı düşüncelere karşı gösterilen saygı demokratik eğitim içerisinde yer almaktadır. Demokrasinin yerleşmesi, gelişmesi ve sonraki nesillere aktarılması için demokrasiyi anlayan ve yaşamsal faaliyetlerini demokrasi çerçevesinde gerçekleştiren

bireylere ihtiyaç duymakta ve bu bireylerin yetişmesi için okullara büyük görev düşmektedir (Doğanay ve Sarı, 2004).

MEB'e (2018) göre bireylerin demokratik ve aktif katılım desteğiyle medeni hayata katılmaları için donatılmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu durumda okullara büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Resmî programda demokratik ortamın oluşturulması ve öğrencilere demokrasinin önemi belirtilmesine rağmen, öğretmen sınıfta kendisinden farklı düşünen öğrencilere kızıyor ve düşüncelerini kabul etmiyorsa öğrencilere örtük olarak aktarılan mesaj ile resmî program çelişmektedir (Gün, 2018). Öğrencilerinde birbirlerine karşı farklı düşüncelere karşı saygı duyma, hoşgörü gösterme gibi davranışlar sınıf içinde demokratik bir ortamın olduğunu, farklı düşüncelere karşı saygı duymama ve kendi düşüncelerini zorla kabul ettirme gibi davranışlar da sınıf içinde demokratik bir ortamın olmadığını göstermektedir. Sınıf içinde öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı düşünceler karşısında sergiledikleri tavırlar örtük program hakkında ipuçları vermektedir.

2.7.5. Öğrenci özellikleriyle ilgili öğretmen ön yargıları

Bu başlık altında öğrencilere ait “cinsiyet, ad, sosyoekonomik düzey, vb. özelliklerine yönelik önyargılar” ve “sınıfın tümüne veya sınıfın bir bölümüne yönelik önyargılar” incelenecektir.

Öğrencilerin cinsiyet, ad, sosyoekonomik düzey, vb. özelliklerine yönelik önyargılar

Öğretmenlerin önyargıları örtük program hakkında bilgi vermekte olup öğrencilerin cinsiyet, ad ve sosyoekonomik düzeyleri bu ön yargıların oluşmasında etkilidir. Öğretmenler kız öğrencilerin başarılı olma konusunda ön yargılı oldukları zaman sınıflarında kız öğrencilerin daha başarılı olduğu, erkek öğrencilerin başarılı olacağı konusunda ön yargılı öğretmenlerin sınıflarında ise erkek öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür (Yüksel, 2004). Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri öğretmenlerin öğrenciler hakkında ön yargılı davranmasına ve buna bağlı olarak sınıf içerisindeki eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemektedir. Anyon (1981) yaptığı araştırmada, sosyoekonomik düzeyleri farklı olan dört farklı sınıfta öğretmenlerin ders anlatırken yapmış olduğu faaliyetlerin farklılıklarını tespit etmiş olup öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklı örtük programların ortaya çıktığını belirtmiştir.

Sınıfın tümüne veya sınıftaki öğrencilerden bazısına yönelik ön yargılar

Öğretmenlerin sınıfın tamamına veya birkaçına yönelik ön yargıları sınıf örtük programın hakkında bilgi vermektedir. Öğretmenlerin ön yargılarının oluşmasında diğer

öğretmenlerin etkisi olabilmektedir (Gün, 2018). Öğretmenlere derse girmeden önce diğer öğretmenler tarafından bazı öğrencilerin veya sınıfın yaramaz, başarısız olduğunu söylerse derse giren öğretmenin sınıfa veya bazı öğrencilere karşı önyargılarının oluşmasına neden olmaktadır (Adıay, 2011). Öğretmen gireceği sınıfın yaramaz ve başarısız olduğunu baştan kabul ettiğinde sınıf içerisindeki davranışları ve eylemleri farklılaşmaktadır. Ön yargılı bir şekilde derse giren öğretmenin ders işleyişinde farklılıklar meydana gelmekte, başarısız ve yaramaz olduğunu düşündüğü öğrencilere daha az söz hakkı vererek örtük program aracılığıyla başarısız öğrencilerin daha az söz almaları istendiği mesajı verilmektedir. Öğretmenler ödülleri başarılı ve sınıf düzenini bozmayan öğrencilere, ceza ve yaptırımlarını ise başarısız ve yaramaz öğrencilere uyguluyorsa, öğretmen örtük program aracılığıyla öğrencilere başarılı olduğunuzda ceza ve yaptırımlardan uzak kalıp ödüllendirileceğiniz mesajını vermektedir (Öztürk, Koç ve Tezel Şahin, 2003).

2.7.6. İşleyişi öğrenme

İşleyişi öğrenme başlığı altında “öğretmenle konuşma biçimi”, “öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin sergiledikleri davranışlar”, “öğrencilerin kabul edilmek için sergiledikleri davranışlar”, “sınavda çıkabilecek yerlere ilişkin anlam çıkarma”, “sınavlarda kendi görüşlerini veya öğretmenin söylediklerini yazmayı tercih etme”, “sınav sonuçlarına itiraz” konuları incelenecektir.

Öğretmenle konuşma biçimi

Öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğrencinin öğretmenleriyle konuşma şekli örtük program hakkında bilgi vermektedir. Ahola (2000), üniversite düzeyinde örtük program hakkında yaptığı araştırmada öğrencilerin derslerde konu hakkında yeterince bilgisi olmasa bile bilimsel bir dil kullanılması gerektiğini öğrendiklerini tespit etmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenlerin kendileriyle iletişim kuran öğrencilerden bazı beklentileri olduğunu ve bu durumun farkına varan öğrencilerin bu beklentileri yerine getirecek şekilde iletişim kurdukları görülmüştür.

Öğretmenin gözüne girebilmek için öğrencilerin sergiledikleri davranışlar

Örtük program hakkında bilgi veren bir başka unsur da öğrencilerin öğretmenlerinin gözüne girebilmesi için sergiledikleri davranışlarıdır. Bu davranışlar öğrencilerin resmî programda öğrenmedikleri ama örtük program dâhilinde öğrendikleri öğrenmelerin açığa çıkmasıdır. Gordon (2002) araştırmasında öğrencilerin, öğretmenler tarafından ödül ile cezanın devamlı ve eşit olarak verilmediğini ve öğretmenin gözüne girerek cezadan korunabileceklerini

öğrendiğini tespit etmiştir. Öğrenciler cezadan korunmak veya ödülü hak etmek için pek çok davranış ortaya koyabilir. Holt çalışmasında, öğrencilerin bir dersin içeriğini bilmek yerine öğretmenin yönelteceği sorular karşısında güç duruma düşmemek için veya ceza almamak için neler yapması gerektiğini bildiğini belirtmiştir (Holt, 1971; aktaran Veznedaroğlu, 2007).

Öğrencilerin kabul edilmek için sergiledikleri davranışlar

Öğrencilerin sınıf yaşantısına kabul edilmeleri için gösterdikleri davranışlar örtük program hakkında bilgi vermektedir. Jackson (1990), sınıftaki yaşamı sınıf dışındaki gerçek hayattaki yaşama benzeterek öğrencilerin sınıfın istek ve beklentilerine uymayı, kendi istek ve beklentilerini ertelemeyi öğrendiğini belirtmiştir. Öğrenci sınıf yaşantısında kabul görmek için resmî program dışında farklı öğrenmeler edinmekte olup bu edinmelerin öğrenciler tarafından kazanılmasında örtük programın etkisi bulunmaktadır.

Sınavda çıkabilecek yerlere ilişkin anlam çıkarma

Öğrenciler sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında, gözlemler yapması ve sınavda çıkabilecek sorulara ilişkin ipucu toplaması örtük program hakkında yer almaktadır. Meighan, örtük programın bu bölümü ile ilgili olarak öğrencileri ipucunun bilincinde, ipucu arayan ve ipuçlarına Karşı ilgisiz olmak üzere üç grupta sınıflandırmış ve öğrencilerin sınavlarda başarılı olmak için öğretmenin verdiği ipuçlarının farkında olması gerektiğini belirtmiştir (Meighan, 1994, aktaran Yüksel, 2004). Öğrenciler arasında ipuçlarının farkında olanlar, öğretmenin görüş ve düşüncelerini ses tonu, vurgu ve tekrar etme gibi ipuçlarını yakalayarak hangi konuların daha önemli olduğunu ve nerelerden soru sorabileceğini tahmin edebilir (Veznedaroğlu, 2007). Öğrenciler, öğretmenin davranışları izleyerek sınavda soruların hangi konulardan ve hangi tarzda soru ile karşılaşacakları hakkında fikir sahibi olabilmektedir (Adıay, 2011).

Sınavlarda kendi görüşlerini veya öğretmenin söylediklerini yazmayı tercih etme

Resmî programa göre öğrencilerin derslerde aktif olma, eleştirel düşünme ve araştırma yapma gibi özelliklere sahip olmaları ve bu çerçevede görevlerini yerine getirdiklerinde başarılı olmuş sayılacaklardır (Gün, 2018). Buna rağmen öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilmek için öğretmenlerinin kendilerinden beklediklerini yazdıklarında başarılı olabileceklerini öğrenmişlerdir. Bu durumun sonucunda öğrenciler sınavlarda kendi düşüncelerini özgün ve eleştirel bakış açısıyla yazmak yerine öğretmenin derste anlattıklarını not edip bunları sınavda yazarak başarıya ulaşma yolunu tercih etmiştir Öğretmenler hazırlayacakları sınavlarda analiz, sentez, yorumlama ve uygulamaya yönelik sorular da sorması gerekirken, daha çok bilgi ve bu bilgiyi ezber gerektiren sorular sormakta ve buna bağlı olarak öğrenciler derste anlatılanları not tutmaya ve bu notları ezberlemeye çalışmaktadır (Snyder, 1971, aktaran Yüksel, 2004).

Yüksel (2002), araştırmasında, sınavlarda öğrencilere sorular incelendiğinde daha çok ezbere dayalı sorular sorulduğu, akıl yürütme ve yorum gerektiren sorulara fazla yer verilmediğini belirtmiştir. Sınavlarda öğrencinin kendi düşüncelerini yazması veya yazmaması örtük program hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır. Örneğin sınavlarda kendi düşüncelerini yazmayan öğrenciler kendi düşüncelerine önem verilmediğini düşünmekte olup, öğrencinin bu kaniya varmaları için de sınıf ortamındaki örtük program aracılığıyla bu mesajlar verildiği ortaya çıkmaktadır (Gün, 2018). Öğrenci, sınav kâğıdının değerlendirildiğinde kendi görüş ve düşünceleri yazdığında daha az puan verildiğini, öğretmenin görüş ve düşüncelerini yazdığında daha yüksek puan aldığını öğrenirse bundan sonra yapılan sınavlarda kendi görüş ve düşünceleri yerine öğretmenin beklediği görüş ve düşünceleri yazmayı tercih edebilir (Adıay, 2011).

Sınav sonuçlarına itiraz

Öğrencilerin sınav sonuçlarına itiraz edip etmemeleri ve bunların nedenleri de örtük program kapsamında değerlendirilmektedir. Bu konu hakkında yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin sınav sonuçları açıklandığında kendi aralarında konuşup, sınav sorularının cevapları ve puanlandırılması üzerinde fikir alış-verişi yaptıkları görülmüş; sınav sonucunu etkileyebilecek olan eksik, yanlış veya hatalı olduğu durumları öğretmenleri ile paylaşmadıkları görülmüştür (Yüksel, 2002). Ortaya çıkan bu durum resmî program ile öğrencilerin haklarını bilme, koruma ve kullanma gibi davranışları kazanması beklenirken, örtük program aracılığıyla bu hakların kullanılmaması gerektiği mesajı verilmektedir. Sınıfta demokrasiden söz eden bir öğretmen öğrencilerinin sınav sonuçlarına itiraz etmelerini engelliyorsa örtük programda demokrasi ilkelerinin yer almadığı görülmektedir (Adıay, 2011). Sınav sonuçlarına itiraz eden öğrenciler, öğretmenin tepkisiyle karşılaşabileceğinin farkına varırsa sınıf içinde uygulanan örtük program baskıcı ve otoriter olarak söylenebilir.

2.8. Örtük programın öğeleri

Örtük programın öğeleri, okuldaki bireylerin sahip oldukları değerler, inançlar, tutumlar ile okuldaki işleyişin önemli birer parçası olan norm ve kurallar, tören ve ritüeller ve kişilerarası iletişimin niteliğidir. Aşağıda örtük programı oluşturan bu öğeler açıklanmıştır. Değerler, okul yaşamının şekillenmesinde büyük bir öneme sahip olduğundan ve araştırmanın konusu gereği daha geniş ele alınması gereksinimi duyulduğundan en sona bırakılarak, temel demokratik değerleri de kapsayacak şekilde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.8.1. İnançlar, tutumlar

Longman Çağdaş İngilizce sözlüğünde “inanç” kavramı, (1) bir şeyin tam olarak doğru veya var olduğunu hissetme; (2) Doğru olduğuna inanılan düşünce, şeklinde açıklanmaktadır (aktaran Mariani, 1999). Colins’in (1997) İngilizce sözlüğünde de benzer şekilde “inanç, bir şeyin kesinlikle var, doğru ve iyi olduğuna dair his” olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde ise bu kavram, (1) bir düşünceye gönülden bağlı bulunma; (2) iman, itikat; (3) birine duyulan güven, inanma duygusu; (4) inanılan şey, görüş, öğreti şekillerinde tanımlanmıştır. İnançların davranışların nedenine işaret ettiğini belirten Triandis (1994, 96), bir davranışı anlama veya yorumlamanın, o davranışın nedeni hakkındaki inançlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Mariani’ye (1999) göre de inançlar bizimle dış dünya arasında bir filtre görevi görmektedir. İnsan bu filtre yardımıyla dış dünyayı anlamlandırmaktadır.

Okuldaki örtük program da çevremizde olup bitenleri yorumlamak için kullandığımız bir mercektir. Bu nedenle farklı yaşantılar, farklı inançlara sahip kişiler tarafından çok farklı şekillerde anlaşılabilir. Öğrencilerin öğretmenin sınıfta yaptıkları hakkındaki inançları, onun yaptıklarını ve söylediklerini anlamlandırma sürecinde bir filtre görevi görür. Ancak bu filtre görevi, inançların okulda nasıl işlediği ile ilgili sadece ilk adımdır. İnsan, inançları aracılığıyla yaşantıları algılar ve yorumlar. Fakat bu algı ve yorumlamalar yansız (nötr) değil, duygu ve tepkilerimizi, sevdiklerimizi ya da sevmediklerimizi, kabul ya da reddetmemizi içinde barındırır. Bunlar, birer değerlendirme ya da yargıda bulunma şekli olarak ve çoğu zaman birlikte hareket ederek, insanlara ve nesnelere karşı geliştirdiğimiz kişisel tutumlarımızı şekillendirmektedirler. Bu tutumlar ise, amaç ve kararlarımızı, son adımda da davranışlarımızı etkilemektedir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisindeki gözle görülebilen davranışları, buz dağının sadece üstteki uç kısmıdır. Bunun altında ise, tutumlar ve tutumların gerçek kaynağı olan inançlar doğrultusunda alınan kararlar yatmaktadır. Mariani (1999) bu piramitsel açıklamalarını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968, aktaran Kağıtçıbaşı, 1999, s. 102). Bu tanıma dikkat edildiğinde, tutumların bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Tutumların davranışlar üzerindeki etkisi tartışılmalı bir konu olmakla birlikte (Arkonaç, 1998, s. 182; Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993, s. 336), öğrencilerin okula yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuş ve öğrencilerin okula yönelik

tutumları eğitim süreçleri ile okulun kültürü ve değerler sisteminin incelendiği araştırmalarda temel değişkenlerden biri olarak ele alınmıştır (Abu-Hilal, 2000; Sa'di, 2001; Thomas, Smees, MacBeath, Robertson ve Boyd, 2000).

İnanç ve tutumlar öğretmenin kararlarını ve dolayısıyla da sınıftaki eylemlerini etkilerken, bir taraftan da öğrencilerin bilgiyi nasıl algıladıklarına, ona nasıl müdahale ettiklerine ve nihayet bununla ne yaptıklarına etki etmektedir. Konunun başarılı bir şekilde işlenip öğrenilebilmesi için bu inanç ve tutumların diğer şeyler gibi öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılması gerekir. Bunun için öğretmenin kendisinin ve öğrencilerin inançlarının farkında olması ve bunların sınıfta ne düzeyde paylaşıldığını sorgulaması gerekir (Mariani, 1999). Çünkü, aynı öğrenme ortamlarında bulunsalar bile, farklı inançlara sahip öğrenciler farklı öğrenme yaşantıları edinmektedirler ve inançlar, öğrencilerin hem formal hem de informal öğrenmeleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Pillay, 2002). Böylece inançlar, Robinson, Ross ve White'ın (1985, s. 93) belirttiği gibi okulun eğitimsel çıktıları üzerinde önemli bir rol oynamaktadırlar.

2.8.2. Kurallar

Alan yazın incelendiğinde, norm ve kural kavramlarının bazen ayrı kavramlar olarak bazen de birbirinin yerine kullanıldığı (Arkonaç, 1998, s. 188; Bilgiseven, 1989, s. 222; Dönmezer, 1999, s. 246; Silah, 2000, s. 340) görülmekle birlikte, yapılan tanımlar incelendiğinde, normların kurallara göre daha genel ve yerleşik bir anlam taşıdığı söylenebilir. Örneğin Arkonaç'a (1998, s. 290) göre norm, bir sosyal birimin üyeleri için kabul edilebilir ve edilemez olan tutum ve davranışların yayılımını tarif eden bir değerler ölçeğidir ve aşağı yukarı kesin bir şekilde grup üyelerinin nasıl davranması gerektiğine dair belirli kurallar belirler. Mendras'a göre ise normlar, insanın davranış, tavır ve hareketlerini yönlendirici, değerlerle ahenkli kanun, kural veya ilkelerdir (aktaran Dönmezer, 1999, s. 229). Aşağıdaki açıklamalarda bir kavram çözümlemesinden çok, kuralların – normların eğitim ve toplum yaşamındaki önemi vurgulanmaya çalışılacaktır. Kural olarak benimsenmiş, yerleşmiş ilke veya kanuna uygun durumlar olan normlar (TDK, 1998), davranışı doğrudan etkileyen genellikle yazılmamış ve informal beklentilerdir. Normlar, sosyal olarak yaratılmış standartlar olup, olayları yorumlamaya ve değerlendirmeye yardım ederler (Terzi, 2000, s. 47).

Dönmezer (1999, s. 229), bir toplumunun kültürünün, geniş ölçüde, normlardan oluştuğunu belirtirken, Triandis'e (1994, s. 100) göre ise normlar, belli bir grubun bireyleri için doğru davranış hakkındaki düşüncelerdir. Kurallar, ilişkilerin etkili ve sağlıklı bir şekilde

yürütülmesini sağlamak amacıyla yapılan yazılı ya da yazısız düzenlemelerdir (Ağaoğlu, 2002, s. 10). Toplum hayatında uyulması gereken sosyal davranış kuralları ile öğrencilerin okula devam durumları, kıyafetleri, ders düzenleri, verilecek ödül ve cezalar gibi okul hayatını düzenleyen kurallar, okulun kurallar bütünü oluşturur (Doğan, 2001, s. 94-95). Eğitim kurumlarında kurallar, okuldaki işleyişin, eğitimin amaçlarını gerçekleştirme yönünde aksamadan devam edebilmesi için yapılan yazılı ve yazısız düzenlemelerdir. Mayer ve Leone (1999), öğrenciler tarafından iyi anlaşılmış bir kurallar setinin, okulda daha az düzensizlik yaşanmasını sağladığını belirtmektedirler. Ayrıca, okuldaki işleyişin düzenliliğini sağlamak için işe koşulan kurallar, öğrencilerin kuralların gerçek yaşamın bir parçası olduğunu anlayıp kabul etmelerinde de önemli bir rol oynamaktadır (Henderson, 1993).

Çocukların toplumsallaştırılmasında önemli rolü olan okullarda, dürüstlük, diğerlerine saygı, itaat, rekabet gibi değerlerin öğrencilere aşılması için açık ve örtük programlar aracılığıyla davranış kuralları aktarılır (Gilbert ve Hoepper, 1976; aktaran Moroz ve Reynolds, 2000, s. 113). Çocuklar, başarılı olmak için, okulun sadece formal kurallarına değil, aynı zamanda toplumsallaşma süreciyle kendilerine yöneltilen informal kurallara, inançlara ve tutumlara da uyum sağlamak zorundadırlar. Demokratik bir toplumda demokratik bireylerin yetiştirilmesi hedeflenen okulda da bireylerin uymaları beklenen kuralların demokratik bir çerçevede belirlenmesi gerekir. Bu çerçevede kuralların belirlenmesi sürecine okuldaki tüm bireylerin katılım düzeyleri, bu kurallarda insana verilen önem ve değer ön planda tutulması, kuralların herkes için aynı şekilde uygulanması vb. önem taşımaktadır.

Örtük program kavramının altında yatan temel fikir, çocukların gerçekte açık programda yer almayan şeyler öğrendikleridir. Böylece bu kavram, öğrenme sürecinin bilinçli bir şekilde ya da bilmeden organize edilen durumlarına işaret etmektedir. Bilinçli olarak düzenlenen süreçlere okulun kendi fiziksel yapılanması (evden uzak bir yer olması, bir işyerine benzemesi vb.) ve sınıftaki organizasyon (öğretmenin sınıfta sürekli ön tarafta durması, çocukların bir askeri düzen içinde oturması vb.) örnek verilebilir. Bilmeden işe koşulan öğrenme süreçlerine ise öğretmenin çocukların davranışlarını nasıl algıladığı ve bu algılara bağlı olarak çocuklara yönelik farklı beklentiler geliştirmesi örnek olarak verilebilir (Mariani, 1999).

2.8.3. Törenler

Trice ve Beyer (1984, s. 655), törenleri insanların iyi biçimde tanımlanmış rolleri oynadıkları sosyal dramalar olarak tanımlamaktadır (aktaran Terzi, 2000, s. 48). Tolan ise (1996, s. 244) törenlerin, çoğunlukla tarihsel nitelik taşıyan bir olaya toplumun verdiği kültürel

ağırlığı sürekli kılmak için belirli yer ve zamanlarda düzenlenen toplu davranış türü olduğunu belirtmektedir (aktaran Terzi, 2000, s. 48). Törenleri, önceden belirlenmiş yer ve zamanlarda yapılan ve genellikle özel kıyafetlerin giyildiği, formal konuşma ve davranışların sergilendiği, bir ödül veya plaketin sunulduğu kolektif etkinlikler olarak tanımlayan Wynne'e (1991) göre, okulda düzenlenen törenler, öğrencilerin yeni değerler edinmelerinde veya hâlihazırda sahip oldukları değerleri pekiştirmelerinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin, törenlerin okulun etkililiğinde önemli bir rol oynadığının bilincinde olması gerektiğini belirten Wynne (1991), törenlerin etkili birer öğretmen olabileceğini, insanların törenlerde başkaları tarafından da kabul gören değerleri doğal bir şekilde öğrenip benimsemelerinin daha kolay olduğunu vurgulamaktadır. Okulda törenler gibi ritüel adı verilen etkinlikler de sık sık yapılmaktadır. Ritüeller (adetler), kültürel kalıp ve değerleri güçlendirmek için yapılan törensel eylemlerdir (Terzi, 2000, s. 49).

Trice ve Beyer'e (1984, s. 645) göre ritüeller, nispeten özenli planlanmış faaliyetler seti ve sosyal etkileşimlerle icra edilen ve sosyal sonuçları olan etkinliklerdir (Akt: Terzi, 2000, s. 48). Ritüel kavramını farklı bir perspektifle ele alan Illich (2000, s. 70) ise okulun kendisinin, toplumdaki tüketim değerlerini bireylere empoze etmek amacıyla gerçekleştirilen, katılımın zorunlu olduğu ve katılmamama durumunda bireylerin dışlandığı bir ritüel olduğunu savunmaktadır. Amerika'daki birçok okulda, ahlak kurallarının öğrencilere öğretilmesinde tören ve ritüellerin işe koşulduğunu belirten McCabe ve Trevino (2002), bu törenlerin, okulun öğrencilere kazandırmak istediği değerlerin öğretilmesinde etkili birer araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedirler.

2.8.4. İletişim

İletişim korkusu genellikle okuldaki ilk yıllarda yerleşen bir korku ve endişe kalıbı olup, öğrencinin sözel iletişimini, sosyal becerilerini ve kendisine olan güvenini çok büyük ölçüde ya da tümüyle derinden etkileyebilmektedir. Bu korku özellikle ilköğretim düzeyinde çok önemli bir sorundur (Ergin, 1995, s. 237). Yapılan araştırmalar, ilkokul öğrencilerinin en az %11'inin şiddetli iletişim korkusu yaşadığını, en az %20'sinin de iletişime girme öncesinde önemli ölçüde kaygı yaşadığını ortaya koymaktadır (Holbrook, aktaran Ergin, 1995, s. 237). Portelli (1993), örtük programın mümkün olduğunca ortaya çıkarılmasının, öğrencilerin gelişimlerdeki sorumlulukları nedeniyle büyük ölçüde öğretmenlerin görevi olduğunu belirtmektedir (aktaran Marsh, 1997, s. 37). Bu görevin bilincinde olan bir öğretmen, okulda ve sınıf içerisinde çocuklara kendilerini güvende hissedecekleri, şiddetten uzak bir ortam

yaratmaya çalışacaktır. Öğrenciler için, en az anne babaları kadar hatta bazen onlardan da önemli bir yere sahip olan öğretmenlerinin yaptıkları, söyledikleri, tutumları, davranışları, değer verdikleri ya da vermedikleri büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında olsun, öğretmenleriyle birlikte oldukları her an onları gözlemlemektedirler. Bu durumun bilincinde olan bir öğretmen bu bağlamda davranışlarına dikkat etmelidir.

Fraenkel'in (1977, s. 2) de belirttiği gibi, içerisinde öğretmenin bulunduğu tüm etkinlikler ile öğretmenin önerdiği kitaplar, sınıftaki oluşturduğu oturma düzeni, seçilen tartışma konuları ve bunları tartışma biçimi, izletmek için seçtiği filmler, önerdiği oyunlar vb. öğrenciler için diğerlerinin önerilerinden daha önemlidir (aktaran Moroz ve Reynolds, 2000, s. 112). Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerle etkileşimi onların tutum ve ideallerini şekillendirmektedir (Henry, 1955; aktaran Wren, 1999). Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi, bireysel ve grup içindeki gelişimleri konusunda kritik adımdır (Nixon, 1996, s. 76; aktaran Töremen, 2001, s. 117). Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapısı ne kadar olumlu olursa, öğrenme de o kadar pürüzsüz olmaktadır (Töremen, 2001, s. 117). Aynı şekilde öğrencilerin öğretmenleri dışındaki diğer bireylerle (diğer öğrenciler, yöneticiler, çalışanlar) olan iletişim tarzları da onların okula yönelik algıları üzerinde önem taşımaktadır.

Akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan çocuk, sınıfta ve sınıf dışında grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşayabilir. Bu sosyal beceri yoksunluğu, öğrencinin giderek içine kapanmasına, okula, öğretmenine ve arkadaşlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir. Benzer şekilde arkadaşları tarafından rencide edilen, küçük düşürülen bir öğrenci de iletişim korkuları yaşayabilir. Öğretmenin öğrencilerini yakından izleyip, hangi öğrencinin ne tür gereksinimleri olduğunu bilmesi ve buna yönelik önlemler alması bu bağlamda da büyük önem taşıdığından öğretmen öğrenci iletişimi okuldaki kişilerarası ilişkilerde bir kilit noktası gibi görülebilir. Öğrencilerin öğretmenleri, okul yöneticileri ve diğer öğrencilerle iletişim biçimleri okul yaşam kalitesinin de önemli değişkenleri arasında ele alınmaktadır. Bu nedenle burada genel olarak söz edilen “iletişim” kavramı, okul yaşam kalitesinin değişkenleri bölümünde daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.8.9. Değerler

İlköğretim Programı'nda değer; “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğu tarafından doğru ve gerekli kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” olarak tanımlanmaktadır (Baysal, 2006, s. 601). Değer kavramı bir fiil olarak kullanıldığında, üst düzeyde bir

değerlendirme söz konusudur. İnsanlar bir nesneye, kişiye, davranışa veya etkinliğe değer verdiklerini söylediklerinde, değer verdikleri şeyin onlar için derin bir anlam taşıdığını, onun iyi olduğuna inandıklarını ve kendi kişisel değerleriyle uyumlu olduğunu ifade etmektedirler. Kısaca değer kavramının bir fiil olarak kullanılması, soyut değerler sistemine dayanarak bir varlığın değerinin belirlenmesi sürecine karşılık gelmektedir. Değer kavramı isim olarak kullanıldığında ise, bu sürecin sonucunu göstermektedir. Bu değer yargıları, insanlar yeni durumlarla karşı karşıya geldiklerinde şekillendirilebilir ya da değiştirebilir (Rohan, 2000).

McGettrick (1995) değer kavramını, düşüncelerimiz, davranışlarımız ve etkinliklerimizle doğrudan tutarlı ve ilişkili olan bir ilkeler bütünü olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda değerler bilişsel bir temele dayandırılmakta ancak bu temel, günlük yaşamdaki eylemlerle kendini ortaya koymaktadır. Bu tanımın değerlerin eğitimin amaçlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirten McGettrick, bu nedenle değerlerin, eğitim girişimlerinin temel bir parçası olarak ele alınması gerektiğini ve değerlerin yer almadığı bir eğitimin, boş, sorumsuz ve gerçek dünyadan kopuk olacağını vurgulamaktadır (McGettrick, 1995). Öte yandan Goodman (1992, s. 147) ve Fraenkel (1977, aktaran Moroz ve Reynolds, 2000, s. 112) öğretimin değer temelli (value – oriented, value – laden) bir girişim olduğunu belirtirken, Farmer (1983) da “okulun kendisi bir değerler okyanusunda yüzmektedir” (aktaran Moroz ve Reynolds, 2000, s. 112) sözleriyle okulun, içerisinde hüküm süren değerlerden ayrı düşünülmeceğini dile getirmektedir. Değerler, tutum ve inançlardan farklı olarak, belli bir nesne, kişi ya da grupla ilişkili değildir. Değerler daha geneldir ve kişinin büyük bir nesneler ya da insanlar grubuna yönelik davranışlarını etkiler. Bunun yanı sıra kişinin sahip olduğu değerler, bir şeyin iyi ya da kötü mü olduğunun karşılaştırılmasında, bireyin davranışlarının değerlendirilmesinde bir standart niteliği taşır (Banks ve Clegg, 1985, s. 407; aktaran Moroz ve Reynolds, 2000, s. 116).

2.9. Örtük Programın Önemi

Daha önce belirtilmiş olan tanımlar ve ifadelerden de anlaşıldığı gibi örtük program öğrencinin okul ve sınıf içerisinde elde ettiği tüm kazanımları kapsamaktadır. Bu program ile öğrenci resmî program dışında kazanımlar elde etmekte ve sınıf içerisinde öğrendiklerini sınıf dışına aktarma, tekrar etme ya da yeni şeyler öğrenme imkânı bulmaktadır. Örtük programın öğretmenlere sağladığı en önemli yararlarından bazıları; öğrencilerin konu ve kazanımları sınıf dışında tekrar etmeleri, ders sürecinde öğrendiklerini sınıf dışına aktarmaları ve sosyal becerilerini geliştirmeleridir. Aynı zamanda çalışmaları ile örtük program uygulamalarına dahil

olan öğrencilerin o derse olan ilgi ve isteklerinin artması ve motivasyon seviyelerin daha yüksek olmasıdır. Bunların yanı sıra örtük program okuldaki öğrencilerin yapılan çalışma ve uygulamalar ile yeni fikirler öğrenmesine, sosyal uyumlarının artmasına ve sahip oldukları yeteneklerin ortaya çıkmasında onlara yardımcı olmaktadır. Özellikle öğrencilerin yabancı dil bilgi becerilerin geliştirilmesin de ders sürecinde öğrendiklerini günlük hayata aktarımda önemli bir yeri vardır.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Kitap okuma ile ilgili araştırmalar

Bu alt başlık altında kitap okuma alışkanlığını inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Arıcı (2005) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları; okuma becerisi, okumaya karşı ilgi, okuma alışkanlığı ve okuma eğilimi düzeylerinde incelenmiştir. Çalışma verileri, Türkiye genelinde yedi büyük şehirdeki (Ankara, Antalya, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Samsun) 26 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2000 öğrenci ve aynı okullarda görevli 100 öğretmene uygulanan test, ölçek ve anketler ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenim gördükleri şehre göre farklılık gösterdiği, Antalya ilinde bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin diğer illerdeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyinde, 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu; cinsiyet düzeyinde, kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; aile gelir düzeyinde, düşük gelirli ailelerin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin, daha yüksek gelirli ailelere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Balcı (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okuma ilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise farklı sosyoekonomik düzeylerden 390 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, “Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” olduğu fakat öğrencilerin okuma

alışkanlıklarının televizyon izleme alışkanlıklarına göre daha geride olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul sınavları ve lise giriş sınavları nedeniyle öğrencilerin eğlenme/dinlenme amaçlı okumalara vakit ayıramadıkları da araştırmanın sonuçlarındandır. Öğrencileri kitap okumaya teşvik eden faktörlerin büyük oranda anne, baba ve öğretmenler olduğu, kütüphanelerin ise okuma alışkanlığı kazandırma konusunda etkisinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap türü olarak tercihlerinin çoğunlukla roman ve hikâye; konu olarak ise macera ve serüven konuları olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama testinde ise en çok şiir türünde başarı göstermişlerdir. Bunu öyküleyici metinler ile bilgilendirici metinler takip etmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

Kanmaz (2012) tarafından, okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı araştırma, 2010-2011 yılında Denizli ili merkez ilçesinde bir İlköğretim Okulunun beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda 27 öğrenci; kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci, çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersinde İSOAT (İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar etme) okuduğunu anlama stratejisi kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe dersi, mevcut programa dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin testler arası analizinde son test ve kalıcılık testi lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Velioğlu ve ark. (2013) bilinç öncesi mesajların üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde etkisini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü öğrencileri ile yürütülen araştırmada, nicel veriler ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan okuma alışkanlığına ilişkin tutum anketi ile toplanmıştır. Nitel veriler ise deney ve kontrol gruplarıyla ayrı zamanlarda yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada deney grubuna kitap okuma ile ilgili bilinç öncesi mesajlar içeren bir kısa film izlettirilmiştir. Kontrol grubuna ise aynı kısa film bilinç öncesi mesajlar verilmeksizin izlettirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar ile deney ve kontrol grubu ayrı zamanlarda bir kafeteryada sohbet etmişlerdir. Fakat sadece deney grubu ile yapılan görüşme sırasında kafeterya kitap okuma ile ilgili bilinç öncesi mesajlar verilmek üzere düzenlenmiştir. Çalışma altı hafta sürmüştür.

Çalışmanın sonunda son test olarak deney ve kontrol gruplarıyla, çalışmanın başında uygulanan kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum anketi ve grup görüşmeleri tekrarlanmıştır. Sonuç olarak bilinç öncesi mesajlar verilen deney grubunda hem nitel verilerde hem de nicel verilerde olumlu değişimler görülürken, kontrol grubunda nicel verilerde bir değişim görülmemiştir. Fakat kontrol grubu ile yapılan görüşmelerde, grubun yarısından okuma alışkanlığının önemini belirten veriler elde edilmiştir. Çalışma kitap okuma ile ilgili verilen bilinç öncesi mesajlar yoluyla öğrencilerde kitap okumaya ilişkin olumlu etkiler oluşturulabildiğini ortaya koymuştur.

Şenyiğit (2016) araştırmasında, sınıf öğretmenliği adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinden 215 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme puanlarının, kadınların erkeklerden; 4. Sınıf öğretmen adaylarının 1. Sınıf öğretmen adaylarından; daha çok kitap okuyanların az daha az kitap okuyanlardan; kütüphaneye daha sık gidenlerin daha az gidenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının, kadınların erkeklerden; 1. sınıf öğretmen adaylarının 4. sınıf öğretmen adaylarından; anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olanların düşük olanlardan; yılda okudukları kitap sayısı fazla olanların az olanlardan; kütüphaneye gitme sıklığı daha çok olanların az olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanları ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yurtbakan (2017) tarafından “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi” isimli araştırma yürütülmüştür. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Trabzon ili Maçka ilçesinde yapılan araştırmaya 5 ilkokulun 4. sınıflarında öğrenim gören 243 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir anket uygulanmıştır. Elde edilen nicel verileri açıklamak üzere de 7 öğretmen ile görüşme, 8 öğretmen ve 15 veli ile de görüşme formu ile elde edilen nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin düzenli kitap okumalarına

rağmen son bir yılda okudukları kitap sayısı (6-10 kitap) göz önünde bulundurularak, orta düzey okuyucular olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okumayı sevmesinde okulda yapılan “okuma saati” uygulamasının etkili olduğu görülmüştür. Anne ve babaların ara sıra okuduğu görülmüştür.

Aksoy (2018) “Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi” ni incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın verileri, Ankara ilinde üç farklı devlet okulundaki 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. 111’i erkek, 106’sı kız olmak üzere toplam 217 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı “Ortaokul Okuma Alışkanlığı Ölçeği” uygulanarak ölçülmüştür. Elde edilen okuma alışkanlığı puanlarının, öğrencilerin Türkiye geneli merkezi bir sınav olarak uygulanan “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)” sınavının kapsadığı her bir dersin (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil) puanları ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerinin okuma alışkanlığı puanlarının ortanın üzerinde olduğu ve okuma alışkanlığı puanları ile TEOG sınav puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda okuma alışkanlığı seviyesinin artmasına paralel olarak TEOG sınav puanlarının da artması beklenir.

Ünal (2019) tarafından “Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları İle Yazma Eğilimleri” isimli nicel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma Sinop, Kayseri, Sakarya ve Antalya illerindeki bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli öğrenciler içinden, seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiş, 4-8. sınıf düzeyinde 160 kız ile 192 erkek olmak üzere 352 öğrenciden ile yürütülmüştür. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Beş Faktör Kişilik Ölçeği”, “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve bunlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeklerden elde edilen en yüksek puan ortalamaları beşinci sınıflara, en düşük puanların ise altıncı sınıflara ait olduğu ifade dilmektedir. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre katılımcıların BİLSEM’lerde devam ettikleri yetenek alanlarının yazma eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, anne ve babaların eğitim durumlarının özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve yazma eğilimleri üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı;

Türkçe dersini ve yazmayı seven, kendisini yazma çalışmalarında başarılı bulan, günlük tutan ve evlerinde kitaplıkları bulunan öğrencilerin, okuma tutumlarının ve yazma eğilimlerinin diğerlerine göre çok daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir.

Akbabaoğlu (2019), çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri, 2016-2017 akademik yılı, bahar döneminde, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 217 öğrenciden toplanmıştır. Veriler yetişkin okuma motivasyon ölçeği, üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullandıkları; okuma motivasyonlarının ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Kadın katılımcıların okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının erkeklerden daha yüksek, birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ikinci ve üçüncü sınıflara göre daha düşük olduğu da araştırma sonuçlarındandır.

Emir (2019), “Sosyal Medya Kullanımının Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Etkileri: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği” çalışmasını Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 239 lisans öğrencisi üzerinde yürütmüştür. İlişkisel tarama modeli olan çalışmada veriler, “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kitap okuma alışkanlığının etkisi kız öğrencilerde daha fazla görülürken, sosyal medya kullanımının ise erkek öğrencilerde daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu ve sosyal medya kullanımının olumsuz sonuçlarının okuma alışkanlığının istek, etki ve yararını yordadığı görülmüştür. Sosyal medya bağımlılığı arttıkça okuma alışkanlığının azaldığı belirlenmiştir.

Karakullukcu (2019) tarafından “İlkokul Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Sınıf Öğretmenlerinin Rolü” isimli nicel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Samsun iline bağlı devlet okullarında görev yapan 539 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Tekgül (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşleri” anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre sınıf

öğretmenlerinin kitap okuma ve okutma konusunda gayret gösterdikleri belirlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarındaki etkilerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Altuntop (2019) tarafından, ilkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için bir eylem araştırması yürütülmüştür. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Batman’da bir ilkokulda yapılmıştır. Araştırma verileri bu okulda görev yapan 40 sınıf öğretmeni ve aynı okulda öğrenim gören 36 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velilerinden toplanmıştır. Araştırma verileri okuma eğilimi anketi, kitap kavramına ilişkin metafor, kitap okumama nedenleri ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çözüm önerilerine ilişkin açık uçlu anketle toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planı araştırma kapsamında uygulanmıştır. Araştırma bulguları uygulanan eylem planının başarılı olduğunu dolayısıyla öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında, öğretmenlerin yaptıkları sınıf içi uygulamaların, veli ve öğretmenlerin sürece katılmasının önemli olduğunu göstermiştir.

Kara (2019) tarafından “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ve Kütüphane Kullanımları Üzerine Bir İnceleme” isimli nicel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Trakya üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören 387 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yürütülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarına “anket ve tutum ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.

Algül (2019) tarafından yapılan “Çıkarım Yapma Becerisinin Okuma Alışkanlığı, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Sosyo-Ekonomik Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli nicel araştırmada, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinden sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak belirlenen dört devlet okulunun 5. ve 7. sınıflarından seçilen, toplam 670 öğrenciden okuma alışkanlığı, yaş, anne baba eğitim düzeyi ve okuma sıklığı değişkenlerine dair veriler toplanmıştır. Ayrıca öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan *çıkarım becerisi testi* uygulanmıştır. Araştırma bulguları, cinsiyete göre kız öğrencilerin; kitap okuma sıklığına göre ayda 2 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin; sınıf düzeyine göre 7. sınıf öğrencilerinin; sosyo-ekonomik düzeye göre üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin; anne ve babanın eğitim düzeyine göre anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin çıkarım becerilerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte

evinde kitaplık bulunan; evinde çocuğa göre kitap bulunan; annesi arada bir ya da genellikle okuyan ve ailesi “kitap alan” öğrencilerin çıkarım beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Anne babası çiftçi ve diğer mesleklerde çalışan öğrencilere göre anne babası işçi olan çocukların çıkarım beceri düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Bostancı (2019), ortaöğretim okul kütüphanelerinde kaynak seçimi ve okuma alışkanlığı ilişkisi çalışmasında, kütüphane kaynaklarının ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına etkisinin ne derece olduğunu incelemiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili, Prof. Dr. Mümtaz TURHAN Sosyal Bilimler Lisesi’nde öğrenim gören 241 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere okul kütüphanesi ile ilgili algı ve isteklerinin neler olduğuna ilişkin yapılandırılmış sorular bulunan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hazırlık sınıfı ve 9. Sınıf öğrencilerinin kütüphane kullarımlarının, 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmüş. Özellikle 12. Sınıf öğrencilerinin üniversite sınav hazırlığında oldukları için kütüphaneyi yeterince kullanmadıkları araştırmanın bulgularındandır. Öğrencilerin en çok kullandıkları kütüphane sıralamasında birinci sırada okul kütüphanesi, ikinci sırada Halk Kütüphanesi ve üçüncü sırada ise Belediye Kütüphanesi yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin %90’ı kütüphaneye yeni gelen kitapları takip etmediklerini ifade etmişlerdir ki bu oran oldukça yüksek bir orandır ve kütüphaneye yeni gelen kitaplardan öğrencilerin haberdar olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin sadece %9,129’u kitaplarını okul kütüphanesinden seçtiklerini, %32,37’si kitaplarını yayınevinden seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %65,98’i kitapları satın aldıklarını, %21,99’u da kitaplarını kütüphaneden temin ettiklerini belirtmişlerdir ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin okudukları kitapların kendilerine ait olmasını istediklerini ve bir kütüphaneye sahip olmak istediklerini göstermektedir ve sevindirici bir durumdur. Öğrencilerin %64,73’ü okul kütüphanesinin, okuma alışkanlığında etkili olduğunu, öğrencilerin %18,26’sı okuma alışkanlığında okul kütüphanesinin etkili olmadığını ve öğrencilerin %17,01’i ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu oranlar nitelikli bir okul kütüphanesinin okuma alışkanlığı oluşturmada etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Şentuna (2019), sanatçı buluşmalarının okuma alışkanlığına katkılarını, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel bir okulda öğrenim gören 52 beşinci sınıf öğrencisinin görüşlerini alarak incelemiştir. Araştırma verileri odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırma bulguları, sanatçı-öğrenci buluşmalarının, öğrencileri okuma eylemine yöneltme konusunda

olumlu katkılarının olduğunu ayrıca bu etkinliklerin öğrencileri yazma süreçleri konusunda da güdülediğini göstermektedir.

İşlek (2021) sosyoekonomik koşullar nedeniyle risk altındaki çocuklar için ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Ankara il merkezinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıfı öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Okulların anasınıflarından biri deney diğeri kontrol grubuna rastlantısal olarak seçilmiştir. Deney grubunda 17 kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların annelerine erken okuryazarlık müdahale programı ile ilgili 60 dakika süren bir grup eğitimi verilerek annelere programı uygulama basamakları anlatılmıştır. Daha sonra deney grubundaki çocuklara ebeveynleri (anneleri) tarafından 12 hafta boyunca ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise ön testler uygulandıktan sonra resmî anasınıfı programına göre eğitimlerine devam etmişlerdir. Çalışma sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubuna uygulanan, ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının, çocukların ev erken okuryazarlık ortamı ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Araştırma ailedeki kitap okuma ile ilgili davranışların çocuk üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

2.10.2. Örtük programla ilgili araştırmalar

Bu alt başlık altında örtük programı inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Benson (1999), “Gizli Program ve Çocuğun Yeni Söylemi: Beverly Cleary' nin Ramona Okula Gidiyor” isimli çalışmasında “Ramona Okula Gidiyor” adlı çocuk hikâyelerindeki örtük mesajları incelemiştir. Seri hâlinde olan hikâye kitaplarında Romano isimli çocuk devamlı öğretmenin takdirini kazanmaya çalışıyor ve eğer öğretmenine itaat ederse sevileceği mesajı veriliyor. Ayrıca Ramona' nın okul ortamında bazı kuralları özümsemediği bazı kuralları ise özümsemediği ve özümsemediği bu kurallar için de birtakım sonuçlara katlanmak durumunda kaldığı görülüyor. Araştırma hikâye kitapları aracılığıyla okulun öğrencilerden beklentilerinin, öğrencilere örtük bir şekilde aktarıldığını gösteriyor.

Ahola (2000), Finlandiya’da Turku Üniversitesi’nde üç farklı bölümde (tıp fakültesi, eğitim fakültesi, sosyoloji bölümü) yaptığı çalışma ile yükseköğretimde örtük programı araştırmıştır. 280 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilere “öğrenci problemleri, Turku Üniversitesi’ndeki eğitim-öğretimin geliştirilmesi, üniversite öğrencisi olma ve üniversitede ne öğrenildiği” ne ilişkin sorular sorulmuştur. Çalışmada sosyoloji bölümündeki öğrencilerin %46’sının üniversite öğrencisi olmakla ilgili herhangi bir fikrinin olmadığı belirlenmiştir. Örtük programın “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleği öğrenme”, “uzmanlığı öğrenme” ve “oyunu öğrenme” olmak üzere dört boyunun olduğu ortaya konulmuştur. “Oyunu öğrenme” boyutunda öğrencilerin başarılı sayılabilmek için kendilerinden beklenenleri öğrendikleri ifade edilmektedir. Araştırma bulguları ideal üniversite ile mevcut üniversitenin birbiri ile uyuşmadığını; ideal üniversitede gerçek öğrenmeler gerçekleşirken, mevcut üniversitede öğrencilerin sadece öğrendiklerini sınavlar yoluyla ispat etme çabasında olduklarını göstermektedir.

Tietz (2007), “Örtük Programı Araştırmak: Ders Kitaplarında Kadın ve Erkek Unsuru” isimli çalışmasında ders kitaplarında cinsiyet rollerinin veriliş şeklini incelemiştir. Araştırmacı 19 ders kitabındaki ödev, resim ve hikayeleri nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda kitaplarda erkeklerden daha çok söz edildiği; erkeklerin daha fazla çeşitte meslek grubunda gösterildiği; erkeklerin daha az ev ortamında gösterildiği; erkeklerin daha aktif durumda gösterildiği; erkeklerin daha güçlü gösterildiği; erkeklerin daha fazla lider statüsünde gösterildiği; erkeklerin daha az duygusal gösterildikleri ve gerçek erkek figürlerine daha fazla yer verildiği görülmüştür. Kitaplarda kadınlardan daha az söz edildiği; kadınların daha fazla ev ortamında gösterildiği; kadınların daha az çeşitte meslek grubunda gösterildiği; kadınların daha pasif gösterildiği; kadınların daha az güçlü gösterildiği; kadınların daha az lider statüsünde gösterildiği; kadınların daha fazla duygusal gösterildikleri ve gerçek kadın figürlerine daha az yer verildiği görülmüştür. Sonuç olarak kitapların toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirecek şekilde düzenlendiği görülmüştür.

Sarı (2007), düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki okulda, demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programı incelemiştir. “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” uygulayarak, düşük ve yüksek yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulu belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen bu iki okuldan 595 beşinci sınıf öğrencisine “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” uygulayarak gözlem ve görüşmelerin yürütüleceği birer 5. sınıf şubesi belirlenmiştir. Belirlenen 5. sınıf şubelerinde öğretmen, öğrenci ve velilerle gözlem ve

görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan bazı özellikleri olmakla beraber, yapılan gözlem ve görüşmeler sonunda, araştırmada incelenen değişkenler açısından, yüksek yaşam kalitesine sahip okuldaki örtük programın daha demokratik özellikler taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca bu okuldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin de demokratik özellikleri daha çok sergiledikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar okuldaki örtük programın, öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları için oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Barrett ve arkadaşları (2009) öğretmen eğitimcilerin düşünceleri doğrultusunda Kanada’da bir öğretmen eğitimi programını incelemişlerdir. Eğitim programında dönüştürücü, entelektüel, eleştirel ve demokratik öğretmenler yetiştirmek hedeflenmesine rağmen örtük programın tam tersi uygunluk ve asimilasyon içeren bir yapıda olduğunu belirlemişlerdir.

Başar (2011), eğitim öğretim ortamında örtük programın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla bir nitel durum çalışması yapmıştır. Araştırma verileri kamera ile gözlem, gözlem ve görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Uşak ilinde yapılan araştırma otuz öğretmen ve elli öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda iletişimle ilgili davranışların sınıf içinde en sık gözlemlenen istenmeyen öğrenci davranışı olduğu belirlenmiştir. İletişimle ilgili sınıf içi istenmeyen davranışları yönetme konusunda sınıf öğretmenlerinin yetersiz oldukları görülmüştür. Çünkü iletişime yönelik davranışlar sınıf öğretmenleri tarafından istenmeyen davranış olarak algılanmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin şiddet ve arkadaşlarına yönelik istenmeyen davranışlarını fark ettikleri hâlde kaygıdan kaynaklanan davranışlarını fark etmedikleri görülmüştür. Öğrencilerin kaygı kaynaklı mesajlarının sınıf öğretmenlerine ulaşmadığı için öğretmenler bu davranışları yönetmeye yönelik herhangi bir yöntem kullanmamaktadırlar. Sınıf öğretmenleri sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme konusunda görmezden gelme ve uyarı yapmayı tercih etmektedirler. Ceza vermeyi tercih etmedikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kuralları belirlerken ve karar alırken yarı demokratik davrandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmek için çoğunlukla profesyonel yardım almayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin istenmeyen öğrenci davranışların sergilemesinin en önemli nedeninin can sıkıntısı olduğu ve canları sıkılınca genellikle yanlarındaki arkadaşları ile konuşmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin örtük programı doğru ve etkili olarak kullanarak sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilecekleri ifade edilmektedir.

Serhatlıoğlu (2012), Elazığ ilinde, sosyal beceri düzeyine göre belirlenen dört ilköğretim okulunun, beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevini incelemiştir. Nicel ve nitel araştırma desenlerinin beraber kullanıldığı çalışmada, nicel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal beceri değerlendirme ölçeği ile nitel veriler ise gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal beceri kazanımı sürecinde örtük programın işlevleri okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarında ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırma sonunda sosyal beceri düzeyi düşük ve yüksek olarak belirlenen okulların örtük programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Sosyal beceri kazanımı sürecinde, örtük programın olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak sosyal becerilerin kazanımı sürecinde, olumlu ve olumsuz etkileri ile örtük programın oldukça önemli olduğu ve bunun için gerekli önlemlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Çengel (2013), meslek liseleri üzerinde yaptığı çalışmada, sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük programı incelemiştir. Meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerine “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” uygulanarak öğrenci algılarına göre olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıf belirlenmiştir. Bu iki sınıfta 3 ay süreyle gözlemler yapılmıştır. Gözlem sürecinin sonunda üst, orta ve alt başarı grubundan 3'er olmak üzere 9, iki şubeden toplam 18 öğrenci ve iki şubede derse giren bir öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar ile sınıf içi etkileşimin örtük program açısından nasıl farklılaştığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler incelendiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta olumlu davranışların daha çeşitli olduğu ve bu davranışların gözlenme sıklığının da daha çok olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2013), ilköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algılarını incelemiştir. Kilis ilinde yürütülen çalışmada öncelikle sosyoekonomik düzeyleri üst-orta ve alt olmak üzere üç okul belirlenmiştir. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Bu okullar üzerinde yapılan araştırma sonucunda alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda örtük programın olumsuz özelliklerinin daha fazla olduğu ve öğrencilerden kaynaklı olumsuzlukların daha fazla gözlemlendiği belirtilmiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki okulda ise örtük programın olumlu ve olumsuz unsurların frekans değerlerinin yakın olduğu ve bu okulda öğretmenlerden kaynaklanan örtük programın olumsuz unsurlarının öğrenci kaynaklı unsurlardan daha fazla olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin örtük

programdan kaynaklanan stres düzeylerinin okul, sınıf, cinsiyet, baba mesleği, kardeş sayısı, anne - baba eğitim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ifade edilmiştir.

Kalaycı ve Güneş (2014), resmî programdaki örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada Ankara ili merkezinde yer alan bir devlet okullunun 5. sınıflarından bir deney bir kontrol grubu olmak üzere iki şube seçilmiştir. 54 öğrenci ile yürütülen araştırmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programında yer alan “Köpek ve Kurt” isimli fabl kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde deney grubundaki öğrencilere fablın orijinal çevirisi, kontrol grubundaki öğrencilere ise fablın öğretim programındaki çevirisi öğretmenleri tarafından okunmuştur. Veriler uygulama sonrasında öğrencilere dağıtılan 2 maddeli açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler, fablın orijinal çevirisinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin özgürlük değerini benimsediğini; fablın öğretim programındaki çevirisinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ise güvenlik değerini benimsediklerini göstermiştir. Aslı Ezop’a ait olan fablın öğretim programında değiştirilmiş bir çevirisinin kullanılmasıyla öğrencilerin özgürlük kavramına ilişkin algılarının ciddi şekilde değiştirilmesi ders kitapları ve ders kitaplarında kullanılan metinlerin örtük programın önemli bir taşıyıcısı olduğunu göstermektedir.

Coşkun (2016), eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini ve mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolünü incelemiştir. Araştırmaya İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde eğitim görmekte olan 54 son sınıf öğrencisi ve 8 öğretim elemanı katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve araştırmacı günlüğü yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verilerine göre eğitim fakültesi öğrencileri öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla saygı, eşitlik, adalet, tarafsızlık, sevgi, sürekli gelişme, sorumluluk ve güven olarak ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları ise öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk, mesleki bakımdan yeterli olma, empati, tarafsızlık, güven, sürekli gelişme, sevgi ve yolsuzluk yapmama olarak ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik meslek etiği değerlerini kazanmalarında, örtük programın etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının, örtük program kapsamında daha çok model

olma, açıklamalar yapma ve örnek olaylar sunma yollarıyla, öğrencilere öğretmenlik meslek etiği değerlerini kazandırmaya çalıştıkları belirtilmiştir.

Tuncel ve Demirel (2017) tarafından değerlendirme sürecinin örtük program açısından incelemek amacıyla Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ve öğretim elemanları ile “gözlem” ve “görüşmeler” yapılarak nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yapılarak incelenen verilerden elde edilen sonuçlar göstermiştir ki, öğretim elemanları söylemlerinde “öğrencilerin başarılı olmaları için derslere katılımlarının önemli olduğu” ifadeleri olmasına rağmen öğrencilerin derslere katılımları bir not sistemi ile puanlanmadığı için öğrencilerde başarılı olmak için derslere katılmanın ve gayretlerinin değil tam tersi ezbere dayalı öğrenmenin gerekli olduğu düşüncesinin oluşmuştur. Ayrıca öğrencilerin derslerde başarılı olmak için bütün ders konularını öğrenmeye çalışmak yerine seçici davranarak sınavlarda çıkabilecek konuları öğrenmeye çalıştıkları, öğretim elemanın gözüne girmek amacıyla çeşitli davranışlar geliştirdikleri de araştırmanın bulgularındandır. Araştırma değerlendirme sürecinin örtük olarak öğrenci duyuşsal özelliklerini etkilediğini göstermektedir.

Saldıray (2017), “Örtük Programda Toplumsal Cinsiyet: Bir İlkokulun Örtük Programında Toplumsal Cinsiyete İlişkin Nitel Bir Çalışma” isimli araştırmasında, toplumsal cinsiyet ilişkileri, okul örtük programının üç temel unsuru olan “öğretmen tutum ve davranışları”, “kullanılan dil” ve “oynanan oyunlar” bağlamında incelenmiştir. Araştırma bir ilkokulda görevli 6 sınıf öğretmeni, 1 rehber öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 162 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri sınıflarda yapılan gözlemler ve araştırmacı tarafında hazırlanan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formlarıyla toplanmıştır; içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul örtük programının, toplumsal cinsiyet ilişkileri anlamında eşit olmayan bir içeriği olduğu görülmüştür. Örtük program içeriğinin erkek öğrencilerin lehine, kız öğrencilerin aleyhine olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetçi kalıp yargılarının olduğu, bu kalıp yargıları söylem ve davranışlarıyla bilinçsizce eğitim öğretim sürecine aktardıkları görülmüştür. Bunun sonucunda öğrencilerin de örtük olarak verilen bu cinsiyetçi mesajları öğrendikleri, oynadıkları oyunlar ve kullandıkları dil aracılığıyla pekiştirdikleri ifade edilmektedir. Araştırma toplumda var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, okullarda, örtük program aracılığıyla yeniden üretildiğini ve pekiştirildiğini ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için öncelikle

öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının artırılması ve okul örtük programının da bu yönde düzenlenmesi önerilmektedir.

Yıldırım (2018), ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmî ve örtük program açısından incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı “Sıralı Açıklayıcı” karma desen kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilere “Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği”, “Ailede Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği”, “Sınıfta Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği”, “Okulda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği” ve “Toplumda Algılanan Demokratik Ortam Ölçeği” uygulanarak nicel veriler elde edilmiş ve bu veriler doğrultusunda en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutumuna sahip sınıflar belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinde en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutumuna sahip sınıflardan, 31 gönüllü öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okuldaki en yüksek ve en düşük demokratik vatandaşlık tutumuna sahip sınıflar (10A ve 10F) belirlenip, bu sınıflarda 23 saat katılımcı olmayan gözlem gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda yapılandırılmamış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ve alan notları gibi çeşitli nitel araştırma verileri de toplanmıştır. Resmî program doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Bu aşamada gözlem yapılan onuncu sınıflarda okutulan derslere ilişkin öğretim programlarının tamamı (Biyoloji, Girişimcilik, Dil ve Anlatım, Beden Eğitimi, Fizik 1, İngilizce 2, Türk Edebiyatı, Matematik, Kimya, Drama, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Diksiyon, Rehberlik, Uluslararası İlişkiler) analize dahil edilmiştir. Yazılı eğitim programlarının ve uygulamadaki eğitimsel programın çeşitli yönlerden demokratik vatandaşlık tutumunu etkilediği ifade edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinin ise aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere dört tema altında toplandığı belirlenmiştir.

Demir (2018), sosyal medyada gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin, öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisini, örtük program açısından incelemiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin öğrencilerle ve öğrencilerin öğretmenlerle, sosyal medya üzerinden etkileşim kurma ve kurmama sebepleri incelenmiştir. Nicel veriler geliştirilen “Öğretmenle etkileşim kurma amaçları anketi” ve “Sosyal Medya Bağlamında Örtük Program Ölçeği” ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sosyal medya üzerinden öğrencilerle etkileşim kurma gerekçeleri arasından rapport kurma, öğrenciye tutum ve değer kazandırma; kurmama

gerekçeleri arasından öğretmenlerin otoritesinin zarar görmesi ve olumsuz örnek olmaktan kaçınma gerekçeleri, örtük program kapsamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya üzerinden öğretmenlerle etkileşim kurma gerekçeleri olarak belirttikleri; yakınlık kurma, öğretmenin gözüne girme ve öğretmeni daha iyi tanıma gerekçeleri ile örtük program kapsamında öğrenmeler edinecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medyanın, öğrencilerin öğretmenlerinden örtük program kapsamında öğrenmeler edinmesinde etkili bir faktör olduğu ortaya koyulmuştur.

Aslan ve Akbulut (2018), örtük program ve eğitim stresini inceledikleri çalışmada 546 üniversite öğrencisine “Eğitim Stresi Ölçeği ve Örtük Program Ölçeği” uygulamışlardır. Örtük program ve eğitim stresinin korelasyon ve yol analizi ile incelendiği araştırma sonucunda örtük program ve eğitim stresinin anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Eğitim stresinin örtük programın alt boyutları olan içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreci ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinde eğitim stresinden örtük programa doğru modelleme elde edilmiştir.

Hatipoğlu (2018), “Aksiyoloji Ve Örtük Program: Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli nitel çalışmada, 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na ortaöğretim kurumlarında 21 alanda uygulamaya konulan öğretim programlarındaki aksiyolojik konuların öğretiminin hangi bağlamlarda ele alındığını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Bu amaçla ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, MEB tarafından uygulamaya konulan programı tanıtmak üzere öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ve bilgilendirme toplantıları yapıldığını fakat bu toplantıların verimli olmadığını göstermektedir. Ayrıca “Alo 147” uygulaması ve ailelerin öğrencilerin değerler eğitimine destek vermemesinden dolayı öğretmenlerin değerler kazandırmaya yönelik öğrenci davranışlarıyla ilgilenmemeye karar verdikleri görülmüştür. Öğrenci velilerinin tutum ve davranışlarının veli öğretmen ilişkisini olumsuz anlamda etkilediği görülmüştür.

Demir ve Şad (2019), öğretmen ve öğrencilerin sosyal medya üzerinden etkileşim kurma ve kurmama nedenlerini örtük program açısından inceledikleri nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma verileri Kahramanmaraş’ta bulunan 6 farklı ortaokulda görev yapan 32 öğretmen ve 29 öğrenciden elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencileri ile sosyal medya üzerinden iletişim kuran öğretmenlerin

örtük program kapsamında öğrenciye tutum ve değer kazandırma ve rapport kurma nedeniyle; öğrencilerin ise öğretmenleriyle yakınlık kurma, öğretmenlerin gözüne girme ve öğretmenleri daha iyi tanıma nedeniyle iletişimde oldukları görülmüştür. Sosyal medya üzerinden öğrencileriyle iletişim kurmayan öğretmenlerin ise örtük program kapsamında otoritelerinin zarar görmemesi ve öğrenciye olumsuz örnek olmamak nedeniyle iletişim kurmadıkları belirlenmiştir.

Girayhan (2019), “Üniversite Yerleşkelerinin Kalite Yaklaşımları Ve Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)” isimli çalışmada Gazi Üniversitesi Eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 247 birinci ve son sınıf öğrencilerinden nitel ve nicel veriler toplamıştır. Betimsel modelde, karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nicel veriler ise görüşme formunda yer alan kalite puanlama anketi ile elde edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile nicel veriler ise betimsel istatistik yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üniversite yerleşkesinin genel ortamına dair olumsuz görüşlerinin çoğunlukta olduğu; spor alanlarına, müzelere, sanat galerisine, kütüphaneye ve yerleşke bahçesine dair olumlu görüşlerinin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Üniversite yerleşkesi içinde öğrenciler tarafından en sevilen yerin kütüphane olduğu ifade edilmektedir. Elde edilen veriler öğrencilerin amaca uygunluk kalite yaklaşımını benimsediklerini, kaliteli bir üniversiteden ilk beklentilerinin fiziksel ortamlarla ilgili özellikler olduğunu ve üniversite yerleşkesi içinde en kaliteli buldukları yerin kütüphane olduğunu göstermektedir. Üniversite yerleşkesi içinde öğretim hizmetlerinin uygulandığı ortamların öğrenciler tarafından kaliteli olarak görülmediği fakat spor alanlarının kaliteli olarak görüldüğü belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırma, öğretim hizmetlerinin yürütüldüğü mekânların fiziksel özelliklerinin öğrenciler için önemli olduğunu ve örtük mesajlar yoluyla öğrencilerin kaliteli üniversite algılarını ciddi anlamda şekillendirdiğini göstermektedir.

Şenyüksel (2019), çalışmasında “Toplumsal Cinsiyet Ve Örtük Program Bağlamında Öğretmen Görüşlerini” ni incelemiştir. Araştırma verileri İzmir’in Konaklar ve Kayabağlar ilçelerinde görev yapan 16 sınıf öğretmeni (8 erkek, 8 kadın) ile yapılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda örtük programı “tanımlayamayan” 12 öğretmen; “kısmen tanımlayan” 1 öğretmen ve “tanımlayan” 3 öğretmen olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örtük program kavramına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu fakat örtük programı farkında

olmaksızın kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bilinçli ve bilinçsiz şekilde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini destekleyecek düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin örtük programı toplumsal cinsiyet eşitliği oluşturma konusunda etkili bir şekilde kullanamadıkları belirlenmiştir. Çünkü öğretmenlerin hem toplumsal cinsiyet hem de örtük program konusunda farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Ito ve arkadaşları (2020), “Örtük Programın Sosyal Tercihler Üzerindeki Uzun Vadeli Sonuçları” isimli çalışmada, ilkokul programında katılımcı ve işbirlikli bir öğrenme süreci geçiren öğrencilerin, ilerleyen dönemlerde özgecil ve işbirlikçi olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırma bulguları hayatın ilerleyen dönemlerindeki sosyal tercihlerde, ilkokul eğitiminin önemli etkisinin olduğunu göstermektedir.

Bayar ve Kurt (2021), ortaokul ders kitaplarındaki engelli bireylerle ilgili içerikleri örtük program açısından incelemişlerdir. Araştırma verileri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul düzeyinde her sınıf seviyesinde hazırlanan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil kitaplarının incelenmesi yoluyla toplanmıştır. 24 tane ders kitabı, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Doküman İnceleme Formu” kullanılarak incelenmiştir. Ders kitaplarında yer alan metin, resim ve fotoğraflar içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda okullarda tipik gelişim gösteren bireylerle, yetersizlikten etkilenmiş bireyler birlikte eğitim görmelerine rağmen ders kitaplarının tipik gelişim gösteren bireylere göre hazırlandığı görülmüştür. Ders kitaplarında yer alan metin, fotoğraf ve görsellerde yetersizlikten etkilenmiş bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerle birlikte yeterince yer almadığı, çoğunlukla yetersizlikten etkilenmiş bireylere pasif bir eylem içinde yer verildiği görülmüştür. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin okul ortamında gösterildiği içeriklerin olmadığı, genellikle bir yetişkin refakatinde gösterildikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak örtük programın engelliler için yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Ders kitaplarında engellilik konusuna ilişkin daha fazla sayıda içeriğe yer verilmesi ve bu içeriklerin de engelli bireyleri olumsuz etkilemeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öztürk ve Taşpınar (2021), Türkiye’de örtük program ile ilgili Eylül 2020 yılına kadar çalışılan 8 doktora, 17 yüksek lisans tez çalışması ve 52 makale olmak üzere toplam 77 akademik çalışmayı analiz ederek, bir meta sentez çalışması gerçekleştirmişlerdir. İki aşamalı çalışmanın ilk aşamasında betimsel içerik analizi yapılmış, ikinci aşamada ise deneysel

çalışmaların bulguları yorumlanarak meta sentez çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ülkemizde örtük program ile ilgili çalışmaların yurt dışına göre oldukça geç araştırılmaya başlandığı görülmüştür. İncelenen çalışmalarda genellikle nitel yöntemler kullanılmıştır. Meta sentez yapmak için deneysel çalışmaların sonuçlarına uygulanan tematik içerik analizi sonucu 38 kod, 14 kategori ve 4 tema ortaya çıkmıştır. Ulaşılan temalar eğitim sisteminin dört temel ögesi olan öğretmen, öğrenci, okul ve resmî programdır. Öğretmen teması altında 107, öğrenci teması altında 31, okul teması altında 30 ve resmî program teması altında 12 kod olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmen temasının örtük programın en önemli ögesi olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışma sonuçları ders kitapları başta olmak üzere derslerde kullanılan tüm metinlerin örtük mesajlar içerdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, örtük program ile ilgili yapılan çalışmalarda sadece örtük programın varlığının tespit edildiğini ve örtük program kavramının zararsız bir şekilde ele alındığını ortaya koymaktadır. Örtük program kavramının felsefi, sosyolojik ve politik açılardan da incelenip, olumsuz yönlerine dikkat çekilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Avcı (2021), öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet tutumlarını ve örtük programa ilişkin farkındalıklarını incelediği çalışmada Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi son sınıfta öğrenim gören 32 öğretmen adayı ile nitel bir çalışma yürütmüştür. Veriler kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini resmî program sınırlarına hapsedemedikleri ve örtük program kapsamında da eğitim- öğretim faaliyetleri gerçekleştirebilecekleri fakat örtük programa kavramına ilişkin tam ve ayrıntılı bilgi sahibi olmadıkları; öğretmen adaylarının cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları arasındaki farkı tam olarak bilmedikleri; öğretmen adaylarının geleneksel cinsiyet rollerini benimsediklerini; öğretmen adaylarının hem eşitlikçi hem de cinsiyetçi tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Eğitim fakültelerindeki ders programlarının öğretmenlerin toplumsal cinsiyet ve örtük programa yönelik farkındalıklarını artıracak şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Erbaş (2021), örtük program uygulaması olarak öğretimsel okul sokağı uygulamasını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada öğretimsel okul sokağını hazırlayan, düzenleyen ve öğrencilerine rehberlik eden 10 yabancı dil öğretmenleri ile araştırmacı tarafında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler öğretimsel okul sokağı uygulamasının

örtük program kapsamında öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini ve ders süreçlerini olumlu yönde etkilediğini, resmî programı destekleyerek öğrencilerin yabancı dil akademik başarılarına katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca yabancı dil öğretmenleri öğretimsel okul sokağı hazırlık aşamasında öğrencilerden, velilerden ve okul yönetiminden olumlu tepkiler ve destek aldıklarını da ifade etmişlerdir. Her ünite sonunda güncellenen öğretim sokağı hazırlık sürecinde planlama, maddi kaynak ve zaman açısından sorunlarla karşılaştıkları da belirlenmiştir.

Özer (2021), öğrencilerin nöbetçi öğretmen algılarını örtük program açısından incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri Malatya il merkezinde bulunan üç ortaokul ve üç lisede öğrenim gören 286 öğrenciden metaforlar aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerden açık uçlu bir anket formu yardımıyla “Nöbetçi öğretmen ... benzer çünkü ...” ifadesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin nöbetçi öğretmene ilişkin algılarını ifade eden olumlu metaforların frekansının daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin nöbetçi öğretmen algıları örtük program kapsamında güven verme, görev bilinci ve çalışkanlık, yardımseverlik, rehberlik, bilgili olma, okul kurallarını öğrenme ve adil olma şeklinde 8 olumlu tema; özgürlüğün kısıtlanması, dıştan denetim ve duyarsızlık olmak üzere 3 olumsuz tema altında toplanmıştır. Bu durum öğrencilerin nöbetçi öğretmenler gelişen etkileşimleri sonucu örtük program kapsamında hem olumsuz hem de olumlu öğrenmeler edindiğini göstermektedir.

İzgi İpek (2021), öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Araştırma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı farklı lisans programlarında öğrenim gören lisans dördüncü sınıf öğrencileri ve fakültede görevli öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem kullanılan çalışmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Eğitiminde Örtük Program Ölçeği” kullanılarak; nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan “Dördüncü Sınıf Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu” ve “Öğretim Elemanı Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının örtük programın etkisine dair algılarının cinsiyete, öğrenim gördükleri lisans programına, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekle birlikte genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini, örtük program kapsamında rol model olarak, örnek

olaylar anlatarak, deneyimlerini aktararak ve açıklamalar yaparak destekledikleri ortaya konulmuştur. Araştırmada elde edilen nicel bulguların nitel bulguları desteklediği görülmüştür.

Öztürk (2022), yükseköğretim örtük programında neoliberal ideolojinin nasıl ortaya çıktığını anlamak üzere bir kültürlerarası etnografi araştırma yürütmüştür. Araştırma Türkiye ve İngiltere’deki birer üniversitenin amaçlı örnekleme yoluyla seçilen dört farklı bölümünde (felsefe, sosyoloji, işletme, iktisat) görev yapan öğretim üyeleri ve bu bölümlerde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri hem İngilizce hem Türkçe olmak üzere her iki dilde araştırmacı tarafından geliştirilen katılımcı gözlem formu, bireysel görüşme formu ve odak grup görüşmesi formu kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca her iki üniversitenin derslerle ilgili programları ve öğretim üyelerinin öğrencilere sunduğu materyaller doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Her iki ülkede altışar ay süren saha araştırması sonucu her iki üniversitenin ilgili bölümlerindeki derslerde devletin ve bireyin nasıl olması gerektiğine ilişkin neoliberal ideolojik veya karşıtı görüşler benimsendiği ve örtük program aracılığıyla öğrencilere aktarıldığı belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisinin incelendiği bu araştırma, temel nitel araştırmadır. Nitel araştırmanın genel geçer bir tanımını yapmak zordur. Araştırmacılar böyle bir tanım ortaya koymaktan özellikle kaçınmışlardır. Çünkü nitel araştırmanın kuramsal temelleri sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe ve dilbilim gibi çeşitli disiplinlere dayanmaktadır. Bu yüzden “nitel araştırma” kapsayıcı bir şemsiye kavram olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırma şemsiyesi altında kullanılan birçok kavram, farklı disiplinlerle yakından ilişkilidir. Buna rağmen nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi çeşitli nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, olayların doğal ortamında, gerçekçi ve çok yönlü olarak incelenmesine dayanan bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma terimi kapsayıcı bir şemsiye olmasına rağmen araştırmacılar nitel araştırmaları çok çeşitli biçimlerde sınıflandırmışlardır. Tesch (1990), kırk beş farklı yaklaşımdan; Patton (2002), on altı farklı yaklaşımdan; Denzin ve Lincoln (2005), altı farklı yaklaşımdan ve Cresswell (2007), ise beş farklı yaklaşımdan bahsetmektedir.

Bir araştırmacı, bilinen nitel araştırma türlerinden fenomenolojik, gömülü (örtük) teori, öyküsel analiz, etnografik veya eleştirel araştırma olmayan fakat nitel bir araştırma yürütebilir. Nitel araştırma türlerinin hepsi temelde yorumsamacı olduğu için bu tür araştırmalar, temel nitel araştırma olarak tanımlanabilir. Temel nitel araştırmalar, pek çok farklı disiplinde görülmekle beraber eğitim bilimleri alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma türleridir. Temel nitel araştırmaların amacı bireylerin yaşamlarını ve evreni nasıl anlamlandırdıklarını, gerçeği nasıl inşa ettiklerini ortaya çıkarmak ve bu anlamları yorumlamaktır (Merriam, 2018).

3.2. Katılımcılar

Nitel araştırmalarda bulunan sonuçları evrene genelleme amacı yoktur. Nitel araştırmalarda amaç, araştırılan konuyu tüm ayrıntılarıyla inceleyerek derinlemesine anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme az maliyetli olması, araştırmaya hız ve pratiklik

kazandırması gibi avantajlarından dolayı nitel araştırmalarda sık kullanılan bir yöntemdir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmanın diğer örnekleme yöntemlerini kullanma imkânının olmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Maxwell (2018) tarafından “uygun örnekleme” olarak da adlandırılan bu yöntemde araştırma sürecinde rahat iletişim kurulabilecek ve araştırma sorularına en iyi şekilde yanıtlar alınabilecek katılımcılar tercih edilir. Bu araştırma, araştırmacının çalıştığı Kayseri ili Hacılar merkez ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesi’nde görev yapan 4 edebiyat öğretmeni ve 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcılarının kimler olacağı belirlenirken dikkate alınan kriterler şunlardır;

- Örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisini incelenmeyi amaçlayan araştırmada örtük program öğeleri göz önünde bulundurulmuş ve örtük programın öğelerinden biri olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları sadece edebiyat öğretmenlerinin sorumluluğunda olmamakla birlikte, edebiyat öğretmenleri kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda birinci derecede aktif olarak rol oynadıkları için görüşmeler edebiyat öğretmenleri ile yapılmıştır.
- Katılımcı öğrenciler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılar nitel araştırmalarda görüşme tekniklerini farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Çeşitli sınıflandırmalar göz önünde bulundurarak, görüşmeler üç başlık altında ele alınabilir: a) Yapılandırılmış görüşme, b) Yarı yapılandırılmış görüşme, c) Yapılandırılmamış görüşme. Yapılandırılmış görüşme, soruların ve soru sıralamasının kesin ve net olduğu görüşme türüdür. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise her katılımcıya benzer sorular sorulur fakat bu görüşme türü soruların soruluş şekli ve sırası konusunda biraz daha esnektir. Yapılandırılmamış görüşme ise sohbet türünde katılımcının fikirlerinin serbestçe alındığı bir görüşme türüdür (Buran, 2017). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı öncelikle görüşme tekniği ile ilgili kaynaklara ulaşp ayrıntılı okumalar yapmıştır. Ayrıca “kitap okuma” ve “örtük program” ile ilgili yaptığı derinlemesine okumalar ışığında öğretmen görüşme soruları ve öğrenci görüşme soruları olmak üzere iki ayrı görüşme formu hazırlamıştır. Görüşme soruları öğrencilerin kitap

okuma alışkanlıklarını örtük program kapsamında incelemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ortaya çıkan görüşme formlarına uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir (EK-1, EK- 2). Öğrenci görüşme formu (EK-1) on tane açık uçlu sorudan; öğretmen görüşme formu (EK-2) ise dokuz tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Asıl görüşmelere geçilmeden önce bir öğrenci ve bir öğretmenle pilot uygulamalar yapılmıştır. Tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs (COVID-19) salgınından dolayı pilot uygulamalar, Zoom görüntülü konuşma platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak için gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılara okul ortamında ulaşılmıştır. Katılımcılara yapılan çalışma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş, yapılacak görüşmede kişisel bilgilerin gizli kalacağı ve bilgilerin araştırma haricinde kullanılmayacağına dair onay verilmiştir. Görüşme esnasında ses kaydı almak için katılımcıların izinleri alınarak, görüşme yapma konusunda gönüllü olan 4 öğretmen ve 10 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşmeler katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecine katılan öğretmen görüşmeleri 7 dk. 16 sn. ile 24 dk. 49 sn. arasında; öğrenci görüşmeleri ise 6 dk. 36 sn. ile 12 dk. 06 sn. arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen görüşmelerinin ses kayıtlarının toplam süresi 1 saat 9 dakika 56 saniye; öğrenci görüşmelerinin ses kayıtlarının toplam süresi ise 1 saat 37 dakika 34 saniyedir. Görüşmelerin dökümleri araştırmacı tarafından Times New Roman yazı tipi, 1,5 satır aralığında, 12 yazı tipi boyutu ile yapılmıştır. Öğretmen görüşme dökümleri 23 sayfa; öğrenci görüşme dökümleri 36 sayfa olmak üzere toplam 59 sayfadan oluşmaktadır. Görüşme dökümleri Eğitim Programları ve Öğretimi alanında yüksek lisans derecesine sahip bir uzman tarafından gözden geçirilerek, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece araştırmanın ham verileri ortaya konulmuştur. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Görüşme dökümleri araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuş, öncelikle kâğıt üzerinde elle kodlama yoluyla içerik analizi yapılmıştır. Daha sonra toplam 59 sayfadan oluşan görüşme verileri, MAXQDA 2022 yazılımına aktarılarak veriler tekrardan analiz edilmiştir. Yazılım, verilerin daha düzenli bir şekilde bir arada tutulması, veriler üzerinde notlar

alınması, analitik notlar yazılması, elle kodlama yoluyla yapılan içerik analizinin tekrarlanması, kod, kategori ve temaların bütüncül olarak kontrol edilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Saldana (2022), küçük veri setleri ile yapılan araştırmalarda ve özellikle araştırmacıların ilk analiz tecrübelerinde doğrudan kâğıt üzerinde kodlama yapmalarını tavsiye eder. Nitel verilere doğrudan kâğıt üzerinde dokunmanın ve kodlamaları kalemle direkt kâğıt üzerine yazarak yapmanın, araştırmacının veriye daha hâkim olmasını sağladığını ifade eder. Nitel araştırmalarda kullanılacak bilgisayar yazılımları, nitel verileri etkin bir şekilde düzenleme, depolama, yönetme, kodlama, birbirine bağlama, yeniden gözden geçirme konusunda kolaylıklar sağlamakla birlikte bu yazılımlar hiçbir zaman araştırmacının yerine kodlama yapamazlar (Saldana, 2022; Patton, 2002). İster elle kodlama yapılsın ister bilgisayar yazılımları kullanılarak kodlanma yapılsın, verinin kodlanması ve analiz edilmesi her zaman araştırmacının görevidir. Bu araştırma, araştırmacının ilk nitel araştırma deneyimi olduğu için veriler önce elle kodlanmış sonrasında ise MAXQDA 2022 yazılımına aktarılarak, yazılım üzerinde tekrar kodlanarak analiz edilmiştir. Araştırmacı, analiz öncesinde MAXQDA 2022 yazılımını öğrenmek üzere sunulan çok sayıda eğitime katılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda incelenmiştir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrenci görüşlerine göre lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını etkileyen örtük program unsurları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap bulabilmek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema, kategori ve kod tablosu aşağıda yer almaktadır. Frekanslar, ilgili kod altındaki ifadelerin görüşme verileri içinde kaç defa geçtiğini göstermektedir.

Tablo 3.1. Öğrenci görüşmeleri, tema, kategori ve kodları.

Tema	Kategori	Kod	f
Okumak	Okumama sebebi	Duyuşsal sebepler	6
		Duyuşsal sebepler	40
	Okuma sebebi	Bilişsel beceriler	12
		Sözel becerilerin gelişmesi	6
		Sınav için okumak	4
		Dayatılan kitaplara karşı kendi seçtiği kitaplar	8
		Popüler edebiyat	6
	Kitap tercihi	Dünya klasikleri	1
		Her türden kitap	1
		Arkadaşların tavsiye ettiği kitaplar	1
		Küçük yaştan beri	1
	Alışkanlık kazanma zamanı	Lise 10. sınıf	1
		Lise 9. sınıf	1
		Sözel teşvik	11
Öğretmen	Öğretmen etkisi	Öğretmen etkileyiciliği	10
		Sınava yönelik teşvik	8
		Okuyan öğretmen algısı	5
		Kitap tavsiyesi	5
		Kitap okumaya karşı ders çalışma	4
		Okuma ödevi	2
		Etkisiz öğretmenler	2
		Sosyal medya paylaşımları	1
		Öğretmene karşı tepki	1
		Okuyan arkadaşlar	15
		Arkadaşları etkilemek	5
		Kitaplarla ilgili sohbet	7
		Kitap tavsiyesi	3
		Okumayan arkadaşlar	8
Arkadaş	Olumlu arkadaş etkisi	Okuyan kardeş	2
		Okuyan aile	1
		Okuyan anne	1
	Olumsuz arkadaş etkisi	Anne teşviki	1
Aile	Olumlu aile etkisi	Okumayan aile	1
		Olumlu kütüphane algısı	12
		Yeterli kitap çeşitliliği	8
	Kütüphane	İlgi çekici olmayan kitaplar	1
Okul	Etkinlikler ve uygulamalar	Olmayan etkinlikler	7
		Yarışma	4
		Kitap okuma saati	3
		Kitap okuma ödevi	2
		Herkese ulaşmayan etkinlikler	1
		Zaman ayırmak	7
		Zaman olmaması	3
	Zaman	Boş zamanı olmak	3
		Kullanılmayan ders kitapları	5
		İlgi çekici olmayan metinler	4
	Ders kitapları	Öğretmenlerin bile kullanmadığı ders kitapları	3
		Anlaşılmayan içerik	2
		Ders kitaplarına karşı test kitapları	1

Öğrencilerin ifadeleri “Okumak” teması altında, “Okumama Sebebi” kategorisinde “Duyuşsal sebepler (f6)” kodu etrafında düzenlenmiştir. Öğrenciler okumama sebeplerini şu şekillerde ifade etmektedirler;

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Ayşe: Arkadaşlarım... ben onları etkilemeye çalışıyorum. Yani onların da kitap okumasını istiyorum. Onlara da bir şey katmak istiyorum... nasıl desem düşünceleri çok geride kalmış arkadaşlarımın, ben böyle düşünüyorum. Onları da etkilemek istiyorum ama sıkıcı buluyorlar, gereksiz buluyorlar, zaman kaybı diyorlar.

Merve: Kitap okuma alışkanlığımı 9. Sınıfta kazandım maalesef. Önceleri hiç sevmiyordum.

Nazlı: Ben aslında kitap okumayı pek bilmem, yani sevmem hoşlanmam da. Çünkü beni çeken bir olay değil. Ama mesela kitaplar dizi oluyor, film oluyor. Onlar beni çekiyor. Ben izlemeyi daha çok seviyorum. Okumak pek ilgi alanımda değil.

....

Araştırmacı: Peki önceden ilgimi çekmiyordu şimdi ilgimi çekiyor dedin. Bunun nedeni ne olabilir sence?

Nazlı: Önceden ilgimi çekmiyordu çünkü gerçekten kimse beni kitap oku diye teşvik etmemişti. Okulda tamam hocalar söylüyordu ama bir söylerler, iki söylerler üçüncüde de okumazsan yani...

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Nazlı: Okulumuzda bir tane kütüphane var. Oradan haftada gidip bir kitap alabiliyorsunuz.

Araştırmacı: Yani bunun dışında başka etkinlikler var mı?

Nazlı: Yani kulüpler varmış, kitap okuma kulüpleri falan ama ben pek bilmiyorum yani ilgilenmediğim için hiç merak edip sormadım kimseye.

....

Araştırmacı: Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
Neden, açıklayabilir misiniz?

Nazlı: Ders kitapları yani... Şimdi kimya, fizik o kitapların zaten okumaya öyle bir etkisi olmuyor. Sadece sınava çalışacağın zaman bakıyorsun. Ama Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarında mesela hoca diyor ki “Bu metni okuyun, ondan bana özet çıkarın.” o şekilde okuyorum sadece ve etkisinin olup olmadığını... Kitap okuma heyecanı vermiyor bana. Ben sadece hocanın bana verdiği sorumluluğu yerine getirmek için o kitabı açıp o metni okuyorum.

Araştırmacı: Neden kitap okuma heyecanı vermiyor? İlginizi mi çekmiyor?

Nazlı: İlgimi çekmiyor.

....

Nazlı: Yani, ben dediğim gibi kitap okumayı pek sevmediğim için kütüphaneye 1-2 kere gitmişimdir. O da hoca mesela, “Şu kitabı oku.” demiştir. Ben de kütüphaneye gittim, buldum, okudum bu kadar. Ama kütüphanenin çok yolundan, önünden geçmem.

Öğrencilerin ifadeleri “Okumak” teması altında “Okuma Sebebi” kategorisinde “Duyuşsal Sebepler (f40)”, “Bilişsel Beceriler (f12)”, “Sözel Becerilerin Gelişmesi (f6)” ve “Sınav İçin Okumak (f4)” kodları etrafında düzenlenmiştir.

Öğrenciler kitap okuma sebeplerini “Duyuşsal Sebepler (f40)” kodu altında şu şekillerde ifade etmektedirler;

Ayşe: Ben kitap okumayı çok seviyorum. Ben neden okurum çünkü kitap okuyunca benim yani özgüvenim bile yükseliyor. Kitap okumak bana çok güzel şeyler katıyor yani hayal gücüm çok fazla genişliyor...yani kitap okumak çok hoşuma gidiyor. Beni çok güzel etkiliyor. O duyguyu bana geçirmesi bile o kadar güzel ki sanki gerçekten o karakterler varmış da yaşıyormuşum gibi oluyor. Çok hoşuma gidiyor o yüzden kitap okumak.... Ya diyorum ya özgüvenim bile gelişiyor beni güzel etkilediğini düşünüyorum. Herkes aynı şeyi düşünmüyor bu konu hakkında çoğu kişi sıkıcı buluyor ve anlamsız buluyor. Ama ben öyle bulmuyorum yani kitapları her şeyden daha önce tutabilirim.... Ama bazılarını (arkadaşları) gerçekten de güzel etkiledim, onlar da okumaya başladılar, seviyorlar.

Tuğba: Ya ben kitap okumayı seviyorum.... Ne bileyim böyle zaten istediğim kitabı okumayacaksam...yani isteyerek okumam gerekiyor, sevdiğim için ama böyle

sevmediğim bir kitabı okumak birazcık saçma geliyor.... Keyifli vakit geçirdiğim için daha çok hoş oluyor. Kitabı yaşayarak hani içinde oluyormuş gibi okumak daha hoş, böyle keyif alıyorum... isteyen okuyabilir bence gayet... Ama bazıları (arkadaşları) böyle hiç okumadıkça onlara da ben de söylüyordum ‘okuyun, güzel bir şey falan’ diye ama bazen sözle olmuyor, hani istekleri gerekiyor. Ama onların etkilediğimi düşünüyorum.... Bence herkes istediği kitapla okumaya başlamalı yani, ne bileyim, günde on dakika bile olsa, en azından on dakika bir kitap okumamız gerekiyor. Zaten bir müddet sonra kitabı elimizde hani her gün düzenli okuyunca alışıyoruz. İlk mesela ben on dakika okuyarak başlamıştım sonradan bir müddet sonra daha çok okumaya geldim. Bence herkes böyle ne bileyim beş dakikadan da başlayabilir. Azar azar okuyarak sonradan daha çok çoğaltabilir o zaman. Önemli olan istek.

Fatma: Kardeşim daha meraklıydı.... Çünkü gece-gündüz okudum yani ve bundan zevk almaya başladım.... Diğer ödevlerim olduğu zaman, kitap okumayı sevdiğim için olabilir, ilk önce kitap okumaya vakit ayırıyorum.

Merve: Kitap okumayı seviyorum aslında.... Ve internet ortamında falan kitaplar okumaya başlayınca daha çok macera ve genç kurgu edebiyatına ilgi, meraklıyım. Onları seviyorum. Yani daha çok arkadaşlarım bana polisiye falan öneriyorlardı. Ama ben onları okumak istemedim. Çünkü cinayet romanları falan hiç ilgimi çekmiyor.

Araştırmacı: İlgin çekmiyor?

Merve: Evet yani daha çok macera böyle genç kurgu, kız edebiyatı falan onları daha çok okuyorum.

Araştırmacı: Peki neden okursun yani okumak senin için ne ifade eder?

Merve: Yani sıkıldığım zaman genellikle o hikâyeyi okuduğumda aklımda bir şeyler canlandırdığım için sanki bir filmin içindeymişim gibi hissediyorum bu bana zevk veriyor yani.

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Merve: Ailem zaten çok karışmıyor benim ne yaptığımı yani o yüzden kitap okumayı aslında kendim de sevdim diyebilirim. Onlardan kitap alıyordum okuyordum. Sonrasında devam etti, internetten falan getirttirdim sevmeye başlayınca.

Mustafa: Kitap okurken kendimi bu dünyada değil de başka bir hayal gücümde farklı bir yere gidiyormuş gibi hissediyorum. O olayı, anlatılan olayı, yaşanılan şeyin içindeymiş gibi hissediyorum. Bazı kitaplar sürükleyici olmasa da okurken belli bir noktadan sonra gerçekten onun içinde olabiliyorum yani beni içine alıyor kitap.... Kitabı hayal gücüm artsın diye...okurum.

Nazlı: Hoşuma gitti, 3 kitap bitirdim.... Şimdi ilgimi çekiyor. Yani böyle kitabı okurken, zaten şu an boş bir insanım yani okul yok evde boşum. Kitap okumaya verdim kendimi. Uyuduğumda bile artık kitaptaki karakterler rüyalarım giriyor. O derece yani... Ben bile düşünüyorum mesela kitabı bırakıyorum acaba sonra ne olacak aralarında diye çok merak ediyorum.... Ama arkadaş grubu ve çevre yani insanı en etkileyen şey çevresi yani arkadaşları. Hepsi bir okuyunca bir de hep beraber bir yere gittiğimizde birbirlerine kitap anlatıyorlar mesela bu da güzel bir şey. Sen de uzaktan oturup onları gözlemliyorsun dinliyorsun, hoşuna gidiyor senin de. Ben de o şekilde kitap okumaya başladım yani bu şekilde dikkatimi çekti. Onlar böyle ilgilenince kitaplarla falan ben de onların ilgisine...

Hande: Kitap okumayı severim.... Özellikle Dünya Klasikleri'ni okumayı tercih ediyorum, seviyorum.... Kitap okuma konusunda geçmiş yaşamda işte benimle aynı duyguları aynı düşünceleri yazmış insanlarla kendimi bu dönemde konuşuyormuş gibi hissediyorum. Hani onları okudukça onların duygularına düşüncelerine tanık oldukça yıllar öncesinden bir insanla sanki ahabplık etmişim gibi hissediyorum... Atıyorum çevremde çok arkadaşım olmasa dahi kitap okuduğum zaman bir yazarla empati kurma konusunda kendimi şanslı hissediyorum.... Bilgi güçtür. Bilgiye sahip olmayı seviyorum.

Zehra: Eğer hoşuma gidecek yani kendimi sarabilecek kitap bulursam onu bir günde oturup okuyabilirim.... Böyle biraz dram olması gerekiyor okumam için. Ya onlar çok hoşuma gidiyor. Sonunda ağlayabileceğim bir kitap olması güzel bir şey.

Ahmet: Kitap aslında boş vakitlerde falan, pikniğe gittiğimde çimlere uzanıp okumayı severim.

Kerem: Zevkli bir kitap olduğu zaman akıp gidici oluyor. Nasıl diyim zevk alıyorsun. Ama sevmediğiniz zaman da eziyet hâline dönüşüyor.... Merak ettiğimiz konular hakkında.

Öğrenciler kitap okuma sebeplerini “Bilişsel Beceriler (f12)” kodu altında şu şekillerde ifade etmektedirler;

Ayşe: ...hayal gücüm çok fazla genişliyor.... Arkadaşlarım... ben onları etkilemeye çalışıyorum. Yani onların da kitap okumasını istiyorum. Onlara da bir şey katmak istiyorum. Çünkü Hacılar’ da yaşıyoruz ve yani bazı... nasıl desem düşünceleri çok geride kalmış arkadaşlarımın, ben böyle düşünüyorum. Onları da etkilemek istiyorum.

Fatma: Amacım... artı bana bir şeyler hakkında fikir sunabilmemi sağlaması yani farklı fikirler öğrenebilmem. Tartışmaya girdiğim zaman benim de bir fikrim olması için özellikle.

Merve: Yani sıkıldığım zaman genellikle o hikâyeyi okuduğumda aklımda bir şeyler canlandırdığım için sanki bir filmin içindeymişim gibi hissediyorum.

Mustafa: Kitap okurken kendimi bu dünyada değil de başka bir hayal gücümde farklı bir yere gidiyormuş gibi hissediyorum. O olayı, anlatılan olayı, yaşanan şeyin içindeymiş gibi hissediyorum. Bazı kitaplar sürükleyici olmasa da okurken belli bir noktadan sonra gerçekten onun içinde olabiliyorum yani beni içine alıyor kitap.... Kitabı hayal gücüm artsın diye...okurum.

Nazlı: Uyuduğumda bile artık kitaptaki karakterler rüyalarımaya giriyor. O derece yani... Ben bile düşünüyorum mesela kitabı bırakıyorum acaba sonra ne olacak aralarında diye çok merak ediyorum.... Ama arkadaş grubu ve çevre yani insanı en etkileyen şey çevresi yani arkadaşları. Hepsi bir okuyunca bir de hep beraber bir yere gittiğimizde birbirlerine kitap anlatıyorlar mesela bu da güzel bir şey. Sen de uzaktan oturup onları gözlemliyorsun dinliyorsun, hoşuna gidiyor senin de. Ben de o şekilde kitap okumaya başladım yani bu şekilde dikkatimi çekti. Onlar böyle ilgilenince kitaplarla falan ben de onların ilgisine merak katmaya çalıştım.

Hande: Kitap okuma konusunda geçmiş yaşamda işte benimle aynı duyguları aynı düşünceleri yazmış insanlarla kendimi bu dönemde konuşuyormuş gibi hissediyorum.

Hani onları okudukça onların duygularına düşüncelerine tanık oldukça yıllar öncesinden bir insanla sanki ahablık etmişim gibi hissediyorum. Hani, bu konuda yalnız olmadığımı düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki, anladığım kadarıyla kitap okumayı seviyorsun, neden okursun?

Hande: Evet. Neden okurum? Bilgi güçtür. Bilgiye sahip olmayı seviyorum. Eğer dünya üzerinde bir güç varsa bilgili olan insanların tekelinde olması gerektiğini düşünüyorum. O yüzden okumayı tercih ediyorum.

Araştırmacı: Öğrenmek için? Merak ettiğin için?

Hande: Evet.

....

Araştırmacı: Peki neden okursun, okuduğun zaman?

Kerem: Öğrenmek için bilgileri almak için yani.

Araştırmacı: Merak ettiğin için?

Kerem: Evet merak ettiğimiz konular hakkında.”

Öğrenciler kitap okuma sebeplerini “Sözel Becerilerin Gelişmesi (f6)” kodu altında şu şekillerde ifade etmektedirler;

Ayşe: ...kelime hazinem de genişliyor yani daha güzel konuşabiliyorum, daha güzel kelimeler kullanıyorum, anlamlı cümleler kuruyorum.

Fatma: ...normalde bu şekilde konuşamıyordum yani. Hatta derste katılamıyordum bile, kitap okumaya yani. Hoca “bunu okur musun?”, dediğinde sınıf içinde okuyamıyordum normal seviyede. Çünkü hiç okumamıştım ortaokulda kitap.

Araştırmacı: “Okuyamıyordum” diyerek neyi kastediyorsun?

Fatma: Yani heceleyerek veya şaşıırıyordum sürekli.

Araştırmacı: Okuman akıcı değildi?

Fatma: Evet akıcı değildi. Şu an baya iyi yani bunun çok aşırı etkisi var. Mesela 2 gün geçen hafta edebiyat dersinde denemede herkes 12. Sorudayken ben 40. sorudaydım ve bitirdim. Ben de çok şaşırdım. Aşırı derecede ilerlemiş. Çünkü gece-gündüz okudum yani ve bundan zevk almaya başladım. Bu şekilde, baya ilerledi şu an.

Araştırmacı: Peki ne için okuyorsun? Merak ettiğin için mi, sana keyif verdiği için mi, derslerine katkısı olsun diye mi? Amacın ne?

Fatma: ...Amacım, akıcı bir okumamın olması...konuşmamı da ilerletti. Daha fazla yani kelime hazinem arttı diyebilirim bu şekilde.”

Mustafa: Kitap okuyup, kelime dağarcığımı arttırıp...

Ahmet: Kelime hazinemi geliştirmek için.

Öğrenciler kitap okuma sebeplerini “Sınav için Okumak (f4)” kodu altında şu şekillerde ifade etmektedirler;

Merve: Şöyle sayısal öğrencisi için bence çok fazla kitap okuyacak vakit yok. Zaten sayısal dersler çok fazla ağır olduğu için. Yani onlar da okumaya yönelik. Yeni nesil sorular özellikle okumaya yönelik, okuyup anlamaya yönelik. Yani ne kadar çok kitap okursan onun içindeki sorunun ne anlattığını anlayabiliyorsun. Bize bunu sürekli hocalarımız da söylüyor.

Mustafa: Kitap okuyup, kelime dağarcığımı arttırıp, sınavda daha hızlı paragraf sorularını çözmek için okurum.

Araştırmacı: Peki yardımcı kaynak kullanıyorsunuz, peki mesela ders kitaplarınızda özellikle edebiyat kitaplarınızda böyle şiirler, romanlardan parçalar kesitler falan oluyor. Bunlar sizin ilginizi çekebilecek türden şeyler mi?

Mustafa: Evet belli kesitlere göre yazarın adını öğreniyoruz. O dönemin yazarı olarak kitaplarına bakıyoruz.

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Kerem: Geçen sene vardı. Şu mesela kitap okuyorduk, ondan sınav oluyorduk. O şekilde. Öyle etkinlikler vardı. Ama ben yeni başladığım için onlara katılamadım.

Araştırmacı: Peki bu etkinlikler seni nasıl etkilerdi, ilgini çeker miydi?

Kerem: Birkaç ay öncesine kadar ilgimi çekmezdi.

Araştırmacı: Peki birkaç ay öncesinde ne oldu?

Kerem: Yani okumam gerektiğini düşündüm. O yüzden başladım.

Araştırmacı: Neden?

Kerem: Çünkü paragraf sorularında falan daha iyi yapmam gerektiğini düşündüm.

Araştırmacı: Bunun üzerine ?

Kerem: Evet bunun üzerine de okumaya başladım.

Lise öğrencilerinin kitap tercihlerine ilişkin bilgiler, “Okumak” teması, “Kitap Tercihi” kategorisi altında, “Dayatılan Kitaplara Karşı Kendi Seçtiği Kitaplar (f8)”, “Popüler Edebiyat (f6)”, “Dünya Klasikleri (f1)”, “Her Türden Kitap (f1)” ve “Arkadaşların Tavsiye Ettiği Kitaplar (f1)” şeklinde dört kod etrafında şekillenmiştir.

Öğrencilerin kitap tercihlerinin “Dayatılan Kitaplara Karşı Kendi Seçtiği Kitaplar (f8)” kodu altındaki ifadeleri:

Ayşe: Yani öğretmenlerin çok önem vermesi lazım böyle bir şeye (kitap okumaya). Yani bizim mesela fikirlerimizi sürekli almaları lazım, kendilerinden çok. Mesela siz ne tür okursunuz? Neleri seversiniz? O zaman bizim daha çok sevgimiz artar. Ben böyle düşünüyorum yani. Benim istediğim türden olursa kitap ben daha çok okurum. Benim fikirlerimi önemserlerse ben de onları önemserim. Diğer öğrenciler de bence önemsenmeyi istedikleri için ben böyle düşünüyorum. Bizi önemsesinler yani fikirlerimizi alsınlar.

Tuğba: Ya ben kitap okumayı seviyorum. Evde de kendi kütüphanemiz var hani, böyle yaptırmıştık ama bilmiyorum okuldakiler birazcık böyle sıkıcı hani yön de veriyorlar ya. Pek öyle okumak şey gelmiyor da daha çok macera tarzı okumak hoş geliyor. Kendi seçtiğim kitaplar daha hoş geliyor bilmiyorum okulda birazcık zorluyorlar. Hani böyle okuyun, özet falan istiyorlar ya, onlar birazcık böyle saçma geliyor.

Araştırmacı: Yani 9. sınıfa kadar kitap okumadım dedin, değil mi?

Merve: Yani okudum ama çok yarım okudum yani. Zaten sürekli bize edebi romanlar okutuyorlardı...Önceleri okuyordum ama sürekli bize edebi romanlar böyle yüklüyorlardı. Ben de edebi romanı hiç sevmiyorum zaten şimdi de hiç okumuyorum...

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin, teşvik/motive edici davranışları, sizi ne şekilde etkiler? Açıklar mısınız?

Merve: Ben hocaların söylediği birkaç tane kitabı aldım. Yine çoğu edebi oluyor ama yine de hocaların söylediğini almak biraz daha ilgi çekici geliyor. Çünkü onların bir bildiği vardır diye düşünüp alıyorum. Okuyorum. Yani birkaçını sevdim ama çoğunu sevmedim.

Mustafa: Biraz da çevremizdeki insanların bize önerdiği kitaplar önemli mesela bir on iki yaşındaki birine böyle çok ağır konulu bir roman önerdiğiniz zaman yüzüncü sayfadan sonra sıkılabilir. Ama hani böyle serüven, polisiye gibi bir şey önerebilerseniz o zaman o daha sürükleyici olur ve daha fazla okumaya başlar ve kademeli bir şekilde bunun derecesini arttırıp, ağır romanlara geçebilir.

Zehra: Eğer hoşuma gidecek yani kendimi sarabilecek kitap bulursam onu bir günde oturup okuyabilirim. Ama mesela şu an sıkıcı kitaplar falan hocalar verdiklerinde onları da hiçbir zaman açıp okumam. Ama kendime göre gidip kütüphaneden onu tek tek arayıp bulmam lazım...Genellikle şey tarihte tarihle alakalı konuşuyorlar. Hiç tarihe ilgim olmadığı için hoca ne söylerse söylesin hiçbir şey eğlenceli gelmediği için onu okumuyorum. Ama edebiyata olan ilgim olduğu için onu okuyorum.

Öğrencilerin kitap tercihlerinin “Popüler Edebiyat (f6)” kodu altındaki ifadeleri:

Tuğba: ...daha çok macera tarzı okumak hoş geliyor.

Merve: Ve internet ortamında falan kitaplar okumaya başlayınca daha çok macera ve genç kurgu edebiyatına ilgi, meraklıyım... Evet, yani daha çok macera böyle genç kurgu, kız edebiyatı falan onları daha çok okuyordum.

Araştırmacı: Yani hani ilgimi çeken kitap olursa dedin ya, ne tür kitaplar ilgini çeker?

Zehra: Böyle biraz dram olması gerekiyor okumam için. Ya onlar çok hoşuma gidiyor. Sonunda ağlayabileceğim bir kitap olması güzel bir şey.

Öğrencilerin kitap tercihlerinin “Dünya Klasikleri (f1)” kodu altındaki ifadeleri:

Hande: Özellikle Dünya Klasikleri’ni okumayı tercih ediyorum, seviyorum. Böyle belirgin yazarlardan da Dostoyevski, Victor Hugo diyebilirim, okumayı sevdiğim yazarlardandır.

Öğrencilerin kitap tercihlerinin “Her Türden Kitap (f1)” kodu altındaki ifadeleri:

Ayşe: Ben kitap okumayı çok seviyorum. Yani bu çok küçüklükten beri gelmiş bir şey bu zamana kadar çok fazla kitap bitirmişimdir. Yani her türden özel bir türüm de yok.

Öğrencilerin kitap tercihlerinin “Arkadaşların tavsiye ettiği kitaplar (f1)” kodu altındaki ifadeleri:

Mustafa: Hoşuma giden kitapları arkadaşlarımla tavsiyesine göre hareket ederim.

Onların tavsiyeleriyle beraber birlikte kitap okuruz ve bunun sohbetini yaparız.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını ne zaman kazandıklarına ilişkin ifadeleri “Okumak” teması “Alışkanlık kazanma zamanı” kategorisi altında “Küçük yaştan beri”, “Lise 10. Sınıf” ve “Lise 9. Sınıf” olmak üzere üç kod etrafında toplanmıştır.

Ayşe: Ben kitap okumayı çok seviyorum. Yani bu çok küçüklükten beri gelmiş bir şey bu zamana kadar çok fazla kitap bitirmiştir.

Merve: 11. Sınıf öğrencisiyim. Kitap okumayı seviyorum aslında. Kitap okuma alışkanlığımı 9. Sınıfta kazandım maalesef. Önceleri hiç sevmiyordum.

Fatma: Ben normalde çok az kitap okurdum ortaokulda. Hiç okumadığımı bile söyleyebilirim. Liseye geçtiğimde, 10. sınıfta kitap okumaya başladım. Kardeşim daha meraklıydı onun aldığı kitapları biz de okuyorduk. O daha çok gençlik tarzı kitaplar okuyordu. 10. sınıfta başladım okumaya. Karantina döneminde çok fazla okudum. Hatta telefondan okuyordum son 1 ayda. Çok fazla uzun bölümlü olan kitap okuyup ve gece yatmadan okuyordum. O yüzden gözüm bozuldu. Şu an gözlük kullanıyorum. Ve normalde bu şekilde konuşmıyordum yani. Hatta derste katılamıyordum bile, kitap okumaya yani. Hoca bunu okur musun, dediğinde sınıf içinde okuyamıyordum normal seviyede. Çünkü hiç okumamıştım ortaokulda kitap.

Öğrenci görüşlerine göre kitap okuma konusunda öğretmenlerin etkileri “Öğretmen” teması, “Öğretmen etkisi” kategorisi altında, “Sözel teşvik (f11)”, “Öğretmen etkileyciliği (f10)”, “Sınava yönelik teşvik (f8)”, “Okuyan öğretmen algısı (f5)”, “Kitap tavsiyesi (f5)”, “Kitap okumaya karşı ders çalışma (f3)”, “Okuma ödevi (f2)”, “Etkisiz öğretmenler (f2)”, “Sosyal medya paylaşımları (f1)” ve “Öğretmene karşı tepki (f1)” kodları altında toplanmıştır.

Öğrencilerin “Sözel teşvik (f11)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Tuğba: Çoğu hoca “kitap okuyun” der hani, aynen sözel olarak der, önceden mesela derste de okumak için kitap okuma falan yapıyorduk ama bu yıl okul olmadığı için öyle şansımız olmadı. Ama hocalar da söylüyor “okuyun” diye, geliştirmeniz için kendinizi okumanız gerekiyor diyorlar. Okuyunca geliyor. Sorularda da paragraf sorularının çoğu okumaya dayalı olduğu için anlamamızı sağlıyorlar biraz daha.

Fatma: Genelde öğretmenler sınava hazırlandığımız zaman ilk başta kitap okumamız gerektiğini söylerler. Çünkü bunun anlayışımızı, soru çözme hızımızı veya soruda ne istediğini anlamamızı sağladığını sürekli bize söylerler. Zaten kendileri de kitap okur genelde yani okurken görüyorum ben. Genelde bizi teşvik ederler ve faydasını anlatırlar. Kitap okuyup faydasını gören insanları örnek verirler ki bunun doğruluğu var zaten. O yüzden sürekli teşvik ettiklerini biliyorum...Teşviklerin doğru yapılması gerekiyor bence. Mesela bize sürekli aynı şeylerin söylenmemesi gerekiyor. Çünkü bu bir yerden sonra insana bıkkınlık getirip ön yargı oluşturunca bence.

Araştırmacı: Mesela nasıl şeyler?

Fatma: Mesela, sürekli “sizi daha ön plana atacak, okumanız ilerleyecek” gibi. Bunlar çok bilindik şeyler aslında. Fikir mesela ben fikirde çok şeydim mesela bir fikrim olsun bir konuda ve oluyor da yani konuşma becerisi mesela daha fazla örneklendirerek anlatabilirler. Veya mesela ilk başta aşırı sıkıcı kitapları okumamayı önerebilirler veya kitap önerebilirler. Sürekli “Kitap oku, kitap oku!” diyeceklerine, beğenilmiş veya güzel, insanı geliştirebileceğinin düşünüldüğü kitapları önerebilirler. Çünkü insanlar kitap okumaya başladığı zaman ne okuyacaklarını bilmiyorlar genelde.

Merve: Şöyle sayısal öğrencisi için bence çok fazla kitap okuyacak vakit yok. Zaten sayısal dersler çok fazla ağır olduğu için. Yani onlar da okumaya yönelik. Yeni nesil sorular özellikle okumaya yönelik, okuyup anlamaya yönelik. Yani ne kadar çok kitap okursan onun içindeki sorunun ne anlattığını anlayabiliyorsun. Bize bunu sürekli hocalarımız da söylüyor... Sürekli zaten “Kitap okuyun, kitap okuyun” diye bize söylüyorlar her zaman. Derslerde de yani sadece edebiyatta değil tarihte değil coğrafyada değil tüm derslerde. Matematik fizik kimyada bile kitap okumanın gerekli olduğunu söylüyorlar. Çünkü sorular çok uzun olduğu için, sorunun ne dediğini anlamak için de kitap okuman gerekiyor. Yani o sorunun sana ne anlattığını anlamak için kitabı bol bol okuyup onu yorumlayabilmen gerekiyor.”, “Ama sürekli

öğretmenlerimiz söylüyor yani. Kitap okuyun, her zaman lazım olacak yani diye söylüyorlar.

Mustafa: Şimdi edebiyatta özellikle 10. Sınıfta roman üzerinde çok durduğumuz için belli başlı dönem romanlarımızı hocalarımız bize okumamız için bol bol tavsiyede bulundular. Biraz “derste anlatılmayla okuduğun zaman aklında kalma bir olmaz.” diye söylemişti hoca. O yüzden belli başlı kitaplar önermişti ben de onları yaklaşık bir ayda iki ayda okudum. Onun dışında başka bir kitap daha önermişti, roman. Serüven romanı, bir de onu okumuştum. Yani hocalarımız da bize kitap okuma konusunda öncülük ediyorlar.

Nazlı: Önceden ilgimi çekmiyordu çünkü gerçekten kimse beni kitap oku diye teşvik etmemişti. Okulda tamam hocalar söylüyordu ama bir söylerler, iki söylerler üçüncüde de okumazsan yani... Yani okuldaki hocalar tabii ki “Oku Nazlı, paragraf sorularında da sana yardımcı olur, testlerde sınavlarda da sana yardımcı olur” diyordu. Ama pek ilgimi gerçekten çekmediği için dinlemek istemiyordum hocaları.

Araştırmacı: Peki bu haftalık kitap okuma ödevi dışında başka yaptıkları bir şey var mı öğretmenlerinizin?

Nazlı: Yok, hayır. Sadece ders arasında ders anlatırken “Bu kitabı okumalısınız.” dediği kitaplar oluyor. Tahtaya yazıyor mesela “Araba Sevdası” diye. “Bunu okuyun, bu önemli bir kitap, okuyabilirsiniz bunu, bu sizin hoşunuza gider.” dediği kitaplar oluyor sadece.

Araştırmacı: Peki diğer öğretmenleriniz? Edebiyat öğretmeni dışında?

Ahmet: Diğerleri de var aslında yani illa ki okuyanlar var. Onlar da yani etkiliyor biraz.

Araştırmacı: Yani neler yapıyorlar, sizin kitap okumanız için bir şey yapıyorlar mı?

Ahmet: Yok. Ya, okuyun diyorlar, nasihat falan veriyorlar ama böyle fazla da bir şey yok.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Kerem: Teşvik ederler, olumlu etkilerler.

Araştırmacı: Nasıl mesela?

Kerem: Yani nasıl deyim yanınızda okurlar falan o şekilde. Olabilir yani...

Araştırmacı: Öğretmenlerinizi kitap okurken görüyor musunuz?

Kerem: Evet görüyoruz.

Araştırmacı: Peki bu sizi etkiler mi?

Kerem: Etkiler çünkü örnek alırsız. Yani nasıl diyim hepsi bir yerlere gelmiş insanlar.

Yani önünüzde bir idol gibi olabilir. Doğru bir şeydir.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizi teşviki, motivesi kendileri kitap okuyarak mı yaparlar bunu?

Kerem: Ayrıyeten söylerler.

Araştırmacı: Hımm kitap okuyun derler.

Kerem: Evet kitap okuyun derler.

Öğrencilerin “Öğretmen etkileyciliği (*f10*)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Ayşe: ... Öğretmenlerim olabilir çünkü ilkokuldan beri okuduğum için bence oradan da etkilenmiş olabilirim çünkü onlar bize zaten sürekli hikâye kitapları okuturlardı, setler falan oradan gelmiş olabilir... Öğretmenlerimin etkisi olmuştur.

Araştırmacı: Okul içinde nasıl bir kulüp düşünüyorsun, biraz onu açar mısın?

Ayşe: Açayım. Yani öğretmenlerin çok önem vermesi lazım böyle bir şeye.

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Hande: ... edebiyat hocalarım. Özellikle Mehmet hocam. Onun kültürü, bilgisi beni çok etkiledi. Zaten okumayı da seviyordum yine şiir yazmayı vs. seviyordum. Ama onu tanıdıkça gerek edebiyata olan ilgim gerekse kitaplara olan ilgim kat kat arttı.

Araştırmacı: Yani biraz örnek verebilir misin? Öğretmeninin neyi etkiledi?

Hande: Konuşma tarzı yani retorik sanatı diye bir şey vardır, konuşma sanatı. Hani onun konuşma şekli ikna ediş tarzı, bilgisi, duruşu...

Araştırmacı: Bunların kitap okuduğundan kaynaklı olduğunu mu düşünüyorsun?

Hande: Evet. Kitap okuduğundan kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Hani onun kişiliğine karakterine bu şekilde yansıdığını düşünüyorum.

....

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Hande: Dediğim gibi Mehmet Hoca gibi “sürekli kitap okumayın” dese bile duruşundan konuşmalarından bizi kitap okumaya teşvik ettiğini anladığımız hocalarımız da var.

Araştırmacı: Yani öğretmeninizin kendi kişiliğinden okumanız gerektiğini mi anlıyorsunuz?

Hande: Evet. Etkileyici yani bu konuda.

Araştırmacı: Bundan etkileniyorsunuz?

Hande: Evet.

....

Zehra: Peki öğretmenlerin mesela okuyanlar yok mu içlerinden?

Zehra: Ha evet Samet Hoca var mesela çok kitap okur. Her defa... mesela kitap okuma isteğim sadece onun sayesinde olur. Mesela der ki, böyle böyle bir kitap var okudunuz mu? Hepimiz susarız okumadık. Ben derim ki arada ben okudum demek isterim şahsen.

....

Araştırmacı: Sizlerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik neler yapılırsa etkili olabilir, sizleri neler etkiler?

Zehra: İşte Samet Hoca gibi hocalar çoğalırsa etkiler bu bence.

Araştırmacı: Biraz açar mısın, biraz açıklar mısın?

Zehra: Mesela kendi okuduğu kitapları her zaman bize örnek gösteriyor. Mesela kitapta böyle böyle oluyor diyor ve hocanın diksiyonu çok güzel, ben çok beğeniyorum. Yani konuşma tarzı, kelimeleri mesela bir kelimeyi söylüyor. Biz onu bilmiyoruz ama o, kitaptan bulup söylüyor. Onu internetten açıp bakmak falan anlamını öğrenmek güzel bir şey bence. Böyle tarz hocalar çoğalırsa hepimiz daha çok şey olabiliriz yani kitap okuyabiliriz.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Ahmet: Yani bir edebiyat hocamız var. Mehmet hoca. Belki görmüşsünüzdür. O bizi baya teşvik ediyor. O etkili bu konuda.

Araştırmacı: Nasıl teşvik ediyor?

Ahmet: Yani o da dediğim gibi dizi karakteri gibi, özlü sözleri falan beni çok etkiler böyle. O da konuşunca ben de etkileniyorum açıkçası bundan.

Araştırmacı: Öğretmeninizin konuşmasından mı etkileniyorsun?

Ahmet: Hıhı... Kitap okuduğu yani, konuşmasından belli oluyor.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Kerem: Teşvik ederler, olumlu etkilerler.

Araştırmacı: Nasıl mesela?

Kerem: Yani nasıl deyim yanınızda okurlar falan o şekilde. Olabilir yani...

Araştırmacı: Öğretmenlerinizi kitap okurken görüyor musunuz?

Kerem: Evet görüyoruz.

Araştırmacı: Peki bu sizi etkiler mi?

Kerem: Etkiler çünkü örnek alırız. Yani nasıl diyim hepsi bir yerlere gelmiş insanlar. Yani önünüzde bir idol gibi olabilir. Doğru bir şeydir.

Öğrencilerin “Sınava yönelik teşvik (f8)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Tuğba: Ama hocalar da söylüyor “okuyun” diye, geliştirmeniz için kendinizi okumanız gerekiyor diyorlar. Okuyunca gelişiyor. Sorularda da paragraf sorularının çoğu okumaya dayalı olduğu için anlamamızı sağlıyorlar biraz daha.

Fatma: Genelde öğretmenler sınava hazırlandığımız zaman ilk başta kitap okumamız gerektiğini söylerler. Çünkü bunun anlayışımızı, soru çözme hızımızı veya soruda ne istediğini anlamamızı sağladığını sürekli bize söylerler.

Merve: Şöyle sayısal öğrencisi için bence çok fazla kitap okuyacak vakit yok. Zaten sayısal dersler çok fazla ağır olduğu için. Yani onlar da okumaya yönelik. Yeni nesil sorular özellikle okumaya yönelik, okuyup anlamaya yönelik. Yani ne kadar çok kitap okursan onun içindeki sorunun ne anlattığını anlayabiliyorsun. Bize bunu sürekli hocalarımız da söylüyor...

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Merve: Sürekli zaten “ Kitap okuyun, kitap okuyun” diye bize söylüyorlar her zaman. Derslerde de yani sadece edebiyatta değil tarihte değil coğrafyada değil tüm derslerde. Matematik fizik kimyada bile kitap okumanın gerekli olduğunu söylüyorlar. Çünkü sorular çok uzun olduğu için, sorunun ne dediğini anlamak için de kitap okuman gerekiyor. Yani o sorunun sana ne anlattığını anlamak için kitabı bol bol okuyup onu yorumlayabilmen gerekiyor. Yani bende o yorumlayabilme yeteneği yok mesela ben bilgi öğrencisiyim ezberciyim yani. Kitap okusam bile de yani onu yorumlayamıyorum o yorum sorularını yapamıyorum daha çok bilgiyi yapıyorum. Ama sürekli öğretmenlerimiz söylüyor yani. Kitap okuyun, her zaman lazım olacak yani diye söylüyorlar.

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Mustafa: Beni en çok etkileyen öğretmenlerimdi, sınavda soruları daha hızlı okumam için bana kitap tavsiyesinde çok bulundular. Ben de onların tavsiyesi üzerine birçok kitap okudum.

....

Araştırmacı: Peki kütüphanenizde bulunana kitaplar sizlerin ilgisini çekecek türden midir? Onlar hakkında ne düşünürsün?

Mustafa: Düzeyimize uygundur. İstedığımız her çeşit kitap vardır. Yani tarihi konuda da vardır. Normal polisiye olarak da var. Klasik de var. Dönem romanlarından da var. Oradan alabiliyoruz, o şekilde.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Mustafa: Şimdi edebiyatta özellikle 10. Sınıfta roman üzerinde çok durduğumuz için belli başlı dönem romanlarımızı hocalarımız bize okumamız için bol bol tavsiyede bulundular. Biraz “derste anlatılmayla okuduğun zaman aklında kalma bir olmaz” diye söylemişti hoca. O yüzden belli başlı kitaplar önermişti ben de onları yaklaşık bir ayda iki ayda okudum. Onun dışında başka bir kitap daha önermişti, roman. Serüven romanı, bir de onu okumuştum. Yani hocalarımız da bize kitap okuma konusunda öncülük ediyorlar.

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Nazlı: Yani okuldaki hocalar tabii ki “Oku Nazlı, paragraf sorularında da sana yardımcı olur, testlerde sınavlarda da sana yardımcı olur” diyordu. Ama pek ilgimi gerçekten çekmediği için dinlemek istemiyordum hocaları.

Öğrencilerin “Okuyan öğretmen algısı (f5)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Ayşe: Yani kendileri bence yani öğretmenlerimiz çok kitap okuyorlar mesela nöbetçi öğretmenler falan hep elinde kitap oluyor.

Fatma: Zaten kendileri (öğretmenler) de kitap okur genelde yani okurken görüyorum ben.

Hande: Şey, okulda bir İngilizce hocası var Birce hocaydı. Onun da ara sıra sosyal medyada kitap okuduğunu yaptığı paylaşımları falan görüyorum. O da mesela hani kitap okumayı seven, bence teşvik de eden bir insan. Ama dersime girmediği için ondan çok bahsedemiyorum. Hani sadece 10. sınıfın 1. dönemi ya da 2. dönemine girmişti.

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Zehra: Kitap okumamam konusunda ailem, hiçbiri okumuyor mesela ben de okumuyorum o yüzden. Yani öyle...

Araştırmacı: Peki öğretmenlerin mesela okuyanlar yok mu içlerinden?

Zehra: Ha evet Samet Hoca var mesela çok kitap okur.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Kerem: Teşvik ederler, olumlu etkilerler.

Araştırmacı: Nasıl mesela?

Kerem: Yani nasıl deyim yanınızda okurlar falan o şekilde.

Öğrencilerin “Kitap tavsiyesi (f5)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Merve: Kitap öneriyorlar sürekli özellikle İngilizce öğretmenimiz ve edebiyatçımız sürekli yazar öneriyorlar. “Bunları okuyun, şunları okuyun...” gibisinden. İngilizce kitap öneriyor meselâ öğretmenimiz. Onları “Çevirin.” diyor, “bu da size katkı sağlar” gibi. Sürekli kitap önerisinde bulunuyorlar.

Mustafa: Beni en çok etkileyen öğretmenlerimdi, sınavda soruları daha hızlı okumam için bana kitap tavsiyesinde çok bulundular. Ben de onların tavsiyesi üzerine birçok kitap okudum.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Mustafa: Şimdi edebiyatta özellikle 10. Sınıfta roman üzerinde çok durduğumuz için belli başlı dönem romanlarımızı hocalarımız bize okumamız için bol bol tavsiyede bulundular. Biraz “derste anlatılmayla okuduğun zaman aklında kalma bir olmaz” diye söylemişti hoca. O yüzden belli başlı kitaplar önermişti ben de onları yaklaşık bir ayda iki ayda okudum. Onun dışında başka bir kitap daha önermişti, roman. Serüven romanı, bir de onu okumuştum. Yani hocalarımız da bize kitap okuma konusunda öncülük ediyorlar.

Araştırmacı: Peki bu haftalık kitap okuma ödevi dışında başka yaptıkları bir şey var mı öğretmenlerinizin?

Nazlı: Yok, hayır. Sadece ders arasında ders anlatırken “Bu kitabı okumalısınız” dediği kitaplar oluyor. Tahtaya yazıyor mesela “Araba Sevdası” diye. “Bunu okuyun, bu önemli bir kitap, okuyabilirsiniz bunu, bu sizin hoşunuza gider” dediği kitaplar oluyor sadece.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Zehra: Mesela içinden çok güzel bir bölüm buluyorlar bize söylüyorlar diyorlar böyle böyle devam edecek insanda işte o bir merak uyandırıyor. Sonra gidiyon o kitabı alıyon. Öyle oluyor yani.

Araştırmacı: Oldu mu hiç öyle?

Zehra: Evet mesela bir tane şey "Yaban" vardı. "Yaban"ı Samet Hoca' dan duydum ve ondan okudum. Bir de "Dilber" vardı ama şu an kitabın ismini unuttum. İçeriği aklımda kaldığı için mesela o vardı onu da okudum.

Araştırmacı: Bunu öğretmenlerinden duydun, kitabı?

Zehra: Evet.

Araştırmacı: Edebiyat öğretmeninden?

Zehra: Hı hı... Samet Hoca' dan duydum.

Öğrencilerin “Kitap okumaya karşı ders çalışma (f3)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Ayşe: Öğretmenlerim zaten lise şimdi yeni başlamıştık geçen sene o yüzden bizim daha çok ders çalışmamızı gerekiyordu. Kitaptan çok yani derslerimize çok odaklanmamız gerekiyordu, temelimizi iyi atmamız için. Yani kendileri bence yani öğretmenlerimiz çok kitap okuyorlar mesela nöbetçi öğretmenler falan hep elinde kitap oluyor. Boş zamanlarını değerlendiriyorlar ama bize yani öyle bir şeyde bulunmuyorlardı. Daha çok ders çalışmak için.

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Hande: Yok. Kesinlikle yok. Eğitim sisteminin de bunda etkisinin olduğunu düşünüyorum. Genel olarak bize daha çok ders odaklı, ezber odaklı... ne bileyim... Hani edebiyat bile değil sadece matematik odaklı bir eğitim baskısı olduğunu düşünüyorum bizim okullarda.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Hande: Dediğim gibi matematik odaklı bir şey olduğu için hani sürekli “matematik çalışın, matematiğe odaklanın, matematiği bir merkez hâline getirin” diyen hocalarımız da var. Dediğim gibi Mehmet Hoca gibi “sürekli kitap okumayın” dese bile duruşundan, konuşmalarından bizi kitap okumaya teşvik ettiğini anladığımız hocalarımız da var.

Araştırmacı: Peki son bir soru, kitap okuma alışkanlıklarınızı, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik neler yapılırsa siz etkilenirsiniz? Neler yapılabilir? Yani şöyle olsa biz etkileniriz, bizi etkilerler diyebileceğin bir şey var mı?

Hande: Yani, eğitim sistemi bence.

Araştırmacı: Mesela, biraz açar mısın?

Hande: En büyük etken eğitim sistemi. Hani ezbere ya da ne bileyim, matematik odaklı bir eğitim sistemi yerine daha böyle hani sözel, öğrencilerin kendilerini hobileri anlamında geliştirebileceği, kendilerini fark edebileceği bir şekilde eğitim sistemimiz düzenlense bence kitap okuyan insan sayısı da artar, diye düşünüyorum.

Öğrencilerin “Okuma ödevi (f2)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Nazlı: ...Yani, ben dediğim gibi kitap okumayı pek sevmediğim için kütüphaneye 1-2 kere gitmişimdir. O da hoca mesela, “Şu kitabı oku” demiştir. Ben de kütüphaneye gittim, buldum, okudum bu kadar. Ama kütüphanenin çok yolundan, önünden geçmem.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Nazlı: 9. sınıftayken, bu başka bir hocamızdı, bize haftada 1 kitap okutuyor onun özetini bize, sözlü, tahtaya çıkartıp anlattırıyordu. Yani bir etki olduysa o hoca etki etmiştir bana. Çünkü mesela bir öğrenci siz olarak zorla öğretmenin demesiyle kitap okuyorsunuz genellikle kendi oturup da okuyan çok öğrenci yok. Telefonla uğraşmak, gezmek, tozmak varken. Hocanın zoruyla, o hoca size kitap veriyor, siz okuyorsunuz. Yani hoca etkilemişti.

Araştırmacı: Yani bunu bir görev olarak yapıyorsunuz?

Nazlı: Görev olarak evet, sorumluluk olarak, hocanın bana verdiği bir ödev gibi düşünüp onu okuyup sunuyorum.

Öğrencilerin “Etkisiz öğretmenler (*f2*)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Peki edebiyat öğretmeninizden bahsettiniz, diğer öğretmenleriniz bu konuda nasıl? Diğer branşların öğretmenleri?

Hande: Diğer branşlarda çok... Şey, okulda bir İngilizce hocası var. Birce hocaydı. Onun da ara sıra sosyal medyada kitap okuduğunu yaptığı paylaşımları falan görüyorum. O da mesela hani kitap okumayı seven, bence teşvik de eden bir insan. Ama dersime girmediği için ondan çok bahsedemiyorum. Hani sadece 10. sınıfın 1. dönemi ya da 2. dönemine girmişti.

Peki onun dışında da çok fazla yok?

Yok.

...

Araştırmacı: Peki diğer öğretmenlerin?

Zehra: Genellikle şey tarihte tarihle alakalı konuşuyorlar. Hiç tarihe ilgim olmadığı için hoca ne söylerse söylesin, hiçbir şey eğlenceli gelmediği için onu okumuyorum. Ama edebiyata olan ilgim olduğu için onu okuyorum. Zaten diğerleriyle de şey değil, öyle çok kitap hakkında konuşmuyoruz.

Öğrencilerin “Sosyal medya paylaşımları (*f1*)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Peki edebiyat öğretmeninizden bahsettiniz, diğer öğretmenleriniz bu konuda nasıl? Diğer branşların öğretmenleri?

Hande: Diğer branşlarda çok... Şey, okulda bir İngilizce hocası var. Birce hocaydı. Onun da ara sıra sosyal medyada kitap okuduğunu, yaptığı paylaşımları falan görüyorum. O da mesela hani kitap okumayı seven, bence teşvik de eden bir insan.

Öğrencilerin “Öğretmene karşı tepki (*f1*)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Bu konu ile ilgili olarak eklemek/söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Fatma: Teşviklerin doğru yapılması gerekiyor bence. Mesela bize sürekli aynı şeylerin söylenmemesi gerekiyor. Çünkü bu bir yerden sonra insana bıkkınlık getirip ön yargı oluşturuyor bence.

Araştırmacı: Mesela nasıl şeyler?

Fatma: Mesela, sürekli “sizi daha ön plana atacak, okumanız ilerleyecek” gibi. Bunlar çok bilindik şeyler aslında. Fikir mesela ben fikirde çok şeydim mesela bir fikrim olsun bir konuda ve oluyor da yani konuşma becerisi mesela daha fazla örneklendirerek anlatabilirler. Veya mesela ilk başta aşırı sıkıcı kitapları okumamayı önerebilirler veya kitap önerebilirler. Sürekli “Kitap oku, kitap oku!” diyeceklerine beğenilmiş veya güzel, insanı geliştirebileceğinin düşünüldüğü kitapları önerebilirler. Çünkü insanlar kitap okumaya başladığı zaman ne okuyacaklarını bilmiyorlar genelde.

Araştırmacı: Yani sizlerin hoşuna gidebilecek, ilginizi çekebilecek, keyif alabileceğinizi düşündüğünüz kitabı önermeleri daha etkili olabilir diye düşünüyorsunuz?

Fatma: Evet.

Öğrenci görüşlerine göre kitap okuma konusunda arkadaşlarının etkileri “Arkadaş” teması, “Olumlu arkadaş etkisi” kategorisi altında, “Okuyan arkadaşlar (f15)”, “Arkadaşları etkilemek (f5)”, “Kitaplarla ilgili sohbet (f7)” ve “Kitap tavsiyesi (f3)” kodları altında toplanmıştır.

Öğrencilerin “Okuyan arkadaşlar (f15)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Tuğba: Bazı arkadaşlarımın kitap okuduğunu duyuyorum, hatta çok okuyan arkadaşlarım da vardı. Böyle ne bileyim, uygun kitaplar olmaz ya bazıları bize göre, onları okuyanlar da vardı. Ama onun dışında çok kitap okuyanları da gayet sevenleri de biliyorum.

Araştırmacı: Bunlar seni nasıl etkiledi ya da etkiledi mi, etkisi oldu mu?

Tuğba: Bazı okuyan arkadaşlarımı, okuyarak gördükçe ben de daha çok okumak istedim. Hoş geliyordu onların okuyunca, benim de okumam gerektiğini düşünüyordum.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Fatma: Kitap okuyan arkadaşlarım da var... kitap değişimi yaparız, onlar bana kitap önerir veya ben bazı sitelerden okumamız gereken kitapları onlara atarım tartışırız bazen yani arkadaş çevrem bu yönden iyi.

Araştırmacı: Bir etkileşiminiz var yani?

Fatma: Evet, var.

Araştırmacı: Seni en çok etkileyen kim oldu?

Merve: Daha çok arkadaşlarım. Çünkü 9. Sınıfta onlar hep birlikte kitap okuyorduk birbirimizle kitap alışverişi yapıyorduk. Benim çok fazla alma ihtimalim olmadığı için genellikle onlar alıyordu, bana veriyordu. O şekilde oluyordu yani. Ailem zaten çok karışmıyor benim ne yaptığıma yani o yüzden kitap okumayı aslında kendim de sevdim diyebilirim. Onlardan kitap alıyordum, okuyordum. Sonrasında devam etti, internetten falan getirttirdim, sevmeye başlayınca. Önceleri okuyordum ama sürekli bize edebi romanlar böyle yüklüyorlardı. Ben de edebi romanı hiç sevmiyorum zaten şimdi de hiç okumuyorum. O şekilde arkadaşlarımdan etkilendim yani.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Merve: Ben zaten kitap okuma alışkanlığını dediğim gibi arkadaşlarımdan öğrendim. Çevremde o kadar fazla arkadaşım da yok zaten. Yani çoğu da kitap okumuyor. Bir arkadaş takımımız vardı bizim onlar çok güzel kitap okuyordu. Zaten hepsi de ilkokuldan beri beraber okuyoruz onlarla. Hani onlar da hızlı okuyor benim gibi, onlar da anlayabiliyor, onlar da yorumlayabiliyor. Bence arkadaş da etkiler.

Araştırmacı: Etkiler?

Merve: Evet. Yani aileden çok bence arkadaş etkiler. Çünkü okulda sürekli arkadaşlarımızla, ailemizden çok arkadaşlarımızla, öğretmenlerimizle etkileşim içinde olduğumuz için öğretmenler ve arkadaşlar daha çok etkiliyor diye düşünüyorum.

Nazlı: ...Kitap okumaya arkadaşlarımdan zoruyla başladım.

Araştırmacı: Kitap okuma konusunda neler düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz? Neden?(Seviyor musunuz, sevmiyor musunuz, eğlenceli mi buluyorsunuz, merak uyandırıcı mı buluyorsunuz, sıkıcı ya da gereksiz mi buluyorsunuz, mecbur kaldığınız için mi okursunuz, zaman geçirmek için mi okursunuz?)

Nazlı: Ben aslında kitap okumayı pek bilmem, yani sevmem hoşlanmam da. Çünkü beni çeken bir olay değil. Ama mesela kitaplar dizi oluyor, film oluyor. Onlar beni çekiyor. Ben izlemeyi daha çok seviyorum. Okumak pek ilgi alanımda değil. Ama benim arkadaşlarımdan bir tane kitap uygulaması vardı. Orada sürekli hep birlikte, yani biz 5-6 arkadaşız, onların hepsi kitap okumaya başlayınca ben de onların gazına geldim kitap okumaya başladım.

Araştırmacı: Kitap okuma uygulaması, internet üzerinden mi?

Nazlı: Evet, internet üzerinden. Oradan başladım ve kendi kendime okuyorum.

Araştırmacı: Peki önceden ilgimi çekmiyordu şimdi ilgimi çekiyor dedin. Bunun nedeni ne olabilir sence?

Nazlı: Önceden ilgimi çekmiyordu çünkü gerçekten kimse beni kitap oku diye teşvik etmemişti. Okulda tamam hocalar söylüyordu ama bir söylerler, iki söylerler üçüncüde de okumazsan yani... Ama arkadaş grubu ve çevre yani insanı en etkileyen şey çevresi yani arkadaşları. Hepsi bir okuyunca bir de hep beraber bir yere gittiğimizde birbirlerine kitap anlatıyorlar mesela bu da güzel bir şey. Sen de uzaktan oturup onları gözlemliyorsun dinliyorsun, hoşuna gidiyor senin de. Ben de o şekilde kitap okumaya başladım yani bu şekilde dikkatimi çekti. Onlar böyle ilgilenince kitaplarla falan ben de onların ilgisine merak katmaya (merak etmeye) çalıştım. Dediğim gibi arkadaşlarımdan etkilendim. Yani kitap okumaya başlamamdaki en büyük etken arkadaşlarım. Yani okuldaki hocalar tabii ki “Oku Nazlı, paragraf sorularında da sana yardımcı olur, testlerde sınavlarda da sana yardımcı olur.” diyordu. Ama pek ilgimi gerçekten çekmediği için dinlemek istemiyordum hocaları. Ama dediğim gibi arkadaşlarımdan o ilgisini kitaba olan meraklarını gördükçe ben de çok heyecanlandım ben de başladım. En büyük etken arkadaşlarım.

....

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Nazlı: Şimdi şöyle, okulda olsun dışarıda olsun dediğim gibi bir tane kitap uygulaması var benim arkadaşlarım sürekli o uygulamadan kitap okuyorlar. Biz bir yere gidiyoruz mesela diyoruz ki akşam oturalım parkta buluşalım ellerinde telefon kitap okuyorlar. Sanalda ama bir sürü kitap okuyorlar gerçekten. Telefon bir anlamda zararlı diyorlar bence ama öyle değil telefona indirdiği uygulamalardan bir sürü kitap okuyorlar ve bu beni de etkiliyor. Onlar okuyor sen böyle tek başına oturuyorsun konuşacak bir şey yok, onlar kendi aralarında kitap konuşuyorlar ben ne diyeceğimi şaşıyorum o yüzden ben

de indirdim uygulamayı işte onlarla beraber kitap okuyorum. Onlar etkiledi beni. Sınıfta da öyle. Mesela yanımda bir kız otururdu. Böyle kitaplar getirirdi bir sürü okumayı seviyor yani çok seviyor. Dünya klasikleri olsun hocanın söylediği kitaplar olsun çok hoşuna gidiyor. Ben de işte, o anlatırdı sadece ben öyle okumam da , ben de onu kırmamak için hem de merak da ettim yani hem okumaktansa anlatılması kulağa gelmesi daha kolay oluyordu. O bana anlattı ben de dinledim yani güzel oluyordu. Arkadaşlarım beni tabi kitap okuma yönünden etkiliyorlar, olumlu etkiliyorlar. Kötü etkilenilmez kitap okumak yani bu, eğlenceli önemli bir şey.

Araştırmacı: Peki sizlerin kitap okuma alışkanlığını artırmaya yönelik neler yapılırsa etkili olabilir, nelerden etkilenirsin sen?

Nazlı: Bence herkes kitap okursa etkilenebilir herkes.

Araştırmacı: Herkes dediğin arkadaşların mı?

Nazlı: Mesela dediğim gibi benim arkadaşlarım kitap okudu ben ondan kitap okumaya başladım. Onlar dışarıda gezmeye başlasa ben de onlarla gezecektim. Onlar kitap okudu, ben de kitap okudum, çevre yani.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Kerem: Yani bazıları var okuyor, bazıları da var okumuyor.

Araştırmacı: Peki bunlar seni etkiler mi?

Kerem: Etkiler çünkü kitap okuyan arkadaşım mesela benden önde olduğu zaman onu heves alıp, aynı şekilde okuyabilirim.

Araştırmacı: Kitap okuduğu için demek ki önde, ben de okursam bende de aynı şeyler olabilir diye mi düşünüyorsun?

Kerem: Evet.

Öğrencilerin “Arkadaşları etkilemek (f5)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Ayşe: Arkadaşlarım... ben onları etkilemeye çalışıyorum. Yani onların da kitap okumasını istiyorum. Onlara da bir şey katmak istiyorum. Çünkü Hacılar’ da yaşıyoruz ve yani bazı... nasıl desem düşünceleri çok geride kalmış arkadaşlarımın, ben böyle düşünüyorum. Onları da etkilemek istiyorum ama sıkıcı buluyorlar, gereksiz buluyorlar,

zaman kaybı diyorlar. Ama bazılarını gerçekten de güzel etkiledim, onlar da okumaya başladılar, seviyorlar.

Tuğba: Bazı okuyan arkadaşlarımı, okuyarak gördükçe ben de daha çok okumak istedim. Hoş geliyordu onların okuyunca, benim de okumam gerektiğini düşünüyordum. Ama bazıları böyle hiç okumadıkça onlara da ben de söylüyordum “okuyun, güzel bir şey falan” diye ama bazen sözle olmuyor, hani istekleri gerekiyor. Ama onların etkilediğimi düşünüyorum.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Fatma: Kitap okuyan arkadaşlarım da var , kitap okumayan hiç kitabı açmayan insanlar da var. Genelde ben onları teşvik ederim, kitap değişimi yaparız, onlar bana kitap önerir veya ben bazı sitelerden okumamız gereken kitapları onlara atarım tartışırız bazen, yani arkadaş çevrem bu yönden iyi.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Hande: Normalde arkadaş çevresi etkiler. Ama ben kendi arkadaş grubumda daha çok hani o kitap okumaya teşvik eden kişinin ben olduğumu düşünüyorum. Çünkü arkadaş çevremde de çok fazla günlük hayat endişesinden dolayı pek fazla kitap okuyan arkadaşım yok. Öyle yani. Ama normalde olumlu etkiler tabi arkadaş çevresi.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Ahmet: Arkadaşlarım pek okumaz. Ben onları etkilerim.

Öğrencilerin “Kitaplarla ilgili sohbet (f7)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Fatma: ...kitap değişimi yaparız, onlar bana kitap önerir veya ben bazı sitelerden okumamız gereken kitapları onlara atarım tartışırız bazen. Yani arkadaş çevrem bu yönden iyi.

Araştırmacı: Bir etkileşiminiz var yani?

Fatma: Evet, var.

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünöyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Mustafa: Onun dışında arkadaşlarımla birlikte kitap okuduğum zamanlar onlarla kitabın sohbetini yapacağım için daha hızlı kitap bitirmeye başladım. Onların da etkisi oldu. O şekilde.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünöyorsunuz? Açıklar mısınız?

Mustafa: Yani genel olarak arkadaş çevremde kitap okuyanların sayısı az ama onlarla da belli başlı kitapların sohbetini yapmak hoşuma gider. Onların okuduğu kitaplardan konuşuruz. Okumamı tavsiye ederlerse ben de kitabın içeriğine bakarım, ön bir araştırma yaparım. Ondan sonra beğenirsem alırım kitabı, okurum, birlikte onun sohbetini yaparız öyle.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünöyorsunuz? Açıklar mısınız?

Nazlı: şimdi şöyle, okulda olsun dışarıda olsun dediğim gibi bir tane kitap uygulaması var. Benim arkadaşlarım sürekli o uygulamadan kitap okuyorlar. Biz bir yere gidiyoruz mesela diyoruz ki; akşam oturalım parkta buluşalım, ellerinde telefon kitap okuyorlar. Sanalda ama bir sürü kitap okuyorlar gerçekten. Telefon bir anlamda zararlı diyorlar bence ama öyle değil telefona indirdiği uygulamalardan bir sürü kitap okuyorlar ve bu beni de etkiliyor. Onlar okuyor sen böyle tek başına oturuyorsun konuşacak bir şey yok, onlar kendi aralarında kitap konuşuyorlar ben ne diyeceğimi şaşırıyorum o yüzden ben de indirdim uygulamayı işte onlarla beraber kitap okuyorum. Onlar etkiledi beni. Sınıfta da öyle. Mesela yanımda bir kız otururdu. Böyle kitaplar getirirdi bir sürü okumayı seviyor yani çok seviyor. Dünya klasikleri olsun hocanın söylediği kitaplar olsun çok

hoşuna gidiyor. Ben de işte, o anlatırdı sadece ben öyle okumam da, ben de onu kırmamak için hem de merak da ettim yani hem okumaktansa anlatılması kulağa gelmesi daha kolay oluyordu. O bana anlattı ben de dinledim yani güzel oluyordu. Arkadaşlarım beni tabi kitap okuma yönünden etkiliyorlar, olumlu etkiliyorlar. Kötü etkilenilmez kitap okumak yani bu, eğlenceli önemli bir şey.

Öğrencilerin “Kitap tavsiyesi (f3)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Ayşe: Arkadaşlarım... ben onları etkilemeye çalışıyorum. Yani onların da kitap okumasını istiyorum. Onlara da bir şey katmak istiyorum. Çünkü Hacılar’ da yaşıyoruz ve yani bazı... nasıl desem düşünceleri çok geride kalmış arkadaşlarımla, ben böyle düşünüyorum. Onları da etkilemek istiyorum ama sıkıcı buluyorlar, gereksiz buluyorlar, zaman kaybı diyorlar. Ama bazılarını gerçekten de güzel etkiledim, onlar da okumaya başladılar, seviyorlar.

Araştırmacı: Etkilediklerin oldu yani?

Ayşe: Evet. Bazıları da yeni yeni ama onlar da seviyorlar. Okuduğum kitapları hep onlara da tavsiye ediyorum, okuyorlar.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Fatma: ...kitap değişimi yaparız, onlar bana kitap önerir veya ben bazı sitelerden okumamız gereken kitapları onlara atarım tartışırız bazen de, yani arkadaş çevrem bu yönden iyi.

Araştırmacı: Bir etkileşiminiz var yani?

Fatma: Evet, var.

Mustafa: Hoşuma giden kitapları arkadaşlarımla tavsiyesine göre hareket ederim.

Onların tavsiyeleriyle beraber birlikte kitap okuruz ve bunun sohbetini yaparız.

Öğrenci görüşlerine göre kitap okuma konusunda arkadaşlarının etkileri “Arkadaş” teması, “Olumsuz arkadaş etkisi” kategorisi altında, “Okumayan arkadaşlar (f8)” kodu altında toplanmıştır.

Öğrencilerin “Okumayan arkadaşlar (f8)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Ayşe: Arkadaşlarım pek böyle kitap okumaz.

Araştırmacı: Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Tuğba: Bazı arkadaşlarımın kitap okuduğunu duyuyorum, hatta çok okuyan arkadaşlarım da vardı ama bazıları da hiç... daha çok bakmayan (okumayan).

Fatma: Kitap okuyan arkadaşlarım da var , kitap okumayan hiç kitabı açmayan insanlar da var.

Merve: Çevremde o kadar fazla arkadaşım da yok zaten. Yani çoğu da kitap okumuyor.

Hande: ...Çünkü arkadaş çevremde de çok fazla günlük hayat endişesinden dolayı pek fazla kitap okuyan arkadaşım yok... Kitap okumayı aslında severler. Ama dediğim gibi bizim yaşımızdaki insanlarda biraz kaygı bozukluğu var. Konsantrasyon eksikliği var. O yüzden çok fazla vakit bulamıyorlar ya da okudukları zaman biraz anlama sorunu oluyor. O yüzden okumayı tercih etmiyorlar diye düşünüyorum.

Zehra: Onlar da okumuyor ki, ya onlarla da işte bu hocanın söylediği etkilendiğimiz kitapları aramızda paylaşırsak onlar oluyor.

Araştırmacı: Onun dışında?

Zehra: Onun dışında pek bir şey yok.

Ahmet: Arkadaşlarım pek okumaz.

Öğrenci görüşlerine göre kitap okuma konusunda ailenin etkileri “Aile” teması, “Olumlu aile etkisi” ve “Olumsuz aile etkisi” kategorileri altında toplanmıştır.

Öğrencilerin ifadeleri “Aile” teması, “Olumlu aile etkisi” kategorisi altında “Okuyan kardeş (f2)”, “Okuyan aile (f1)”, “Okuyan anne (f1)” ve “Anne teşviki (f1)” kodları etrafında toplanmıştır.

Öğrencilerin “Okuyan kardeş (f2)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Kitap okuma konusunda neler düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz? Neden?(Seviyor musunuz, sevmiyor musunuz, eğlenceli mi buluyorsunuz, merak uyandırıcı mı buluyorsunuz, sıkıcı ya da gereksiz mi buluyorsunuz, mecbur kaldığınız için mi okursunuz, zaman geçirmek için mi okursunuz?)

Fatma: Ben normalde çok az kitap okurdum ortaokulda. Hiç okumadığımı bile söyleyebilirim. Liseye geçtiğimde, 10. sınıfta kitap okumaya başladım. Kardeşim daha meraklıydı onun aldığı kitapları biz de okuyorduk. O daha çok gençlik tarzı kitaplar okuyordu.

....

Fatma: Kitap okumaya kardeşim sayesinde başladım.

Araştırmacı: Senden küçük kardeşin değil mi?

Evet, aramızda 3 yaş var. Evde okuma yaptığı zaman yani tek başına okuduğu zaman sıkıldığını söyledi, beraber okumamız gerektiğini. Ayrıca annem falan sürekli söylerdi bunu. Artı kitap okuyan insanların benden ileride olduğunu biliyordum yani. Onların nasıl söylesem daha kendini geliştirmiş insanlar olduğunu biliyordum. Ama bir türlü başlayamıyordum. Kardeşim sayesinde bir şekilde başladım.

Kerem: Abim.

Araştırmacı: Abin?

Kerem: Evet.

Araştırmacı: Nasıl oldu biraz açıklayabilir misin?

Kerem: Şey abimin kendi kütüphane rafı gibi bir şeyi var. Toplam 60-70 kitap okumuştur kendisi. Yani kitap okumanın ona kattığı şeylere bakarak ben de başladım. O şekilde.

Araştırmacı: Abinden etkilendin.

Kerem: Evet.

Öğrencilerin “Okuyan aile (f1)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Ayşe: ... Ailem de okur ama yani onların okuduğu şeyler benim üstümde olduğu için onların okudukları şeyleri ben bu zamana kadar hiç okumadım, böyle...

Öğrencilerin “Okuyan anne (*f1*)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden?

Tuğba: Bence annem, annem çok kitap okur. Annem böyle boş vakitlerinde daha çok kitap okuyordu, elinde sürekli kitap oluyordu. Ondan dolayı annemden daha çok.

Öğrencilerin “Anne teşviki (*f1*)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Fatma: Kitap okumaya kardeşim sayesinde başladım.

Araştırmacı: Senden küçük kardeşin değil mi?

Fatma: Evet, aramızda 3 yaş var. Evde okuma yaptığı zaman yani tek başına okuduğu zaman sıkıldığını söyledi, beraber okumamız gerektiğini. Ayrıca annem falan sürekli söylerdi bunu.

Öğrencilerin ifadeleri “Aile” teması, “Olumsuz aile etkisi” kategorisi altında, “Okumayan aile (*f1*)” kodu altında toplanmıştır.

Öğrencilerin “Okumayan aile (*f1*)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Zehra: Kitap okumamam konusunda ailem, hiçbiri okumuyor mesela ben de okumuyorum o yüzden. Yani öyle...

Öğrenci görüşlerine göre kitap okuma konusunda okulun etkileri “Okul” teması, “Kütüphane” kategorisi altında, “Olumlu kütüphane algısı (f12)”, “Yeterli kitap çeşitliliği (f8)” ve “İlgi çekici olmayan kitaplar (f1)” kodları altında toplanmıştır.

Öğrencilerin “Olumlu kütüphane algısı (f12)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Okulunuzda kitap okuyabileceğiniz uygun mekânların olduğunu düşünüyor musunuz?

Ayşe: Evet kütüphanemiz var. Çok güzel bir kütüphane. Geçen sene yani virüs falan çıkmasaydı. Zaten kulübümüzde vardı. Yeni yeni başlamıştık oraya okul falan tatil olduğu için iptal oldu ama yeterli imkânımız var okulda da.

Araştırmacı: Kütüphanenizden biraz bahsedebilir misin, nasıl bir yer?

Ayşe: Kütüphanemiz bence çok güzel bir yer. Yani geniş bir sürü kitap... yani her istediğin türden kitap var gerçekten de romanlar şeyler falan bize de hitap eden kitaplar da var.

Tuğba: Kütüphane uygun bir ortam bence çünkü hani çok sessiz zaten. Görevliler de oluyor. Güzel bir yer. Kütüphanemiz böyle geniş... çok geniş değil ama hani kalabalık olduğunda rahat okuyamazsın, çünkü hani herkes kendi arasında konuştuğu için birazcık ses olabiliyor. Ama onun dışında kütüphanemizde bir sürü, çok çeşitli kitap var. İstedığımız çoğu kitaplarımız orda var zaten. Ondan dolayı güzel.

Fatma: Okulun kütüphanesi var ve kütüphaneye girdiğim zaman boş olması muhtemel. Genelde bir veya iki insan görürüm girdiğim zaman. Sessizliği de gayet güzel sağlanan bir ortam. Görevlileri de aynı şekilde var ve uygun ortam sağlanıyor okulda, kütüphanemiz var.

Merve: Elbette. Kütüphanemiz var. Yani orada sessizce ders çalışabiliyoruz, kitap okuyabiliyoruz veya dışarıya çıkabiliyoruz. Taşlarda oturup okuyabiliyoruz. Kamelyalar var, banklar var.

Araştırmacı: Orada okuyabiliriz diyorsun?

Merve: Hıhı.

Araştırmacı: Kütüphanenin fiziksel ortamını nasıl tanımlarsınız/betimlersiniz? (Huzurlu, enerjik, ferah, sıkıcı, bunaltıcı, kasvetli, temiz, pis, tozlu... vs.)

Ortamı çok sessiz gerçekten ve hani kitabı 2 hafta süresi mi ne var işte, yani okuyan kişi gerçekten getiriyor. Geciktirmiyor. Ben de birkaç kere okudum çünkü. Çok fazla okumadım ama. Yani arkadaşlarım da öyle diyordu. Biz hani gidip ders çalışmışlığımız bile olmuştu boş derslerimizde hocalarımızdan izin alıp. Yani orası çok sessiz bir yer ve gerçekten böyle motive ediyor o sessizlik. Herkesin orada kitap okuduğunu ders çalıştığını görünce sen de o listeye katılmak istiyorsun veya birbirinize soru falan sorabiliyorsunuz. Büyükler oluyor, onlardan yardım alabiliyoruz.

Mustafa: Evet kütüphanemiz var. Yani belli vakitler oraya gideriz.

Araştırmacı: Kütüphanenizi biraz hani fiziksel ortamını bana biraz tarif edebilir misin?

Mustafa: Ortada kitaplıklar var. Ondan sonra bir beş altı tane masa var. Akıllı tahta var. Bazen hocalar oradan özel olarak bazı şeyler anlatırlar. Kitaplar hakkında falan bazen özet geçerler. Raflarımız var, dolaba monteli. Oralarda da var, seri hakkında kitaplar.

Araştırmacı: Peki kütüphanenin ortamı nasıldır sence? Böyle ne bileyim aydınlık, ferah mı, yoksa kasvetli mi, sıkıcı mı, eğlenceli mi ne düşünürsün?

Mustafa: Renkli ve güzel çekici yani. Gittiğin zaman orada kitap okumak istiyorsun yani.

Hande: Var tabi kütüphanemiz var. Kütüphanede kütüphane görevlileri oluyor. Onlar hani biraz kendi arkadaşlarına şey olduğu zaman sessiz bir ortamı pek sağlayamıyor. Hani şu an kimse yok okulda. Ama o zamanlar biraz sıkıntı oluyordu hani ses çıkıyordu sürekli sohbet etmeye gelenler oluyordu. O yönden sıkıntılı oluyordu. Hani şey kütüphane iyi imkân sağlayan bir ortam.

Araştırmacı: Kütüphanenin fiziksel ortamını nasıl tanımlarsınız/betimlersiniz? (Huzurlu, enerjik, ferah, sıkıcı, bunaltıcı, kasvetli, temiz, pis, tozlu...vs.)

Hande: Ferah temiz. Temizleniyor. Düzenli hani kitap düzeni var. Alfabetik sıraya göre kolay bir şekilde bulabiliyoruz kitapları. Hiçbir sıkıntısı yok.

Araştırmacı: Sonda: Sizlere uygun, sizin ilginizi çekecek kitaplar olduğunu düşünüyor musunuz?

Hande: Var.

Zehra: Evet kütüphanemiz var mesela orası gayet sessiz ve hoş.

Araştırmacı: Biraz bana betimleyebilir misin, kütüphaneyi nasıl bir yer?

Zehra: Böyle kare, L şeklinde şeyi var kitaplığı, dört beş tane masa var. Masada her birimiz üç kişi oturabiliriz. Zaten çok fazla herkes kullanmadığı için sessiz oluyor. Yani uygun bir yer bence.

Ahmet: Kütüphanemiz aslında görüntü açısından güzel bir yer. Yani tasarımları falan iyi bir yer. Girdiğimizde insanın içini huzur buluyor. Odaklanabiliyoruz yani ses yok gürültü yok.

Araştırmacı: Peki kütüphaneyi nasıl tanımlarsın?

Kerem: Yani ders çalışılacak ortam. Yani sizi hiçbir şey rahatsız etmez. Odaklanmak konusunda önemli bir şey.

Öğrencilerin “Yeterli kitap çeşitliliği (f8)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Kütüphanenizden biraz bahsedebilir misin, nasıl bir yer?

Ayşe: ...bir sürü kitap...yani her istediğin türden kitap var gerçekten de romanlar şeyler falan bize de hitap eden kitaplar da var.

Tuğba: ...Ama onun dışında kütüphanemizde bir sürü, çok çeşitli kitap var. İsteddiğimiz çoğu kitaplarımız orda var zaten. Ondan dolayı güzel.

Araştırmacı: Sizin ilginizi çekebilecek türden kitaplar var mı ?

Tuğba: Var öyle kitaplar evet.

Araştırmacı: Kütüphanede sizlere uygun, sizin ilginizi çekecek kitaplar olduğunu düşünüyor musunuz?

Fatma: Baktığımız zaman herkesin kendi zevkine göre kitap bulabileceği bir kütüphane bence. Oturup genelde kendi kitabımı götürüp okurum ama yine de baktığım zaman insanlar genelde alır kitapları ve çeşitli insanlar alır yani tek ya da birkaç kişi görmem orada. Herkesin zevkine uyacak kitaplar var.

Mustafa: Kütüphanemiz var. Oradan istediğimiz kitabı alabiliyoruz. Birçok kitap var, birçok seri var.

Araştırmacı: Peki kütüphanenizde bulunana kitaplar sizlerin ilgisini çekecek türden midir? Onlar hakkında ne düşünürsün?

Mustafa: Düzeyimize uygundur. İstedğimiz her çeşit kitap vardır. Yani tarihi konuda da vardır. Normal polisiye olarak da var. Klasik de var. Dönem romanlarından da var. Oradan alabiliyoruz, o şekilde.

Hande: Düzenli, hani kitap düzeni var. Alfabetik sıraya göre kolay bir şekilde bulabiliyoruz kitapları. Hiçbir sıkıntısı yok.

Araştırmacı: Sizlere uygun, sizin ilginizi çekecek kitaplar olduğunu düşünüyor musunuz?

Hande: Var.

Araştırmacı: Kütüphanede bulunana kitaplar hakkında ne düşünürsün, sizlerin ilgisini çekebilecek size uygun kitaplar var mı?

Zehra: Genellikle edebiyatta işlediğimiz kitaplar merak uyandırıyor ya bizde, genellikle o kitapların hepsi kütüphanede var. İstedğimiz zaman alabiliyoruz. Yani ben hepsine eriştim.

Öğrencilerin “İlgi çekici olmayan kitaplar (*f1*)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Sizlere uygun, sizin ilginizi çekecek kitaplar olduğunu düşünüyor musunuz?

Merve: Ben 2 tane kitap aldım ve aynı dediğim gibi edebiydi. Yani benim hiç ilgimi çekmedi açıkçası ve zaten sonrasında bizim okulun kütüphanesinden kitap almayı bıraktım ben. 2-3 kere almıştım zaten. Sürekli böyle edebi, yani bilmediğimiz kelime çok olduğu için ben de onları yani araştırmaktansa bildiğim kelimelerin olduğu daha çok işte dediğim gibi normal roman, fantastik roman gibi şeyler yok bizim kütüphanemizde. Küçük küçük oluyor veya kalın kalın oluyor veya edebi oluyor. Bilindik yazarlar oluyor. O bilindik yazarlar da böyle işte Ahmet ÜMİT gibi mesela. Onlar sürekli dilimizde bulunmayan sözcükler kullanıyor. Şimdi aklıma gelmedi ama onları araştırmak insana belki sıkıcı geliyor. Yani bana sıkıcı geliyor. Çünkü bildiğim şeyi okumak daha zevkli.

Öğrenci görüşlerine göre kitap okuma konusunda okulun etkileri “Okul” teması, “Etkinlikler ve uygulamalar” kategorisi altında, “Olmayan etkinlikler (*f7*)”, “Yarışma (*f4*)”, “Kitap okuma saati (*f3*)”, “Kitap okuma ödevi (*f2*)” ve “Herkes ulaşmayan etkinlikler (*f1*)” kodları altında toplanmıştır.

Öğrencilerin “Olmayan etkinlikler (f7)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Ayşe: Hayır yok öyle bir şey, yani hiç görmedim ben de.

Tuğba: Ben iki yıldır buradayım ama görmedim öyle bir...kütüphane var okulda ama onun... (dışında) etkinlik çok görmedim. Yok olmadı.

Merve: Bizim okulda? Kitap okumaya yönelik.... Bir kütüphanemiz var oradan isteyen kitap alabiliyor. Ama okumaya yöneltecek bir etkinlik yapıldığını düşünmüyorum açıkçası. Öyle bir şey yok bence.

Mustafa: Arada boş derslerimizde veya edebiyat dersimiz eğer çok fazla gelirse veya bazı derslerde ileri olursak kitap okuyoruz derslerde.

Hande: Yok. Kesinlikle yok. Eğitim sisteminin de bunda etkisinin olduğunu düşünüyorum. Genel olarak bize daha çok ders odaklı, ezber odaklı... ne bileyim... Hani edebiyat bile değil sadece matematik odaklı bir eğitim baskısı olduğunu düşünüyorum bizim okullarda.

Ahmet: Yok.

Araştırmacı: Peki bu haftalık kitap okuma ödevi dışında başka bir etkinlik var mı?

Nazlı: Yok, hayır.

Öğrencilerin “Yarışma (f4)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Fatma: Bazen kitap okuyup yarışmaya gidiyorsun, sınavına. Birkaç kere yapılmıştı okulumuzda. O zaman da katılmışım.

Araştırmacı: Okul genelinde bir yarışma mı?

Fatma: Okul genelinde değil sanırım şehir geneli de olabilir. Genelde İslâm konulu kitaplar oluyor bunlar veya 100 temel eserin kitapları oluyor. Onların yarışması vardı onlar haricinde çok duymadım.

Araştırmacı: Peki bunlar, sence bu yarışmalar etkili oluyor mu? Katıldın mı mesela bu yarışmalara?

Fatma: Katıldım, katılanlar da oldu ama çok fazla olduğunu düşünmüyorum. Yani sınıfta 1 veya 2-3 kişi katılmıştır. Okul genelini bilmiyorum.

Öğrencilerin “Kitap okuma saati (f3)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Tuğba: Çoğu hoca “kitap okuyun” der hani, aynen sözel olarak der, önceden mesela derste de okumak için kitap okuma falan yapıyorduk ama bu yıl okul olmadığı için öyle şansımız olmadı. Ama hocalar da söylüyor “okuyun” diye, geliştirmeniz için kendinizi okumanız gerekiyor diyorlar. Okuyunca gelişiyor. Sorularda da paragraf sorularının çoğu okumaya dayalı olduğu için anlamamızı sağlıyorlar biraz daha.

Araştırmacı: Sözel olarak teşviklerinin dışında başka sizi motive edecek, teşvik edecek ?

Tuğba: Bu yıl çok öyle bir şey olmadı, geçen yıl sadece derste kitap okuyorduk, bir ders saatinde, onun dışında bu yıl başka bir şey yapmadık.

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Zehra: Evet.

Araştırmacı: Neler var?

Zehra: Mesela ilk iki sene biz dokuz, onuncu sınıflarda sadece bir dersimizde kitap okumaya verirdik. Böyle değişimli bir şekilde dokuz, onda o vardı. On birde olmadı öyle bir şey. On ikide de Samet Hoca sürekli bizi teşvik ederdi okumaya.

Araştırmacı: Samet Hocanız, ne hocası?

Zehra: Edebiyat.

Araştırmacı: Edebiyat hocası.

Zehra: O vardı. Bir on birde yoktu sadece.

Araştırmacı: Yani bu da sizi etkiler miydi?

Zehra: Evet.

Öğrencilerin “Kitap okuma ödevi (*f2*)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

....

Araştırmacı: Sözel olarak teşviklerinin dışında başka sizi motive edecek, teşvik edecek ?

Tuğba: Bu yıl çok öyle bir şey olmadı, geçen yıl sadece derste kitap okuyorduk, bir ders saatinde, onun dışında bu yıl başka bir şey yapmadık. Sadece bir kitap okuduk, hocamız istedi, onun hakkında okuyun konuşalım derste dedi. Sadece o kitabı okuduk. O kitabı da tam okumadık yani.

Araştırmacı: Neden?

Tuğba: Sınavlar olacaktı işte, sonra sınavlar ertelenince hoca da şey yapmadı (umursamadı anlamında) Bir daha söyledi ama, “isterseniz okuyun yeniden, derste konuşalım” dedi. Yani çoğu kişi okumamış ama konuşabiliriz dedi yine de.

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Kerem: Geçen sene vardı. Şu mesela kitap okuyorduk, ondan sınav oluyorduk. O şekilde. Öyle etkinlikler vardı. Ama ben yeni başladığım için onlara katılamadım.

Öğrencilerin “Herkes ulaşmayan etkinlikler (*f1*)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Nazlı: Okulumuzda bir tane kütüphane var. Oradan haftada gidip bir kitap alabiliyorsunuz.

Araştırmacı: Yani bunun dışında başka etkinlikler var mı?

Nazlı: Yani kulüpler varmış, kitap okuma kulüpleri falan ama ben pek bilmiyorum yani ilgilenmediğim için hiç merak edip sormadım kimseye.

Öğrenci görüşlerine göre kitap okuma konusunda okulun etkileri “Okul” teması, “Zaman” kategorisi altında, “Zaman ayırmak (f7)”, “Zaman olmaması (f3)” ve “Boş zamanı olmak (f3)” kodları altında toplanmıştır.

Öğrencilerin “Zaman ayırmak (f7)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Okulla ilgili sorumluluklarınızın dışında kitap okumaya ayıracak yeterli vakit kaldığını düşünüyor musunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Ayşe: Düşünüyorum çünkü şimdi zaten canlı eğitim sistemi oldu şimdi daha çok vaktimiz var ama önceden de öyleydi mesela geceleri...geceleri kitap okurdum ben ona ayırırdım uyumak için vaktimi az uyurdum ama okurdum kitabımı.

Tuğba: İlla ki bi boş zamanımız oluyor yani. Sürekli ders çalışmıyoruz sonuçta. Ondan dolayı oluyor.

Araştırmacı: Yani dersleriniz kitap okumanıza engel değil.

Tuğba: Çok değil, isteyen okuyabilir bence gayet.

Fatma: Ben düşünüyorum çünkü ayırabiliyorum kitap okumaya zaman. Diğer ödevlerim olduğu zaman, kitap okumayı sevdiğim için olabilir, ilk önce kitap okumaya vakit ayırırm. Veya hiç vaktim kalmadıysa gece okurum, yani uykum yoksa veya canım sıkılmışsa (genelde telefonda okuyorum) açarım telefondan okurum.

Araştırmacı: Yani bir şekilde okuyorum diyorsun?

Fatma: Evet.

Mustafa: Evet yani sınav haftası veya böyle yoğun bir tempo olunca bazen kitaba pek vakit kalmıyor ama onun dışında kitap okumaya özen gösteriyorum.

Araştırmacı: Yani kitap okumanıza engel değil, okulla ilgili sorumluluklarınız öyle mi?

Mustafa: Evet.

Nazlı: Bence yeterli. Yani insan istedikten sonra 5 dakika da olsa o kitabı okuyor yani. İşte “Çok yoğunum işim oluyor gücüm oluyor...” öyle değil. Mesela okuldan çıktınız, dersler bitti, otobüsle eve gideceksiniz. Otur otobüste kitabını oku eve gidene kadar. İlla ki bir vakit ayrılabilir. İnsanın kendi isteğine bağlı o.

Hande: Evet. Düşünüyorum.

Araştırmacı: Yani kitap okumana engel teşkil etmiyor?

Hande: Etmiyor. Sadece bireysel şeyler, bahaneler diyeyim. Ama işte sınav senesinin de olmasının da çok etkisi var. Sınav senesinin uyuşukluğu, kaygının getirdiği konsantrasyon eksikliği vs. çok etkili.

Ahmet: Yani aslında vakit her şeye var da kullanmayı bilmek lazım.

Araştırmacı: Yani istersek var diyorsun?

Ahmet: Evet, öyle.

Öğrencilerin “Zaman olmaması (f3)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Okulla ilgili sorumluluklarınızın dışında kitap okumaya ayıracak yeterli vakit kaldığını düşünüyor musunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Merve: Şöyle sayısal öğrencisi için bence çok fazla kitap okuyacak vakit yok. Zaten sayısal dersler çok fazla ağır olduğu için.

Hande: Ama işte 12. sınıfta sınav senem olduğu için çok fazla hobilerime vakit ayıramıyorum. Sınava çalışmaktan dolayı. Aynı şekilde kitap okumaya da bu dönem fazla vakit ayıramadım ama vakit buldukça okumaya çalıştım.

Zehra: Ben asla düşünmüyorum. Çünkü mesela biz bir değil beş altı tane ders görüyoruz ve onları bir bölüme sığdırmak illa ki çok zor oluyor. Bir de sınavlarımız hep ardı ardı olduğu için ben hiçbir şekilde arada kitap okumam. Ya onu sıkıştırıramam. Bir günde iki ders sınav oluyoruz. Mesela bir gece yarısı kaç kadar ders çalışıyoruz, ikisini de yetiştirmek için.

Araştırmacı: Yani yeterli vakit kalmıyor.

Zehra: Hayır kalmıyor.

Öğrencilerin “Boş zamanı olmak (f3)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Okulla ilgili sorumluluklarınızın dışında kitap okumaya ayıracak yeterli vakit kaldığını düşünüyor musunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Tuğba: İlla ki bir boş zamanımız oluyor yani. Sürekli ders çalışmıyoruz sonuçta. Ondan dolayı oluyor.

Araştırmacı: Yani dersleriniz kitap okumanıza engel değil.

Tuğba: Çok değil, isteyen okuyabilir bence gayet .

Merve: Şöyle sayısal öğrencisi için bence çok fazla kitap okuyacak vakit yok. Zaten sayısal dersler çok fazla ağır olduğu için. Yani onlar da okumaya yönelik. Yeni nesil sorular özellikle okumaya yönelik, okuyup anlamaya yönelik. Yani ne kadar çok kitap okursan onun içindeki sorunun ne anlattığını anlayabiliyorsun. Bize bunu sürekli hocalarımız da söylüyor. Ama yani bence biraz vakit kalır yani. Çünkü günde mesela 16-17 saat çalışıyormuş bir sayısal öğrencisi, ben o kadar çalışmıyorum. Ama kitap okuyabiliyorum. Yani vakit kalıyordur.

Araştırmacı: Yani kitap okumak istersen vakit kalabilir diyorsun?

Merve: Tabii ki.

Nazlı: Yani böyle kitabı okurken, zaten şu an boş bir insanım yani okul yok evde boşum. Kitap okumaya verdim kendimi.

Öğrenci görüşlerine göre kitap okuma konusunda okulun etkileri “Okul” teması, “Ders kitapları” kategorisi altında, “Kullanılmayan ders kitapları (f5)”, “İlgi çekici olmayan metinler (f4)”, “Öğretmenlerin bile kullanmadığı ders kitapları (f3)”, “Anlaşılmayan içerik (f2)” ve “Ders kitaplarına karşı test kitapları (f1)” kodları altında toplanmıştır.

Öğrencilerin “Kullanılmayan ders kitapları (f5)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Mesela özellikle Türkçe kitaplarında edebiyat kitaplarınızda böyle metinler şiirler olur, bunlar sizin ilginizi çekecek türden şeyler mi? Yoksa tam tersi hiç de ilginizi çekmeyecek şeyler mi ?

Tuğba: Ben açıp bir kere bile bakmadım edebiyat kitabıma evet. Test kitaplarım vardı. Onlardan işledim baktım sürekli ama edebiyat kitabına hiç açıp bakmadım. Kullanmadığımız için bakmadım.

Araştırmacı: Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Fatma: Okulda dağıtılan ders kitaplarının çok fazla bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Çünkü kitaptan çalışan çok az insan var ve derslerde de hocalar genelde başka kaynaklar kullanıyor ve biz bazı kitapları hiç kullanmıyoruz bile. Boşa dağıtıldığını düşünüyorum. Kitap okuma konusunda çok fazla bir etkisi yok bence.

Araştırmacı: Yani bakmıyoruz bile bazen bu kitaplara diyorsun?

Fatma: Aynen, bakmıyoruz.

Hande: Biz mesela hocalarımızla ortak karar olarak okul kitaplarından ders işlemeyi tercih etmiyoruz. Hocalarımız kendi tercihlerine göre bizim daha çok nasıl anladığımıza göre anlatıyorlar. Öyle bir anlatış tarzı benimsiyorlar. Ders kitaplarından ilerlemiyoruz. Çünkü anlamıyoruz.

Zehra: Ders kitaplarını hiç açmadık ki.

Araştırmacı: Hiç kullanmaz mısınız?

Zehra: Yani ben kullanmadım.

Araştırmacı: Genel olarak?

Zehra: Genel olarak kullanmıyoruz.

....

Araştırmacı: Mesela Türkçe kitaplarındaki, edebiyat kitaplarındaki metinleri, parçaları işlemiyor musunuz?

Zehra: Hayır.

Öğrencilerin “İlgi çekici olmayan metinler (f3)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Mesela şöyle söyleyeyim ders kitaplarında yer alan işte metinler vardır, şiirler vardır. Bunlar hakkında ne düşünürsün ? Bunlar senin ilgini çeken şeyler olur mu? Yoksa pek ilgini çekmeyen şeyler midir?

Ayşe: Ya ders kitapları zaten böyle ulusal şeyleri koyduğu için yani mesela gençliğe çok fazla hitap etmediğini düşünüyorum ben. Çünkü ders kitaplarına koydukları şeyler eskilerden gelen ya da böyle şey yani klasik şeyler ama bu gençlerin pek ilgisini çekmiyor bence. Çünkü ben mesela okudum ders kitaplarında şey... göz attım yani o kadar çok ilgimi çekmedi. Klasik şeyler olduğu için bizim beynimiz aynı şeyler değil.

Araştırma: Peki size pek hitap etmiyor yani

Ayşe: Evet.

Araştırmacı: Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
Neden, açıklayabilir misiniz?

Merve: Ben okumayı ders kitaplarından öğrendim zaten. İlkokuldayken 1. sınıfta öğrendim okumayı. Hani ders kitaplarından okuyorduk. Hocalar bize, yani öğretmenlerimiz daha doğrusu küçük küçük metinler veriyordu. O şekilde hani bunları sözlükten araştırın bulun şeklinde. Okuyup gelin size okutturacağım, yarışma yapacağım gibi. Daha çok rekabet olunca bendede biraz istek artıyordu. Kitaplarda oluyor ama bu yıllarda aynı edebi roman gibi oluyor, ders kitaplarındaki hikâyeler çoğunlukla. Ona uygun sorular falan sorulurken sürekli edebi şekilde soruluyor. Ben sevmiyorum açıkçası edebi ama yine de bilmediğimiz kelimeler çok fazla olduğu için o hikâyenin ne anlattığını da anlamıyoruz bence.

Araştırmacı: O yüzden de pek ilginizi çekmiyor?

Merve: Hıhı...

Nazlı: Ders kitapları yani... Şimdi kimya, fizik o kitapların zaten okumaya öyle bir etkisi olmuyor. Sadece sınava çalışacağın zaman bakıyorsun. Ama Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarında mesela hoca diyor ki “Bu metni okuyun ondan bana özet çıkarın” o şekilde okuyorum sadece ve etkisinin olup olmadığını... Kitap okuma heyecanı vermiyor bana. Ben sadece hocanın bana verdiği sorumluluğu yerine getirmek için o kitabı açıp o metni okuyorum.

Araştırmacı: Neden kitap okuma heyecanı vermiyor? İlginizi mi çekmiyor?

Nazlı: İlgimi çekmiyor.

Kerem: Bence olumlu etkilemiyor çünkü çok uzun ve sıkıcı şeyler oluyor. Nasıl diyim okuduğunda zevk almıyorsun. O şekilde...

Araştırmacı: Yani sizin pek ilginizi çekecek şeyler değil mi?

Kerem: Evet ilgimi çekmiyor.

Öğrencilerin “Öğretmenlerin bile kullanmadığı ders kitapları (f3)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
Neden, açıklayabilir misiniz?

Ayşe: Ders kitapları bence yeterli gelmiyor çünkü hocalar bile başka kaynaklardan bize yardımcı oluyorlar. Ders kitaplarında o kadar eğitici öğretici şeyler yok. Mesela bizim için şu an en önemli edebiyat dersimiz onda bile yani kitaptan okuyunca yani pek bir şey öğrenmiş olmuyorsun. Yetersiz kalıyor bence ders kitapları bu konuda.

Tuğba: Biz çoğunlukla ders kitabından gitmiyoruz. Hocaların kendi şeyleri var, onlardan gidiyoruz ama ders kitabındaki...hocalar da hani çok şey değil gibi geliyor böyle bakmıyorlar yani zaten ders kitabı ...

Fatma: Okulda dağıtılan ders kitaplarının çok fazla bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Çünkü kitaptan çalışan çok az insan var ve derslerde de hocalar genelde başka kaynaklar kullanıyor ve biz bazı kitapları hiç kullanmıyoruz bile. Boşa dağıtıldığını düşünüyorum. Kitap okuma konusunda çok fazla bir etkisi yok bence.

Araştırmacı: Yani bakmıyoruz bile bazen bu kitaplara diyorsun?

Fatma: Aynen, bakmıyoruz.

Öğrencilerin “Anlaşılmayan içerik (f2)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Merve: Ben okumayı ders kitaplarından öğrendim zaten. İlkokuldayken. 1 sınıfta öğrendim okumayı. Hani ders kitaplarından okuyorduk. Hocalar bize, yani öğretmenlerimiz daha doğrusu küçük küçük metinler veriyordu. O şekilde hani bunları sözlükten araştırın bulun şeklinde. Okuyup gelin size okutturacağım, yarışma yapacağım gibi. Daha çok rekabet olunca bendede biraz istek artıyordu. Kitaplarda oluyor ama bu yıllarda aynı edebi roman gibi oluyor, ders kitaplarındaki hikâyeler çoğunlukla. Ona uygun sorular falan sorulurken sürekli edebi şekilde soruluyor. Ben sevmiyorum açıkçası edebi ama yine de bilmediğimiz kelimeler çok fazla olduğu için o hikâyenin ne anlattığını da anlamıyoruz bence.

Araştırmacı: O yüzden de pek ilginizi çekmiyor?

Merve: Hıhı...

Ahmet: İçeriği aslında biraz karışık oluyor. Cümleler devrik, değişik oluyor. Anlamakta güçlük çekiyoruz. Yani bir ben değil, birçoğu, birçok arkadaş.

Araştırmacı: Yani olumlu etkilemiyor diyebilir miyiz?

Ahmet: Yani, hıhı... Romanlar kadar, hikâyeler kadar değil.

Öğrencilerin “Ders kitaplarına karşı test kitapları (f3)” kodu altındaki ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Mesela özellikle Türkçe kitaplarında edebiyat kitaplarınızda böyle metinler şiirler olur, bunlar sizin ilginizi çekecek türden şeyler mi? Yoksa tam tersi hiç de ilginizi çekmeyecek şeyler mi ?

Tuğba: Ben açıp bir kere bile bakmadım edebiyat kitabıma evet. Test kitaplarım vardı. Onlardan işledim baktım sürekli ama edebiyat kitabına hiç açıp bakmadım. Kullanmadığımız için bakmadım.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin, arkadaşların, ailenin ve okul ortamındaki çeşitli faktörlerin öğrencilerin kitap okuma davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını etkileyen örtük program unsurları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap bulabilmek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema, kategori ve kod tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.2. Öğretmen görüşmeleri tema, kategori ve kodları.

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmen okuma alışkanlığı	Okuma sebepleri	Duyuşsal sebepler	5
		Bilişsel beceriler	5
		Boş zaman etkinliği	2
		Sözel beceriler	1
		Kendini tanımak	1
Öğrenci okuma alışkanlığı	Kitap tercihi	Zamanla değişen türler	4
		Sözel teşvik	7
	Öğretmenler	Kullanılan üslup	7
		Öğretmen etkileyciliği	6
		Yetersiz öğretmenler	4
		Kitap tavsiyesi	3
		Sınava yönelik teşvik	2
		Duyuşsal etki	2
		Kitap okuma ödevi	1
	Aile	Genel kültür için teşvik	1
		Olumlu aile etkisi	8
		Olumsuz aile etkisi	5
	Okuma alışkanlığı	Okuyan öğrenciler	4
		Okuma alışkanlığı olmaması	5
	Kitap tercihi	Niteliksiz kitaplar	2
		Duyuşsal sebepler	5
Okul	Öğrencinin okumama sebepleri	Merkezi sınavlar	3
		İhtiyaç duymamak	2
		Zaman kaybı	2
		Öğrencinin okuma sebepleri	6
	Eğitim sistemi	Okumaya karşı sistem	5
	Okunacak kitapların belirlenmesi	Öğretmenler	5
		Yetersiz içerik	3
	Ders kitapları	Nitelikli içerik	3
		Önyargı	1
		Kullanılmayan ders kitapları	1
	Etkinlikler ve uygulamalar	Okuma saati	4
		Okuma grupları	3
		Yarışmalar	1
		Kitap fuarı	1
	Kütüphane	Yeterli kütüphane	4
		Yetersiz kütüphane	2
		Nitelikli kitaplar	4

Öğretmenlerin ifadeleri “Öğretmen okuma alışkanlığı” teması altında “Okuma sebepleri” kategorisinde, “Duyuşsal sebepler (f5)”, “Bilişsel beceriler (f5)”, “Boş zaman etkinliği (f2)”, Sözel beceriler (f1)” ve “Kendini tanımak (f1)” kodları etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenler okuma sebeplerini “Duyuşsal sebepler (f5)” kodu altında şu şekillerde ifade etmektedirler;

Araştırmacı: Peki siz kitap okur musunuz? Okuma alışkanlığınız var mıdır?

Mehmet Öğretmen: Yani şöyle söyleyeyim, okumadığım zaman rahatsız olurum. ...Benim kitap okumama vesile olan şey evimizde bir kütüphane tarzında küçük de olsa

bir şeyin olmasıdır. Yani üç gün, beş gün onu görmezden geliyorsun ama bir noktadan sonra bu neymiş diye merak ediyorsun.

Araştırmacı: Kitap okumak sizin için ne ifade ediyor? Neden böyle düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz?

Yılmaz Öğretmen: Kitap okumak, içinde yaşadığım dünyadan başka dünyalara seyahat etmek gibi bir şeydir. Var olan yeni dünyaları keşfetmek istiyorsanız, yeni birilerini tanımak istiyorsanız, yeni dünyalara açılmak istiyorsanız kitap okuyacaksınız, bunun başka yolu yok. Mevcut içinde kaldığımız sürece, bu bir kısır döngüye döner yani etrafınızdaki insanlar, etrafınızdaki yaşamlar, etrafınızdaki hayatlar insanı bir yerde monoton bir döngünün içine, kısır bir döngünün içinde tutar. İnsanı farklı bakış açılarıyla, farklı dünyalara açan kitaptır. Bunun içindeki karakterleriyle, içindeki olaylarla, içindeki psikolojik, sosyolojik yaklaşımlarla aynı zamanda felsefi yaklaşımlarla bireyin iç dünyasını zenginleştiren, onun dünyasını zenginleştiren, iç dış fark etmez, dünyasını zenginleştiren ve hayata bakış açısını farklı hâle getiren, sokaktaki insandan, normal insandan ayıran en belirgin özelliğidir, diyebiliriz. ... Şimdi ben şöyle hem branşım gereği hem de merakımızdan kendi alanımızla ilgili kitapları okuduk.

Yeşim Öğretmen: Neden okurum? Şöyle farklı... süreç içerisinde aslında kitap okumak zevkim değişti. Üniversiteye gitmeden önce hep olay odaklı okuyordum. İşte ne olacak ne olacak diye, işte merak unsuru ön plandaydı benim için. Sonra üniversiteye bir gittik ki, kitap okuma o değilmiş. Bize doğru kitap okumayı öğretti öğretmenlerimiz, hocalarımız sağ olsunlar. Analiz etmeyi öğrendik romanları, yazarın ne anlatmak istediğini daha iyi anladık. Hatta sonra üniversiteden sonra daha önce okuduğum kitapları ben tekrar okudum. Hani farklı bir gözle, farklı bir bakış açısıyla okudum. Süreç içerisinde çok değişti kitap zevkim. Ben genellikle klasiklerden hoşlanıyorum. Dünya edebiyatına da... genelde öğrencilerimizi sıkıyor mesela hoşlanmıyorlar, tasvir çok diyorlar. Ben de ondan zevk alıyorum çünkü anlatım bana zevk veriyor. O kitaptaki tasvirler bana zevk veriyor.

Öğretmenler okuma sebeplerini “Bilişsel beceriler (f6)” kodu altında şu şekillerde ifade etmektedirler;

Mehmet Öğretmen: Benim kitap okumama vesile olan şey evimizde bir kütüphane tarzında küçük de olsa bir şeyin olmasıdır. Yani üç gün, beş gün onu görmezden geliyorsun ama bir noktadan sonra bu neymiş diye merak ediyorsun.

Yılmaz Öğretmen: Kitap okumak, içinde yaşadığım dünyadan başka dünyalara seyahat etmek gibi bir şeydir. Var olan yeni dünyaları keşfetmek istiyorsanız, yeni birilerini tanımak istiyorsanız, yeni dünyalara açılmak istiyorsanız kitap okuyacaksınız, bunun başka yolu yok. Mevcut içinde kaldığımız sürece, bu bir kısır döngüye döner yani etrafınızdaki insanlar, etrafınızdaki yaşamlar, etrafınızdaki hayatlar insanı bir yerde monoton bir döngünün içine, kısır bir döngünün içinde tutar. İnsanı farklı bakış açılarıyla, farklı dünyalara açan kitaptır. Bunun içindeki karakterleriyle, içindeki olaylarla, içindeki psikolojik, sosyolojik yaklaşımlarla aynı zamanda felsefi yaklaşımlarla bireyin iç dünyasını zenginleştiren, onun dünyasını zenginleştiren, iç dış fark etmez, dünyasını zenginleştiren ve hayata bakış açısını farklı hâle getiren, sokaktaki insandan, normal insandan ayıran en belirgin özelliğidir, diyebiliriz.

Yılmaz Öğretmen: Şimdi ben şöyle hem branşım gereği hem de merakımızdan kendi alanımızla ilgili kitapları okuduk.

Yeşim Öğretmen: Üniversiteye gitmeden önce hep olay odaklı okuyordum. İşte ne olacak ne olacak diye, işte merak unsuru ön plandaydı benim için. Sonra üniversiteye bir gittik ki, kitap okuma o değilmiş. Bize doğru kitap okumayı öğretti öğretmenlerimiz, hocalarımız sağ olsunlar. Analiz etmeyi öğrendik romanları, yazarın ne anlatmak istediğini daha iyi anladık. Hatta sonra üniversiteden sonra daha önce okuduğum kitapları ben tekrar okudum. Hani farklı bir gözle, farklı bir bakış açısıyla okudum.

Öğretmenler okuma sebeplerini “Boş zaman etkinliği (f2)” kodu altında şu şekillerde ifade etmektedirler;

Yılmaz Öğretmen: İdareci odamda mutlaka bir kitap olur. Kitap boş zaman aralığında, boş kaldığım aralıkta mutlaka kitap okuyarak değerlendiririm.

Yeşim öğretmen: ...okulda kendilerine bir idol öğretmen varsa ve o kitabı öğretmenlerinin elinde mesela sürekli bir kitap varsa öğrencinin bu dikkatini çekiyor. Sürekli hoca elinde bir... kitap değişiyor ama her boş vaktini kitapla değerlendiriyor.

Öğretmenler okuma sebeplerini “Sözel beceriler (*f1*)” kodu altında şu şekillerde ifade etmektedirler;

Araştırma: Kitap okumak sizin için ne ifade ediyor? Neden böyle düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz?

Samet Öğretmen: Yani şöyle şimdi okumayan insanlar her gün bir şeyler kaybediyor. Çünkü okumak insana sürekli yeni bir şeyler katıyor. Hani hem bu bilişsel, zihinsel düşünceler olarak da çünkü ne yapıyorsunuz hem dağarcığınız gelişiyor. Daha fazla bilgi, kelime kullanmaya başlıyorsunuz. Çünkü ortalama günde insanların kullandığı kelime sayısı 250 falan günümüzde, 200-250 yani bu çok kısır, bunu geliştirmek için bile kitap okunabilir yani. Sırf bunun için de okunabilir.

Öğretmenler okuma sebeplerini “Kendini tanımak (*f1*)” kodu altında şu şekillerde ifade etmektedirler;

Araştırma: Kitap okumak sizin için ne ifade ediyor? Neden böyle düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz?

Mehmet Öğretmen: kitap okumak aslında insanın kendini tanımasına vesile olduğu için önemli. İnsanın kendisine tuttuğu bir ayna gibidir aslında çünkü bazen hayatın karmaşası içinde kendimizi ıskaladığımız, göremediğimiz anlar, zaman dilimleri olabiliyor. Kitap okumanın bence en temel gerekçesi bu. Tabi bunun yanında bir sürü kazanımları var. Tabi bu da bakış açısına göre değişiyor.

Öğretmenlerin “Öğretmen okuma alışkanlığı” teması altında, “Kitap tercihi” kategorisinde, “Zamanla değişen türler (*f4*)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Peki, ne tür kitaplar okursunuz?

Mehmet Öğretmen: Şöyle bu yaşa göre, eski dönemler de tabii... sürekli aynı tarz kitap okuma diye bir şey söz konusu değil benim için mesela gençken okuduğum kitaplarla şimdi okuduğum kitaplar arasında ciddi farklar var. İşte gençken daha çok tarih, din

konularına meyilliydim şimdi daha çok sosyoloji, psikoloji zaman zaman ekonomi değişiyor yani, içerisinde bulunduğumuz hâleti ruhîyeye göre değişiyor.

Yılmaz Öğretmen: Şimdi ben şöyle hem branşım gereği hem de merakımızdan kendi alanımızla ilgili kitapları okuduk. Bazılarını iki defa okuduk. Bazılarını hâlâ iki, üçüncü defa okumak durumundayım. Farklı alanlara yöneliyorum artık beni o alan doyurdu. Farklı alanlara yöneliyorum.

Yeşim Öğretmen: Şöyle farklı... süreç içerisinde aslında kitap okumak zevkim değişti. Üniversiteye gitmeden önce hep olay odaklı okuyordum. İşte ne olacak ne olacak diye, işte merak unsuru ön plandaydı benim için. Sonra üniversiteye bir gittik ki, kitap okuma o değilmiş. Bize doğru kitap okumayı öğretti öğretmenlerimiz, hocalarımız sağ olsunlar. Analiz etmeyi öğrendik romanları, yazarın ne anlatmak istediğini daha iyi anladık. Hatta sonra üniversiteden sonra daha önce okuduğum kitapları ben tekrar okudum. Hani farklı bir gözle, farklı bir bakış açısıyla okudum. Süreç içerisinde çok değişti kitap zevkim. Ben genellikle klasiklerden hoşlanıyorum. Dünya edebiyatına da... genelde öğrencilerimizi sıkıyor mesela hoşlanmıyorlar, tasvir çok diyorlar. Ben de ondan zevk alıyorum çünkü anlatım bana zevk veriyor. O kitaptaki tasvirler bana zevk veriyor. Olay odaklı kitap okumayı bir kenara bıraktım diyebilirim. Daha çok yazarın dünyasına girmek, yazarın zihninin içine girmek beni çok mutlu ediyor kitap okurken.

Araştırmacı: Zaman içerisinde değişti.

Yeşim Öğretmen: Zaman içerisinde değişti.

....

Yeşim Öğretmen: Ben de süreç içerisinde değiştim. Kitap zevkim benim de değişti.

Öğretmenlerin ifadeleri “Öğrenci okuma alışkanlığı” teması altında, “Öğretmenler”, “Aile”, “Okuma alışkanlığı”, “Kitap tercihi”, “Öğrencinin okumama sebepleri” ve “Öğrencinin okuma sebepleri” kategorileri etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığına dair ifadeleri, “Öğretmenler” kategorisi altında “Sözel teşvik (f7)”, “Kullanılan üslup (f7)”, “Öğretmen etkileyciliği (f6)”, “Yetersiz öğretmenler (f4)”, “Kitap tavsiyesi (f3)”, “Sınava yönelik teşvik (f2)” “Duyuşsal etki (f2)”, “Kitap okuma ödevi (f1)” ve “Genel kültür için teşvik (f1)” kodları etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Sözel teşvik (f7)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Mehmet Öğretmen: ...işte okuldaki öğretmen de “kitap okuyun, iyidir, güzeldir” dediğinde bunu bir zorunluluk, bir görev gibi anlıyorlar.

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlığını bireysel olarak, nasıl etkilediğinizi düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Yılmaz öğretmen: İdareci odamda mutlaka bir kitap olur. Kitap boş zaman aralığında, boş kaldığım aralıkta mutlaka kitap okuyarak değerlendiririm. Ve farklı kitaplar okuyarak. İşte atıyorum sosyoloji fragmanları, sosyoloji ile ilgilenirim. Felsefe ile ilgilenirim. Artık dediğim gibi sosyal bilimler olduğu için alanımız. O alanı, merkezindeki edebiyat alanını besleyen sosyolojidir, işte felsefedir, psikolojidir bunlara yönelik daha çok yelpazeyi genişletip farklı kitaplar okurum. Çocuklarda gördüğü zaman, geldiği zaman derler ki, “hocam farklı kitaplar okuyorsunuz, siz felsefeci misiniz?” ya da “sosyolog musunuz?” diyorlar. Ben de diyorum ki, bunu şey yapmaya gerek yani...insan merkezde bulunur. Bütün sosyal bilimler, fiziki bilimler ya da fen bilimleri ya da matematik bilimleri bunlar birbirinden bağımsız değildir yani. Bir roman kurgusal anlamda yazar onu kurgular, bir matematikçi gibi kurgular. Bunu anlatmaya çalışıyorum. Okuduğun yüz sayfalık kitap, atıyorum Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Dokuzuncu Hariciye Koğuşu dokuz bölümden oluşur. Bunu sizce yazar tesadüf eseri mi yapmıştır diyorum mesela. Çünkü bu sanat eserlerinin hepsinde şurada bir kurgu varsa, bir ressamın elinden çıktığını düşünelim. Burada bir kurgu varsa, bu romanda da vardır, şiirde de vardır. Bunu matematik ilminden ya da sosyolojiden, psikolojiden insanı ilgilendiren herhangi bir ilimden ayıramazsınız. Bunun için okumanız gereken sadece o alanla ilgili değil. O alanı sağdan solundan, yukarısından aşağısından, kuzeyinden güneyinden ne kadar etkileyen alan varsa o alanlara da yavaş yavaş açılmak durumundasınız, diyorum. Ondan sonra mantıklı geliyor çocuklara. İnsanı ilgilendiren hiçbir şey ne edebiyattan bağımsızdır. Ne düşünce dünyasından ne fikir dünyasından ne sosyolojiden ne fen bilimlerinden bağımsızdır. Hepsini birbirinin içinde değerlendirmek gerekir diye düşünüyorum.

Yeşim Öğretmen: ...genellikle öğrenciyle konuşarak, veliyle konuşarak. Ben genelde velilerimi de yönlendiriyorum. Lütfen siz de kitap okuyun. Çocuklarınıza kitap okuyun

demekle olmaz. Siz de örnek olacaksınız ki çocuklar okuyacak. Beraber okuyun, aynı kitabı okuyun üzerine konuşun, fikir alışverişi yapın. Genellikle veliler de dikkat ederse, öğrencilerde de bunun arttığını gözlemliyoruz... Bazısını biz teşvik ediyoruz ama hiç ulaşamadığımız öğrencilerimiz de var maalesef.

Araştırmacı: Peki neden sizce?

Yeşim Öğretmen: Mesela çocuğa “kitap oku” diyorsun, ödev veriyorsun, özeti ile geliyor.

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlığını bireysel olarak, nasıl etkilediğinizi düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Yeşim Öğretmen: Bireysel olarak derslerimde muhakkak konuşuyorum. Nasihat verme, öğrenciyi sıkma şeklinde değil de. Okuduğunu anlamaya yönelme olarak onlara anlatmaya çalışıyorum... Daha çok konuşarak onları etkilemeye çalışıyorum... Çocuk liseye geliyor, biz burada “kitap oku, kitap oku” diyoruz. Muhakkak ki öncesinde de Türkçe öğretmenleri söylüyordur. Sadece biz değil. Ama geç kalınmış oluyor yani.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Kullanılan üslup (f7)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Peki siz kitap okur musunuz? Okuma alışkanlığınız var mıdır?

Mehmet Öğretmen: Ben küçük yaşlardan beri kitap okurum. Yaklaşık 4000 bin kitaba yakın bir kitaplığım var. Okuturum da.

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler var mıdır?

Mehmet Öğretmen: Var. Ben icra ediyorum. Haftalık bir kitap okutuyorum öğrencilere.

Yılmaz Öğretmen: Var. Şimdi şöyle hem edebiyat derslerinde hem sosyal etkinlik derslerinde biz çocuklara “en az bir kitap okuyun bir dönemde” bir dönemde yani iki dönem üzerinden hesapladığımız zaman, bir dönemde en az bir kitap okutturmaya çalışıyoruz. Bunu da ders saatlerinde yapıyoruz. Çocuk kitabı okuyor mu, okumuyor mu bilemiyoruz. Niye? Önüne açıyor kitabı, dünya başka bir yerde, iki satır okuyup çocuk tekrar o içinde döndüğü kısır dünyasına dönüyor.

Araştırmacı: Ders kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Yılmaz Öğretmen: ...Edebiyat üzerine konuşuyorum, Türkçe metinler üzerine konuşuyorum. Şimdi o metni okuma alışkanlığı olmayan bir yani kitap okuma alışkanlığı olmayan adamın, o romanın ya da hikâyenin bir kısmını okuyarak, bir yere varamayacağı da şey...metinler üzerinden değil de eserler üzerinden gitmemiz gerekiyor. Atıyorum bir eser okutturmak yani dönemde, şimdi yüz seksen iş günü var. Eğitim öğretim yılında yüz seksen iş günü var. Yüz seksen iş gününde mesela her hafta bir kitap okutturmak yani şiir üzerinden yapılacaksa bir şey, ders, bir şiir kitabı okutturulmalı yani, komple, baştan aşağıya, üniversitede görmüştük biz bu yaklaşımı Yahya Kemal'in bütün eserlerini okumuştuk mesela, bir dönem boyunca, bir dönem boyunca, hoca dedi ki biz dört yıl boyunca da Yahya Kemal işleyebiliriz. Ama yani mesele bir şeye, bir yazara hâkim olmaksız o, en azından bütün eserlerini okumaktan geçer. Ben de diyorum ki, atıyorum mesela şiir meselesi eğer bizim konumuzsa, bir şairin belirlenip, bir şairin bütün şiirlerinin okunması lazım ve oradan yürünmesi lazım. Bunun için çok bir zamana ihtiyacımız yok. Bir hafta. Bir hafta şiir kitabı okutacaksınız, bir hafta da üzerinde çalışacaksınız. Yani bir hafta estetik olarak, bir hafta teknik olarak. Roman. Bir haftada bir roman biter, biter yani. Roman üzerinden bir hafta okuma yapacaksınız, bir hafta sonra bir eser üzerinde teknik çalışma yapacaksınız. Bu şekilde gider...o eseri çocuklara bir haftada da okutabilir.

Araştırmacı: Kütüphanedeki kitaplar öğrencilerin ilgisini çekecek türden?

Samet Öğretmen: ...Daha doğrusu biz tavsiye edince hocam, şunu okuyun diyoruz, şunu okuyun diyoruz, şunu okuyun diyoruz. O zaman şey yapıyorlar... biraz daha hoşlarına gidiyor.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Öğretmen etkileyciliği (f6)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Peki hocam az önce biraz bahsettiniz ama öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlıklarını bireysel olarak nasıl etkilediğinizi düşünürsünüz?

Mehmet Öğretmen: Ben olumlu etkilediğimi düşünüyorum. Çünkü öğrenciler anlattıklarından zevk alıyorlar. “Hocam bunları nereden öğrendiniz” diyorlar. “Bizim de bunları öğrenebileceğimiz mecralar var mı?” diye soruyorlar. Ben de onlara bunları kitap okuyarak öğrendiğimi, kendilerinin de gerekli kitap okuma etkinliğini icra ettiklerinde benden daha fazla bilgi sahibi olabileceklerini, benim çok bilgili

olmadığımı, onların bilgi seviyesinin biraz düşük olduğunu, biraz okudukları zaman bunu fark edebileceklerini söylüyorum. Bu onlarda bir özgüven oluşturuyor. İkinci boyutu şöyle bir şey var; herhangi bir topluluğa neyi tavsiye ederseniz edin, öncelikle kendinizi sevdirmeniz gerekiyor. Hani eğitimin içerisindeyiz sonuçta eğitim psikolojik bir etkinlik, bir sınıfa otuz, otuz beş tane öğrenci geliyor. Aslında otuz, otuz beş tane yaşam geliyor. Otuz, otuz beş tane psikoloji geliyor. Ama sınıf ortamlarında biz, genele hitap etmek mecburiyetinde kalıyoruz. Bunun çok faydalı olduğu kanaatinde değilim ama bir teneffüs arasında, bir boşlukta kendisinde böyle bir kabiliyetin olduğunu fark ettiğiniz öğrenciyle birebir iletişim kurduğunuzda etkileri çok farklı oluyor. O öğrenciye bu kazanımı daha kolay bir şekilde elde ettirebiliyorsunuz.

Yılmaz Öğretmen: İdareci odamda mutlaka bir kitap olur. Kitap boş zaman aralığında, boş kaldığım aralıkta mutlaka kitap okuyarak değerlendiririm. Ve farklı kitaplar okuyarak. İşte atıyorum sosyoloji fragmanları, sosyoloji ile ilgilenirim. Felsefe ile ilgilenirim. Artık dediğim gibi sosyal bilimler olduğu için alanımız. O alanı, merkezindeki edebiyat alanını besleyen sosyolojidir, işte felsefedir, psikolojidir bunlara yönelik daha çok yelpazeyi genişletip farklı kitaplar okurum. Çocuklarda gördüğü zaman, geldiği zaman derler ki, “hocam farklı kitaplar okuyorsunuz, siz felsefeci misiniz?” ya da “sosyolog musunuz?” diyorlar. Ben de diyorum ki, bunu şey yapmaya gerek yani...insan merkezde bulunur. Bütün sosyal bilimler, fiziki bilimler ya da fen bilimleri ya da matematik bilimleri bunlar birbirinden bağımsız değildir yani. Bir roman kurgusal anlamda yazar onu kurgular, bir matematikçi gibi kurgular. Bunu anlatmaya çalışıyorum. Okuduğun yüz sayfalık kitap, atıyorum Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Dokuzuncu Hariciye Koğuşu dokuz bölümden oluşur. Bunu sizce yazar tesadüf eseri mi yapmıştır diyorum mesela. Çünkü bu sanat eserlerinin hepsinde şurada bir kurgu varsa, bir ressamın elinden çıktığını düşünelim. Burada bir kurgu varsa, bu romanda da vardır, şiirde de vardır. Bunu matematik ilminden ya da sosyolojiden, psikolojiden insanı ilgilendiren herhangi bir ilimden ayıramazsınız. Bunun için okumanız gereken sadece o alanla ilgili değil. O alanı sağdan solundan, yukarısından aşağısından, kuzeyinden güneyinden ne kadar etkileyen alan varsa o alanlara da yavaş yavaş açılmak durumundasınız, diyorum. Ondan sonra mantıklı geliyor çocuklara. İnsanı ilgilendiren hiçbir şey ne edebiyattan bağımsızdır. Ne düşünce dünyasından ne fikir dünyasından ne sosyolojiden ne fen bilimlerinden bağımsızdır. Hepsini birbirinin içinde değerlendirmek gerekir diye düşünüyorum. Çocuklara da ilginç geliyor bu yaklaşım, basit anlamda

çocukların biraz daha otuz derecelik bakış açısını, otuz beş dereceye çıkarmaya çalışıyoruz.

Samet Öğretmen: Yani benim elimde çok kitap görmüşlerdir, onu söyleyeyim ben size. Düşünüyorum tabi etkilediğimi ben. Çünkü hani onlara çok fazla kitap önerisinde bulunuyorum.

Yeşim Öğretmen: ...okulda kendilerine bir idol öğretmen varsa ve o kitabı öğretmenlerinin elinde mesela sürekli bir kitap varsa öğrencinin bu dikkatini çekiyor. Sürekli hoca elinde bir, kitap değişiyor ama her boş vaktini kitapla değerlendiriyor...Sonra da idol kimse hani belki bir öğretmen olur. ... sürekli zaten edebiyat öğretmenlerimiz okulda hepimiz sürekli kitap okuyoruz. Zaten bu bizim için bir zevk olduğu için öğrenciye örnek olmak için değil, zaten doğal hâlimizle öğrencinin karşısında oluyoruz. Bireysel olarak bazen bazı öğrencilerle yakınlık olur aranızda, farklı olur o öğrenci, onlarla kitap alışverişi, hatta o öğrencileriniz size kitap hediye eder, biz onlara kitap hediye ederiz. O şekilde. Bireysel olarak bu şekilde teşvik oluyor.

Araştırmacı: Peki etkilediğinizi, etkileyebildiğiniz düşünüyor musunuz?

Yeşim Öğretmen: Var. Etkileyebildiğimi düşündüğüm öğrencilerim var. Mezun ettiğim öğrencilerim geçmişte. Şu an okulda olan. Var.

Araştırmacı: Yani etkileyebiliyorsunuz.

Yeşim Öğretmen: Etkileyebildiğim öğrencilerim var, evet.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Yetersiz öğretmenler (f4)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Yılmaz Öğretmen: Çok özel bir bilgi olacak ama mezun olduğum fakültede dört yıl boyunca bir kitap okumadan mezun olan edebiyat öğretmeni vardı. Bir kitap okumadan. Ders kitaplarından bahsetmiyorum. Ya da işte kaynak kitaplardan bahsetmiyorum. Ki onları da okuduğunu da zannetmiyorum. Sınavdan sınava ezberleyip geçen talebeler biliyorum ve bununla işte “ben bir kitap okumadan mezun oldum” deyip övünecek adamlar var. Üniversiteyi de kattığımız zaman işin içine, bunu ihtiyaç hissedip, işte böyle bir yere, yeni bir dünyaya açılmak ihtiyacı hisseden maalesef çok düşük oranımız.

...

Yılmaz Öğretmen: Üniversite sınavına hazırlanan çocuk da eser okumaktan ziyade, eserin özeti ile yetiniyor. Kahramanları, şunları, bunları falan filan deyip ondan sonra o yazarı tanıdığını zannediyor.

Araştırmacı: Biraz da sınav sisteminden mi kaynaklanıyor ?

Yılmaz Öğretmen: Ya sınav sisteminden de kaynaklanıyor tabi ki de ama şeyden de kaynaklanıyor. Yani eğitmenin yaklaşımından da kaynaklanıyor, öğretmenin yaklaşımından da kaynaklanıyor.

Araştırmacı: Ders kitaplarındaki bir şairin şiiri ya da bir romandan bir parça, bu çocuklarda bir ışık yakamaz mı? Bir merak uyandıramaz mı sizce?

Yılmaz Öğretmen: O merakı uyandıracak estetik, işte edebiyattaki estetik bakış açısının öğretmenden öğrenciye yansması lazım. Öğretmenin önce özümsemesi lazım. O şiiri öyle bir okuması lazım ki çocuklar etkilenmesi lazım. Şimdi siz sattığınız bir şeyi, yani çok avam bir tabirle sattığınız bir şeyi, siz inanmıyorsunuz sattığınız şeye, atıyorum ben ayran satıyorsam ayranıma inanmıyorum, üzüm satıyorsam üzümüne inanmıyorum. Şiir, edebiyat... edebiyatı hiç sevmeyen adam çocuklara edebiyat dersi veriyor, şiir anlatıyor ya da işte roman anlatıyor. Böyle bir şey mümkün olur mu?

Kendisi hayatında kaç tane şiir kitabı okumuştur tartışılır, kaç tane roman okumuştur tartışılır. Dedim ya, az önce, bir gün üniversitede kitap okumadan mezun olup, ondan sonra sınıfa giren öğretmenin, çocuklara “kitap okuyun” demesi ironik değil mi? Ya da herhangi bir yazar hakkında ondan sonra eserlerini okumadan fikir sahibi olması mümkün müdür? Değildir. Bu adam ne verecektir. Bu da çocuklara ezber bilgi verecektir. Kitabî, kitapta ne yazıyorsa onu verecektir. Hiçbir ayrıntıya girmeyecek, atıyorum hiçbir şairin yazarın sevgilisi, ya da bu şiiri hangi ortamda yazdı, hangi vasatla bu duyguları paylaştığını, ondan sonra atıyorum Necip Fazıl’dan bahsediyorsa, Kaldırımlar’ da Paris yaşantısına vurgu yaptığını falan filan paylaşmadan, nasıl olacak yani ? Kuru kuru Kaldırımlar şiirini oku gitsin yani. Şeyi de özümsemesi lazım önce yazarı, yazarın eserini kendisi çok iyi bilmesi lazım ondan sonra o metin eğer orda zikretmiyorsa fark etmiyor şeyi... sizin anlattıklarınızdan çocuk o kadar etkileniyor ki ondan sonra ilgi duymaya başlıyor. Yazara ilgi duymaya başlıyor. Şaire ilgi duymaya başlıyor. Kitap tavsiye ettiğin zaman hemen alıyor. Galiba burada biraz öğretmenlerimize ciddi iş düşüyor. Kendilerinin inanarak bu işi yapması gerekiyor. İnanmadıkları işi yaptıkları zaman bu öğrenciye de yansıyor. İşin Türkçesi bu.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Kitap tavsiyesi (f3)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlığını bireysel olarak, nasıl etkilediğinizi düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Samet Öğretmen: Düşünüyorum tabi etkilediğimi. Ben çünkü hani onlara çok fazla kitap önerisinde bulunuyorum.

Araştırmacı: Kitap önerisinde bulunuyorsunuz.

Samet Öğretmen: Tabi tabi. Ders mesela, ders anlatırken bir konu geliyor. Ben şunu söyleyeyim mesela okudunuz mu diyorum, tabi ses gelmiyor “hocam bize sormayın okuduk mu, okumadık mı diye, siz” diyor “anlatın” o yüzden tabi kitabın ismini duyunca not alanlar oluyor, işte “hocam bakacağım” diyenler oluyor. Tabi ki, örnek oluyoruz yani.

Araştırmacı: Bu da etkili oluyor onlar üzerinde ?

Samet Öğretmen: Tabi tabi, kesinlikle etkili oluyor. En azından bir kişi okusa bile yetiyor, bizim için.

Araştırmacı: Kütüphanedeki kitaplar öğrencilerin ilgisini çekecek türden?

Samet Öğretmen: Güncel kitaplarımız, onların ilgisini çekiyor. Daha doğrusu biz tavsiye edince hocam, şunu okuyun diyoruz, şunu okuyun diyoruz, şunu okuyun diyoruz. O zaman şey yapıyorlar biraz daha hoşlarına gidiyor.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Sınava yönelik teşvik (f2)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Yeşim Öğretmen: Şimdi öğrencilerimiz mesela sınava hazırlanırken zaman kaybı olarak görüyorlar. Biz de onlara hep bunun yanlış olduğunu aksine bütün derslerdeki soruları daha iyi anlamalarının çok kitap okumaya bağlı olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Genellikle bizi sınava girdikten sonra anlıyorlar.

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlığını bireysel olarak, nasıl etkilediğinizi düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Yeşim Öğretmen: Mesela öğrenci sadece okumanın Türkçe dersinde paragraf sorularına etki edeceğini düşünüyor. Ben onlara diğer sınav türleriyle mesela işte LGS girmiş, çıkmış, gelmiş oluyorlar. Okuduğunu anlamayan bir öğrencinin LGS’ deki matematik sorusunu anlayıp çözmesi mümkün değil, bunu göstermeye çalışıyorum. Veya bir fizik,

kimya sorusunu eğer anlamazsanız, çözemezsiniz, yapamazsınız bunu anlatmaya çalışıyorum.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Duyuşsal etki (f2)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Peki hocam az önce biraz bahsettiniz ama öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlıklarını bireysel olarak nasıl etkilediğinizi düşünürsünüz?

Mehmet Öğretmen: Ben olumlu etkilediğimi düşünüyorum. Çünkü öğrenciler anlattıklarımından zevk alıyorlar.

Yeşim Öğretmen: Bireysel olarak bazen bazı öğrencilerle yakınlık olur aranızda, farklı olur o öğrenci, onlarla kitap alışverişi, hatta o öğrencileriniz size kitap hediye eder, biz onlara kitap hediye ederiz. O şekilde. Bireysel olarak bu şekilde teşvik oluyor.

Araştırmacı: Peki etkilediğinizi, etkileyebildiğiniz düşünüyor musunuz?

Yeşim Öğretmen: Var. Etkileyebildiğimi düşündüğüm öğrencilerim var. Mezun ettiğim öğrencilerim geçmişte. Şu an okulda olan. Var.

Araştırmacı: Yani ulaşabiliyorsunuz ?

Yeşim Öğretmen: Ulaşabildiğim öğrencilerim var evet.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Kitap okuma ödevi (f1)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Yeşim Öğretmen: Mesela çocuğa kitap oku diyorsun, ödev veriyorsun, özeti ile geliyor.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Genel kültür için teşvik (f1)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Yeşim Öğretmen: Onlar sınav odaklılar çünkü şimdi öğrenci okula geliyor, tek derdi mesela “hocam ben sayısalcıyım” diyor, “benim edebiyat ne işime yarayacak?” diyor. Ben de ona diyorum ki yani “cahil, cühela bir adam olarak mı yaşamak istersin? bu bir genel kültürdür buna böyle bak”. Tamam ben sizi çok eser yazara zaten boğmayacağım ama hani az önce dediğim gibi Yaşar Kemal deyince tüm dünya, kırk dile çevrilen romanlardan bahsediyoruz Yaşar Kemal’ de. Sen niye bir Türk olarak Yaşar Kemal’e boş boş bakacaksın, hiç tek bir cümle edemeyeceksin.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığına dair ifadeleri, “Aile” kategorisi altında “Olumlu aile etkisi (f8)” ve “Olumsuz aile etkisi (f5)” kodları etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Olumlu aile etkisi (f8)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğini düşünürsünüz?

Mehmet Öğretmen: Birinci çevresi tabi ki daha önemli anne, baba, aile ortamı. Benim kitap okumama vesile olan şey evimizde bir kütüphane tarzında küçük de olsa bir şeyin olmasıdır. Yani üç gün, beş gün onu görmezden geliyorsun ama bir noktadan sonra bu neymiş diye merak ediyorsun. Evde anne, baba işte okumasa bile o senin dikkatini çekiyor... bir genelleme yapmak gerekirse aile ortamında kitap olan hele annesi, babası veya çevresinden yakın bir insan kitap okuyan çocuklarda bu kabiliyet daha fazla gelişiyor.

Samet Öğretmen: Yani şöyle alışkanlık konusunda anne, babadan alması gerekiyor. Temelde varsa oluyor zaten... Şunu söyleyeyim ben okuma alışkanlığı temelde aileden gelen bir alışkanlık hani küçük yaşta çocuk gördüğünü yapar. Gösterirseniz o devam eder. Göstermezseniz ondan sonrası çok zor.

Yeşim Öğretmen: Bence öncelikle aileden etkileniyorlar...Genellikle veliler de dikkat ederse, öğrencilerde de bunun (kitap okuma davranışının) arttığını gözlemliyoruz... Öncelikle temelde ailenin etkili olduğunu düşünüyorum ama. Çünkü düşündüğümüz zaman da büyüdüğümüz ortamda eğer annemiz... benim annem, babam kitap okuyordu mesela ben etkileniyordum onların kitap okumalarından. Ben de okuyordum ve ben ne zaman kitap okusam onlar çok mutlu oluyorlardı beni öyle görmekten. Öncelikle aile olduğunu düşünüyorum...belki bir kuzen olur ailede bir büyük olur. Ondan etkileniyorlar diye düşünüyorum kitapla ilgili.

Araştırmacı: Yani en çok aileden etkilendiklerini düşünüyorsunuz.

Yeşim Öğretmen: Evet aile...

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Olumsuz aile etkisi (f5)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğini düşünürsünüz?

Mehmet Öğretmen: Günümüzde baktığımız zaman bizim ailelerimizin büyük bir çoğunluğu köyden kente göç eden insanlardan oluşuyor. Yani Türkiye nüfusunun büyük bir çoğunluğu böyle, dolayısıyla “medeniyet” dediğimiz, “şehirlileşme” dediğimiz kavramı tam sindirebilmiş bir aile yapımız yok. İkinci boyut insanların ekonomik durumları buna müsait değil. Çünkü insanlar hayatın kargaşası içerisinde düşünmeye, sorgulamaya çok fazla vakit bulamıyorlar. Kendilerine gelenek tarafından, kendilerinden önceki nesiller tarafından ezberletilmiş doğruları yaşıyorlar. Tabi toplumda tek tip insanın ortaya çıkmasına vesile oluyor. Dolayısıyla gençler de aile ortamında bunu göremeyince aslında okumanın doğal bir şey olduğunu anlamadan belli bir yaşa geliyorlar.

Yılmaz Öğretmen: Çevreden.

Araştırmacı: Yani anne mi, baba mı, öğretmen mi, arkadaş mı?

Yılmaz öğretmen: Anne, baba şimdi böyle bir sorunumuz var zaten. Öncelikle bizim çocuklarda eğitimsiz bir, çok düşük bir eğitim seviyesinden sirayet eden, sürüt eden ondan sonra bir kitleyle uğraşıyoruz. Bizim özellikle kendi içimizdeki mesela burada anne babasının bir lise eğitimi almış ya da üniversite eğitimi almış öğrenci oranımız çok düşük. Şimdi çocuk, ailede görececek bazı şeyleri mesela babanın kitap okuması, babanın entelektüel duruşundan çocuk da etkilenecek otomatikman ya da annenin, annesi kitap okumayan bir çocuğun ondan sonra kitap okumaması gayet normaldir. Çünkü çocuk gördüğünü yapacak. Annesi gibi yaşayacak, babası gibi yaşayacak. Bu belli bir şeydir. Hani çok nadir. İşte böyle hani %1, %2 gibi bir orandır. Annesi, babası kitap okumayıp ya da belli bir eğitim seviyesinin altında kalıp, çocuğun oradan yürümesi, oradan çıkması, kitap okuması, eğitim almaya çalışması, o çocuğun zamanından önce olgunlaştığını ve içinde bulunduğu ortamdan çıkma isteğidir aslında. Okula sarılması, kitaba sarılması odur. Ne yaşadığını bilmiyoruz ama çocuk o ortamdan rahatsızdır ve bunun bilincindedir. Ve buradan çıkmam için, yani benim bu ortamdan çıkmam için kitap okumam gerekir. Okulda iyi bir öğrenci olmam, okuldan iyi bir derece ile mezun olmam, iyi bir üniversite okumam gerekir, bilincine ulaşması lazım.

Araştırmacı: Bu da çok fazla değil, diyorsunuz.

Yılmaz Öğretmen: Çok fazla değil. Bu bilinç çok fazla değil. Şimdi her öğrenciden, her çocuktan bu bilinci bekleyemeyiz. Kaderine razı oluyor çoğu mesela %80'i, kaderine razı oluyor. Annesi ve babası gibi bir hayat sürmeye devam ediyor.

Samet Öğretmen: Şunu söyleyeyim ben okuma alışkanlığı temelde aileden gelen bir alışkanlık hani küçük yaşta çocuk gördüğünü yapar. Gösterirseniz o devam eder. Göstermezseniz ondan sonrası çok zor.

Yeşim Öğretmen: Çocuk liseye geliyor, biz burada kitap oku kitap oku diyoruz. Muhakkak ki öncesinde de Türkçe öğretmenleri söylüyordur. Sadece biz değil. Ama geç kalınmış oluyor yani. Bu temelden verilmeli. Aileden, ilkokuldan. Bence bu şekilde yapılmalı.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığına dair ifadeleri, “Okuma alışkanlığı” kategorisi altında “Okuyan öğrenciler (f4)” ve “Okuma alışkanlığının olmaması (f5)” kodları etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Okuyan öğrenciler (f4)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Mehmet Öğretmen: Hiçbir şekilde aile ortamında kitap olmayan öğrenci bakıyorsunuz çok fazla bir okuyan insan konumuna gelebiliyor.

Yılmaz Öğretmen: Hani çok nadir. İşte böyle hani %1, %2 gibi bir orandır. Annesi, babası kitap okumayıp ya da belli bir eğitim seviyesinin altında kalıp, çocuğun oradan yürümesi, oradan çıkması, kitap okuması, eğitim almaya çalışması, o çocuğun zamanından önce olgunlaştığını ve içinde bulunduğu ortamdan çıkma isteğidir aslında. Okula sarılması, kitaba sarılması odur. Ne yaşadığını bilmiyoruz ama çocuk o ortamdan rahatsızdır ve bunun bilincindedir. Ve buradan çıkmam için, yani benim bu ortamdan çıkmam için kitap okumam gerekir. Okulda iyi bir öğrenci olmam, okuldan iyi bir derece ile mezun olmam, iyi bir üniversite okumam gerekir, bilincine ulaşması lazım.

Araştırmacı: Bu da çok fazla değil, diyorsunuz.

Yılmaz Öğretmen: Çok fazla değil. Bu bilinç çok fazla değil. Şimdi her öğrenciden, her çocuktan bu bilinci bekleyemeyiz.

Yeşim Öğretmen: Bazen çok güzel okuyan öğrencilerimiz de oluyor, bazen mesela gözetmen oluyorum sınavlarda, çocuk kâğıdı veriyor, açıyor hemen bir kitap okumaya başlıyor. Çok hoşuma gidiyor bunu gördüğümde... Bazı öğrenci kendi doğasında çok bilinçli oluyor. Zaten okumaya meyilli oluyor.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Okuma alışkanlığının olmaması (f5)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlıklarını nasıl değerlendirirsiniz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Mehmet Öğretmen: Şimdi kendi öğrencilik yıllarımla kıyasladığımda aslında benim öğrencilerimde kitap okuma alışkanlığı biraz daha iyi konumda. Toplumda bilinen yani yanlış bilinen bir kavram ve durum bence bu, gençler merak ediyorlar, okuyorlar ama sıkıntı süreklilik arz eden bir okuma yok yani alışkanlık hâline gelmemiş.

Samet Öğretmen: Yani sıfıra yakın. Onu söyleyeyim ben size.

Araştırmacı: Neden, biraz açıklayabilir misiniz?

Samet Öğretmen: Neden şöyle, şu yüzden çünkü günümüzde bu çocukların şeyi yok, nedir onun ismi, kitap okuma alışkanlıkları yok. O da ben temel sebep olarak şunu görüyorum çok fazla sosyal medya ile uğraşıyorlar. Sosyal medya çok... adam işte instagramda geziyor, twitterda geziyor, şurada geziyor, burada geziyor, vakti kalmıyor. Hani ben şimdi son sınıfların dersine giriyorum genelde, 12'lere giriyorum. Onlar da bile mesela “ders çalış” dediğiniz zaman “hocam vaktimiz yok” ne oldu? Söylemiyor ama belli yani hani hocam ben instagrama bakıyorum bir saat diyor, bir saat de Face'de geziyorum diyor falan. O yüzden bu çok büyük bir eksi öğrenciler için o yüzden okuma alışkanlıkları çok düşük hocam.

Yeşim Öğretmen: Hep klişe işte okumuyorlar okumuyorlar... Bazısını biz teşvik ediyoruz ama hiç ulaşamadığımız öğrencilerimiz de var maalesef.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığına dair, “Kitap tercihi” kategorisi altında, “Niteliksiz kitaplar (f2)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Mehmet Öğretmen: ...birçok öğrencide ikinci boyut nitelikli kitap okuma konusunda bence sıkıntıları var.

Araştırmacı: Peki neden, mesela nitelikli kitap okuma konusunda sıkıntılar var dediniz, neden böyle acaba?

Mehmet Öğretmen: Şöyle yani ihtiyaca binaen değil de popüler kültürün getirmiş olduğu etkiyle daha çok kitaplar tercih ediliyor benim gözlemlerime göre. Yani kitabın işlevinin sadece zaman geçirmek, güzel duygular hissettirmek veya macera peşinde gitmek gibi algılanması söz konusu, özellikle kız öğrencilerde ben bunu çok fazla görüyorum. Yani düşüncesini geliştirecek, problem çözme kabiliyetini geliştirecek, kendisini hayata hazırlayacak kitaplardan ziyade macera, aksiyon özellikle romantizm unsurunun çok ön planda olduğu kitapları biraz daha gençler tercih ediyor gibi geliyor bana.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığına dair ifadeleri, “Öğrencinin okumama sebepleri” kategorisi altında “Duyuşsal sebepler (f5)”, “Merkezi sınavlar (f3)”, “İhtiyaç duymamak (f2)” ve “Zaman kaybı (f2)” kodları etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Duyuşsal sebepler (f5)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Yeşim Öğretmen: Dünya edebiyatına da... genelde öğrencilerimizi sıkıyor (dünya edebiyatı) mesela hoşlanmıyorlar, tasvir çok diyorlar...Sıkıcı buluyorlar diye düşünüyorum. Çünkü şu an hayat çok hızlı, teknoloji ellerinin altında telefonla her şeye çok kolay ulaşıyor. Mesela çocuğa kitap oku diyorsun, ödev veriyorsun, özeti ile geliyor. Özeti çünkü internette hazır. Bence bu çok yanlış bir şey. Mesela diyor ki, “hocam özeti varken niye?” şey yapı... mesela Hobbit serisi, Yüzüklerin Efendisi, Harry Potter mesela diyoruz ki, kitabını okusanız bunun hani siz filmde... “niye hocam ne gerek var film var zaten” ama sen filmde yönetmenin hayal dünyasını izliyorsun. Kitabı okusan kendi hayal dünyanla şekillenecek her şey belki senin hayal dünyan daha güzel filmdekinden. Ama gereksiz görüyorlar. Zaman kaybı olarak görüyorlar. Çok sıkılıyorlar... etkinlikleriniz biraz daha arttırıyor, teşvik ediyor ama okumayı sevmeyen öğrenciye çok da sağlıklı ulaşabildiğimizi düşünmüyorum.

Araştırmacı: Peki bu Türkçe kitaplarında ya da edebiyat kitaplarında yer alan metinler, şiirler ya da bazen romanlardan, hikayelerden küçük kesitler yer alıyor. Bunlar öğrencilerin ilgisini çekecek türden şeyler mi yoksa çekmiyor mu?

Yeşim Öğretmen: Çekmiyor. Çok rahat söyleyebilirim onu çekmiyor... Edebiyat olunca daha da çok sıkılıyorlar çünkü okumayı sevmeyen çocuklar ya...

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Merkezi sınavlar (f3)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Yılmaz Öğretmen: ...Onun iki sayfasından ondan sonra geri kalanını özet olarak verdiği zaman, şu anda özet çocukları yetiştiriyoruz. Özet çocukları. Üniversite sınavına hazırlanan çocuk da eser okumaktan ziyade, eserin özeti ile yetiniyor. Kahramanları, şunları, bunları falan filan deyip ondan sonra o yazarı tanıdığını zannediyor.

Araştırmacı: Biraz da sınav sisteminden mi kaynaklanıyor ?

Yılmaz Öğretmen: Ya sınav sisteminden de kaynaklanıyor tabi ki de...

Yeşim Öğretmen: Onlar sınav odaklılar çünkü şimdi öğrenci okula geliyor, tek derdi mesela “hocam ben sayısalcıyım” diyor, “benim edebiyat ne işime yarayacak?” diyor... Bence temelde bu faydacı şeyi bir kenara bırakırsak, yani sınav odaklı çocuklar, belki...

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “İhtiyaç duymamak (f2)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlıklarını nasıl değerlendirirsiniz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Yılmaz Öğretmen: Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı bir, şimdi olaya çok farklı açılardan yaklaşmak lazım kitap okumaya neden ihtiyaç duymuyor çocuk. Önce bu sorunun cevabını bulmak lazım, kitap okumak sonradan kazanılan bir şey değil. İhtiyaçlar hiyerarşisinde kitap okumak, o çocuğun belki sıralamada yeri bile yok yani, o çocuğun ihtiyacı o anda kitap okumak değil. Eğitim hayatı boyunca belki kitap okumak değil. Ya da eğitim hayatı boyunca çocuk eğitim alıp almak, istemediğini bile sorgulamadan biz çocuğa eğitim aldırıyoruz, sıkıntı burada. On yedi, on sekiz milyon öğrencinin içinde, “kaç tane öğrenci var?” bunu sorgulamak lazım. Yani siz şurada sınıfa giriyorsunuz, ortalama bir sınıfta otuz tane öğrenci var. Otuz tane öğrencinin içinde kaç tane öğrenci var, önce bunu sormak lazım.

Araştırmacı: Kaç tanesi gerçekten öğrenmek için geliyor ?

Yılmaz Öğretmen: Kaç tane öğrenci var, öğrenci vasfında, öğrenci sıfatında, öğrenci kimliğinde kaç tane öğrenci var. Gerçek öğrenciden bahsediyoruz. Öğrenci dediğimiz talebedir. Talep edendir. Talep eden, kaç kişi var? Bilgiyi talep eden, eğitim öğretim almayı talep eden, bunu kendine ihtiyaç hisseden kaç kişi var? Çocukların öncelikleri çok farklı. Siz çocuğun ne yaşadığını bilmiyorsunuz, çocuğun ondan sonra iç dünyasını bilmiyorsunuz, ihtiyaçlarını bilmiyorsunuz. Çocuğun yiyecek ekmeğe belki ihtiyacı var. Sen burada çocuğa işte coğrafyadan, edebiyattan, şiirden... çocuğun başka bir dünyası var. Burada tamam mı, size atıyorum şiir üzerine konuşurken, işte sanat, edebiyat, işte resim, müzik falan çocuğun karnı aç, karnı.

Araştırmacı: Temel ihtiyaçlarını karşılamakta?

Yılmaz Öğretmen: Tabi ki, o çocuk ailede sevgi ihtiyacı var. Bunu göremiyor. Ondan sonra karnı aç. Bunu karşılayamıyor. Fiziksel ve ruhsal ihtiyaçları öncelikle çocuğun karşılanmadan çocuğu tam bir öğrenci olarak karşınızda bulup ona “neden kitap okumuyorsun” sorusunu yöneltebilirsin, yani çocuğun bütün ihtiyaçlarını karşılayıp, fiziki ve ruhsal doyumunu sağladıktan sonra, belki bunu ihtiyaç hissedebilir çocuk...

Araştırmacı: Ders kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Yılmaz Öğretmen: Mesele ders kitabına seçilen metinler değil. Temelde problemimiz öğrencinin ihtiyacı yani bu kitap okuma alışkanlığına bakış açımızı oraya da şey yapabiliriz.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Zaman kaybı (f2)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Yeşim Öğretmen: Şimdi öğrencilerimiz mesela sınava hazırlanırken (kitap okumayı) zaman kaybı olarak görüyorlar... Mesela diyor ki, “hocam özeti varken niye? “ şey yapı... mesela Hobbit serisi, Yüzüklerin Efendisi, Harry Potter mesela diyoruz ki, kitabını okusanız bunun hani siz filmde... “niye hocam ne gerek var film var zaten” ama sen filmde yönetmenin hayal dünyasını izliyorsun. Kitabı okusan kendi hayal dünyanla şekillenecek her şey belki senin hayal dünyan daha güzel filmdekinden. Ama gereksiz görüyorlar. Zaman kaybı olarak görüyorlar.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığına dair ifadeleri, “Öğrencinin okuma sebepleri” kategorisi altında “Duyuşsal sebepler (f6)” kodu etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin “Duyuşsal sebepler (f6)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlıklarını nasıl değerlendirirsiniz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Mehmet Öğretmen: ...gençler merak ediyorlar, okuyorlar... birçok öğrencide ikinci boyut nitelikli kitap okuma konusunda bence sıkıntıları var. Onun haricinde tabi istenilen düzeyde değil.

Araştırmacı: Peki neden, mesela nitelikli kitap okuma konusunda sıkıntılar var dediniz, neden böyle acaba?

Mehmet Öğretmen: Şöyle yani ihtiyaca binaen değil de popüler kültürün getirmiş olduğu etkiyle daha çok kitaplar tercih ediliyor benim gözlemlerime göre. Yani kitabın işlevinin sadece zaman geçirmek, güzel duygular hissettirmek veya macera peşinde gitmek gibi algılanması söz konusu, özellikle kız öğrencilerde ben bunu çok fazla görüyorum. Yani düşüncesini geliştirecek, problem çözme kabiliyetini geliştirecek, kendisini hayata hazırlayacak kitaplardan ziyade macera, aksiyon özellikle romantizm unsurunun çok ön planda olduğu kitapları biraz daha gençler tercih ediyor gibi geliyor bana.

Araştırmacı: Neden acaba ?

Mehmet Öğretmen: Sebebi çok fazla bence bunun en büyük sebebi sevgi eksikliğinden kaynaklanıyor. Çocuk aile ortamında, çevresinde, somut çevresinde bulamadığı o eksikliği kitaplar aracılığıyla gidermeye çalışıyor. Kendisine hayali bir dünya kuruyor. Bu tabi ona ilerleyen yaşlarda da problemler yaşamasına sebep oluyor. Orda görmüş olduğu hayatı daha sonra kendi somut... mesela evliliğinde de bulmak istiyor ki, mümkün değil, çünkü hayatın gerçekleri ile kitapların gerçekleri arasında her zaman bir uyum söz konusu olmuyor. Sonuçta kitap dediğimiz, roman dediğimiz kavram, nesne kurgusal bir şey. Bunun bence en büyük sebebi aileden kaynaklanan sıkıntılar. Tabi bunun derinlemesine gittiğimiz zamana çok büyük, geniş boyutları vardır.

Araştırmacı: Peki kütüphanenin öğrencileri kitap okuma konusunda nasıl etkilediğini düşünürsünüz?

Yeşim Öğretmen: Ya işte burada da yine bireysel olarak. Öğrenci zaten okumayı seviyorsa, koşulu ne olursa olsun okuyor...genelde baktığınız zaman zaten üniversiteye gittikten sonra kitap okumayı seviyorlar. Benim kardeşim de öyle mesela üniversiteye

gittikten sonra... (sayısalcıydı) çok kitap okumaya başladı. Ve abla gerçekten çok güzelmiş kitap. Çünkü o cendereden çıktı. Zorunluluktan çıktı. Ondan sonra zevk almaya başladı.

Araştırmacı: Evet bir zorunluluk olarak sunulunca sanki istediğimizin de tam tersiyle karşılaşıyoruz gibi.

Yeşim Öğretmen: Yani nasıl deyim bir defa temelde bizim öğrencilerimizden yola çıkarsam, tüm şu anki gençlik için konuşacak olursak mânâya çok yönelmedikleri için, maneviyata çok yönelmedikleri için daha yüzeysel daha anlık yaşadıkları için kitap okumayı da çok zevkli görmüyorlar. Daha eğlenceli şeyler var çünkü onların hayatlarında, o eğlenceleri de hayatlarından çıkarmadan ikisini bir arada yürütecek ve kitabın... yani bir defa o kitap okumadan, tat almadan hiçbir şey yapamayız. Nasıl tat alacaklar, onu bulmamız lazım bir şekilde ama mutlaka yani... yeter ki okumayı bir sevin. Sonrasında zaten türü de değişir. Ben de süreç içerisinde değiştim. Kitap zevkim benim de değişti. Yeter ki, diyorum bir sevin siz kitap okumayı sonra o değişir, zenginleşir.

Öğretmenlerin ifadeleri “Okul” teması altında, “Eğitim sistemi”, “Okunacak kitapların belirlenmesi”, “Ders kitapları”, “Etkinlikler ve uygulamalar” ve “Kütüphane” kategorileri etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin “Eğitim sistemi” kategorisi altında, “Okumaya karşı sistem (f5)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Mehmet Öğretmen: Yani içerisinde yaşamış olduğunuz ülkenin, sosyal, siyasi, ekonomik, psikolojik durumu sizin kitap okumanızla uyuşmadığı zaman daha farklı problemler de meydana gelebilir. Çünkü okumak biraz farklılaşmayı da beraberinde getiriyor. Toplumla uyumsuzluğu da beraberinde getiriyor. Onun için özgür düşüncenin olmadığı, farklı düşüncelere tahammülün benimsenmediği memleketlerde, okuyan insanların hayat standartlarının sıkıntıya uğradığını maalesef görebiliyoruz bence.

Araştırmacı: Ders kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Mehmet Öğretmen: Öğrenci sınava yönelik düşündüğü için ders kitabını değerlendirirken de içindeki metinden ziyade kendisinin lise sonda gireceği sınavda ne kadar o kitaptan yardım alabileceği konusunu plana çıkartarak bir yaklaşım sergiliyor.

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik farklı önerileriniz var mı?

Mehmet Öğretmen: ...Ama sıkıntı bence şuradan kaynaklanıyor, hâkim güçler toplumun bu okuma alışkanlığını kazanmasını çok istediği tarafında değil yani çünkü eğitilmiş insan, problem insandır gözüyle bakılıyor. Sorgulayan insan, eleştiren insan yönetilmesi zor insandır. Bence biraz da o amaçla bu konu üzerinde yeterli ilgi gösterilmiyor gibime geliyor.

Araştırmacı: Ders kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Yeşim öğretmen: Aslında eğitim sistemimizin edebiyata uygun olduğunu düşünmüyorum.

Araştırmacı: Neden?

Yeşim Öğretmen: Şöyle edebiyat bir defa ezber değil. Ama biz ezber hâline getirdik. Şu an öğrencilerimizin tek hedefleri... bir eşit ağırlık öğrencisi AYT edebiyata girecek onun için önemli olan tek şey eser yazar. Ben kendim şahsen sınavlarımda eser yazar çok sormam öğrencilere. Ben genellikle dönem özellikleri, sanatçı özellikleri mesela bir “Yaşar Kemal dediğim zaman sizin bana birkaç cümle söyleyebilmeniz gerekiyor” diyorum öğrenciye ya da genel kültür olarak Yaşar Kemal kim? Yaşar Kemal niye bu kadar önemli bizim için tüm dünya edebiyatını niye... mesela bir Mevlâna dediğimizde zaman öğrencinin birkaç şey söylemesi lazım. Bir Amerikalı’ ya bile sorduğunuzda bugün Mevlâna ile ilgili yorum yapıyor. Ama bir Türk’e sorduğumuz zaman sadece işte Konya’da yaşıyor, türbeyi biliyor bu kadar. Hiçbir şey bilmiyor Mevlâna ile ilgili. Ben edebiyatın bu yönünün gelişmesi gerektiğini düşünüyorum. Daha çok eser yazar... şu eser kimin? Bu eser? Bu öğrenciye bir şey kazandırmaz. Sınava girer çıkar ve biter. Ben hiçbir zaman ezber yapamamış bir edebiyatçıyım. 12. Sınıflara bakıyorum, benden çok çok iyi eser yazar biliyorlar. Ben hayranım öğrencilere ve diyorum ki ben sizi bırakmam, elim varmaz sizi bırakmaya yani, nasıl ezberliyorsunuz bunları böyle? Ben ezberleyemeyen bir edebiyat öğretmeniyim ama öğrenciye Mevlâna dediğimde ya da dediğim gibi Yunus Emre dediğimizde hiçbir şey bilmiyor. Ama bence benim öğrencim eser yazar bilmesin, İskender Pala’nın bir Od kitabını okumuş olsun, Yunus Emre’yi bana gelip ondan bahsetsin ben bundan daha çok mutlu olurum. Maalesef bizde edebiyat ezbere dayandı. Eser yazara dayandırıldı. Anlam çıktı. Anlam ortadan kalktı. Hep okuma okuma diyoruz ama edebiyat derslerinde ezber yaptırırsak çocuğa okumanın da

kıymetini anlatamayız... bilmiyorum. Bu nasıl çözülür? Onu da bilmiyorum açıkçası ama. Hani hep şikâyet ediyoruz ama bir çözüm üretebiliyor muyuz? Üretemiyoruz. Nasıl çözüleceği noktasında bir fikrim yok fakat edebiyat bence bu değil. Yani bizim öğrettiğimiz şey edebiyat değil okullarda maalesef o yüzden de okumayı sevdiremiyoruz.

Öğretmenlerin “Okunacak kitapların belirlenmesi” kategorisi altında, “Öğretmenler (f5)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Peki siz kitap okur musunuz? Okuma alışkanlığınız var mıdır?

Mehmet Öğretmen: Ben küçük yaşlardan beri kitap okurum. Yaklaşık 4000 bin kitaba yakın bir kitaplığım var. Okuturum da.

Araştırmacı: Peki haftalık kitap okuyoruz dediniz, bu kitapları siz mi belirliyorsunuz hocam?

Mehmet Öğretmen: Şöyle, edebiyat öğretmenleri ile istişare ediyoruz. Sizin okunmasını tavsiye ettiğiniz kitaplar var mı? Bir liste oluşturuyoruz. Daha sonra o liste içerisinde elemeler yapıyoruz. Okuttuğumuz kitapların genel olarak hayatın bütün alanlarına hitap eden işte psikoloji, tarih, din, edebiyat gibi farklı farklı alanlarda olmasına dikkat ediyoruz. Tabi yazar konusunda bir dikkatimiz söz konusu yani genellikle yazarlığı tescillenmiş, geniş kitleler tarafından benimsenmiş, edebi zevki yüksek olduğu bilinen insanları tercih etmeye çalışıyoruz. Ekonomik boyutu tamamen kendi imkânlarımızla karşılıyoruz. Kitapları biz temin ediyoruz. Kitaplar dönüşümlü olarak öğrenciler arasında bir yıl boyunca dönüyor.

Araştırmacı: Peki hocam kütüphanemiz var, kütüphanemizdeki kitapların çocuklara uygun türlerde olduğunu düşünüyor musunuz?

Yılmaz Öğretmen: Tabi ki... Kitapları edebiyat öğretmenlerinden oluşan komisyon belirliyor. Hepsi Türk ve dünya klasiklerinden seçme eserler. Güncel kitaplar da var, günceli de takip ediyoruz.

Yeşim Öğretmen: ...Hatta biz kitap fuarlarına gittik. Onu söylemeyi unuttum. Kayseri’de her yıl düzenleniyor ekim ayında. Sınıfça para toplayıp oradan kendi sınıf kütüphanemizi yaptık. Herkes sırayla o kitabı, mesela oradan on sekiz kitap aldık sanırım ya da yirmi. Geçtiğimiz yıllarda da bunu sınıfta, ben rehber öğretmeni olduğum sınıfla bu çalışmayı yaptık. Mesela bize ait kitaplar sonrasında da onları okuyup tüm sınıf, sonrasında o kitaplığa bağışladılar. Böyle orda öğrenciler kendileri seçti kitapları

mesela biz hiçbir... ben kendilerine söyledim istediğinizi alabilirsiniz. Sadece romantik, aşk şeyinde olmasın diye onlar kendi zevkleriyle aldılar ve okudular. ... Ne seviyorsa o. Ya ben...Çocuklar geliyor, hocam ne tür kitaplar okuyalım. Ben diyorum ki, artık ne seviyorsan. Eskiden mesela klasikler okuyun diyordum. Bir Tolstoy mutlaka okuyun diyordum. Bir Yaşar Kemal mutlaka okuyun. Ama şimdi artık diyorum ki, ne seviyorsanız onu okuyun.

Öğretmenlerin ifadeleri, “Ders kitapları” kategorisi altında, “Yetersiz içerik (f3)”, “Nitelikli içerik (f3)”, “Önyargı (f1)” ve “Kullanılmayan ders kitapları (f1)” kodları etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin “Yetersiz içerik (f3)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Ders kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Samet Öğretmen: Ben şunu söyleyeyim, ben 12'lere girdiğim için biz çok fazla ders kitabıyla şey yapamıyoruz, haşır neşir olamıyoruz.

Araştırmacı: Genel olarak?

Samet Öğretmen: Hani genel olarak çok fazla şey değil olumlu etkisi yok.

Araştırmacı: Olumsuz mu?

Samet Öğretmen: Yani olumsuz değilse de nötr. Şey değil, çünkü yönlendirecek içerisinde merak uyandıracak, hocam ben de bunu okuyum diyebilecek bir şey yok.

Araştırmacı: Neden? İçerik mi niteliksiz sizce?

Samet Öğretmen: Yani o da şey herhâlde yani herkes anlayabilsin diye herhâlde çünkü sınıfta farklı seviyelerimiz olduğu için muhtemelen biraz daha basit metinler seçiyorlar diye düşünüyorum, benim düşüncem bu yani.

Yeşim Öğretmen: Olumsuz diyemem ama. Etkisi yok. Yani edebiyat o kadar büyük bir okyanus ki, ders kitaplarımız maalesef... yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Araştırmacı: Peki bu Türkçe kitaplarında ya da edebiyat kitaplarında yer alan metinler, şiirler ya da bazen romanlardan, hikayelerden küçük kesitler yer alıyor. Bunlar öğrencilerin ilgisini çekecek türden şeyler mi yoksa çekmiyor mu?

Yeşim Öğretmen: Çekmiyor. Çok rahat söyleyebilirim onu çekmiyor. Hatta bazen tanzimat döneminde roman işliyorsunuz. Dil çok ağır, çocuğu örnek metni okuyoruz

sınıfta çocuk zaten o kadar yabancı kelime var ki, bir defa orada kopuyor anlamdan. Kelimeleri anlamadığı için zaten orada kopuyor. Ben sürekli araya girip işte bu şu demek, bu şu demek diye araya girince çocuk kopuyor zaten. Zaten zor tutabiliyorsunuz derse, o kırk dakika dikkati zaten odaklayamıyorsunuz. Edebiyat olunca daha da çok sıkılıyorlar çünkü okumayı sevmeyen çocuklar ya...

Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin “Nitelikli içerik (f3)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Ders kitaplarındaki metinler gerçekten ilgisini çekmeyecek niteliksiz metinler mi? Yoksa “ders kitabı” olduğu için çocukta bir ön yargı mı oluşturuyor?

Mehmet Öğretmen: Metinler nitelikli, çok güzel hazırlanmış metinler, çünkü o metinlerin ben kitaplarının da çoğunu bildiğim için kesinlikle her öğrenciye tavsiye edeceğim kitaplardan alınmış metinler.

Araştırmacı: Ders kitaplarındaki metinler/şairler öğrencileri başka kitaplar ya da yazarın/şairin diğer eserlerini merak etmeye/okumaya yönlendirebilecek nitelikte midir?

Mehmet Öğretmen: Aslında yönlendirebilecek nitelikte fakat öğrenci metnin içerisine giremiyor. Girebilen öğrenci, örneğin bir Sezai Karakoç’un metnini okuyan öğrenci daha sonra diğer kitaplarını merak edebiliyor. Ama büyük bir çoğunlukta bunu başarabildiğimizi düşünmüyorum.

Araştırmacı: Ders kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Yılmaz Öğretmen: Ders kitaplarına hangi metni seçerseniz seçin yani en asgari düzeyde ne kadar kötü seçebilirsiniz? Hepsi işte atıyorum, Ahmet Hamdi Tanpınar’ın dan tutun Necip Fazıl’ına kadar Nazım Hikmet’ine kadar çok geniş bir yelpazede hepsi. Mesele ders kitabına seçilen metinler değil.

Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin “Önyargı (f1)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Ders kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Mehmet Öğretmen: Ama “ders kitabı” olduğu için oradaki metinler çok öğrenciyi çekmiyor aslında çünkü...

Araştırmacı: Metinler gerçekten ilgisini çekmeyecek niteliksiz metinler mi? Yoksa “ders kitabı“ olduğu için çocukta bir ön yargı mı oluşturuyor?

Mehmet Öğretmen: Ön yargı oluşturuyor. Metinler nitelikli, çok güzel hazırlanmış metinler, çünkü o metinlerin ben kitaplarının da çoğunu bildiğim için kesinlikle her öğrenciye tavsiye edeceğim kitaplardan alınmış metinler ama ders kitabı içerisinde yer aldığı için bir ön yargıyla öğrenci yaklaşım sergiliyor. “Bana buradan bir soru sorulacak” kaygısıyla metne yaklaştığı için metnin zevkine vakıf olamıyor.

Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin “Kullanılmayan ders kitapları (f1)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Ders kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Samet Öğretmen: Ben şunu söyleyeyim, ben 12'lere girdiğim için biz çok fazla ders kitabıyla şey yapamıyoruz, haşır neşir olamıyoruz.

Öğretmenlerin ifadeleri, “Etkinlikler ve uygulamalar” kategorisi altında, “Okuma saati (f4)”, “Okuma grupları (f3)”, “Yarışmalar (f1)” ve “Kitap fuarı (f1)” kodları etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin etkinlikler ve uygulamalara ilişkin “Okuma saati (f4)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler var mıdır? Açıklayabilir misiniz?

Yılmaz Öğretmen: Var. Şimdi şöyle hem edebiyat derslerinde hem sosyal etkinlik derslerinde biz çocuklara “en az bir kitap okuyun bir dönemde” bir dönemde yani iki dönem üzerinden hesapladığımız zaman, bir dönemde en az bir kitap okutturmaya çalışıyoruz. Bunu da ders saatlerinde yapıyoruz. Çocuk kitabı okuyor mu, okumuyor mu bilemiyoruz. Niye? Önüne açıyor kitabı, dünya başka bir yerde, iki satır okuyup çocuk tekrar o içinde döndüğü kısır dünyasına dönüyor.

Araştırmacı: Bu yapılan etkinliklerin çocuklara ulaşabildiğini düşünüyor musunuz?

Yılmaz Öğretmen: Şimdi şöyle ulaşıyorsa da atıyorum yüzdelik dilimde %5. %10 değil yani. %5, %10 arasında bir yerdedir yani.

Araştırmacı: Okulunuzda kitap okunabilecek uygun mekânların olduğunu düşünüyor musunuz?

Yılmaz Öğretmen: Var. Kütüphanemiz var. Şurada bir köşe yapmıştık, mesela yaz köşesi. Orda okuma saatleri, her ders için geçerli bu, sadece edebiyat dersi için geçerli değil. Biz matematik dersine de böyle bir imkân tanıdık, çocuklarımıza haftada bir gün hem dışarda alsınlar kitaplarını gelsinler okusunlar yani. Derslerden bunaldıkları zaman atıyorum işte fizik, kimya, biyoloji, matematik şimdi dört tane ağır ders iki saat, iki saat, iki saat, iki saat, sekiz saat bu arada fizik dersinde sen al çocuğu in aşağıya ver eline kitabı, de ki hadi bugün kitap okuyacağız. Nefes alır hem çocuk hem dinlenmiş olur. Hem açık hem kapalı mekanlarımız var.

Yeşim Öğretmen: mutlaka derslerde benim zaten bizim beş saat dersimiz var haftada. Bunun bir saatini kitap okumaya ayırıyorum mutlaka. Ve o kitap okumada hani öğrencilere böyle boş ders gibi geliyor. Öğrenci direk öyle muamele ediyor ama onu yaptırmamaya çalışıyoruz. Mutlaka kontrol ediyorum. ...Derslerde... hatta biz bir dönem okulda şey yaptık. Kitap okuma saati, o saat ilk yirmi dakika bütün okulda ders ne olursa olsun bütün öğretmenler dersinin yirmi dakikasını okumaya verdi. Mesela bir hafta salı günü yaptık, bir hafta çarşamba günü yaptık ki, aynı hocanın dersi sürekli gitmesin diye. Çünkü sayısalarda sıkıntı oluyor süre. Tüm, topyekûn öyle okuma saatleri de düzenledik. Edebiyat öğretmenlerimiz mutlaka okuma saati yapıyorlar.

Öğretmenlerin etkinlikler ve uygulamalara ilişkin “Okuma grupları (f3)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler var mıdır?

Mehmet Öğretmen: Var. Ben icra ediyorum. Haftalık bir kitap okutuyorum öğrencilere. Öğrenci grupları oluşturuyorum. Okuduğumuz kitap üzerinde konuşuyoruz. Mütalaa ediyoruz. Eleştirilerimizi, beğendiğimiz yönleri... ben bir kalıp, değerlendirme formu çıkarttım, ona göre değerlendiriyoruz. İşte neleri beğendim, neleri beğenmedim, neler yanlış geldi, neler doğru geldi, başkasına tavsiye etmem gerekenler nelerdir tarzında bir okuma etkinliği düzenliyoruz. Her öğrenciye üç ile beş dakika arasında süre veriyoruz. Onlar kitabı anlatıyorlar. Bu vesileyle kitap üzerinde konuşmayı, bir topluluk içerisinde kendini ifade edebilmeyi, kendisi gibi düşünmeyenlere müsamahalı bakabilmeyi

öğrencilere kazandırmaya çalışıyoruz. Faydası da oluyor mu? Ben ciddi anlamda faydası olduğu kanaatindeyim ama bu bir ekip çalışması olması gereken bir şey. Şimdi bir edebiyat öğretmenin kitap okumayı tavsiye etmesi kadar doğal bir şey yok, gözüyle bakıyor öğrenci. Ama bir fizik hocası, bir matematik öğretmeni hiç kitap okumasa bile derse elinde bir kitapla girmesi öğrenciler üzerinde ciddi anlamda etki uyandırıyor. Bu anlamda okullarımızda veya özel olarak söylemek gerekirse bizim okulda bir farkındalık var mı? Bence yok.

Samet Öğretmen: Yani şöyle biz geçen yıla kadar şey yapıyorduk okuma saatlerimiz vardı. Birkaç yıl öncesine kadar, bir iki yıl öncesine kadar. Okuma saatlerimiz vardı. Grup, okuma gruplarımız vardı. O şekilde etkinliklerimiz vardı. Ha orda da tabi şey katılım sınırlı kalıyor. Atıyorum yirmi kişi, yirmi beş kişi çünkü çok fazla öğrenci gelince siz de çok fazla uğraşamıyorsunuz. O şekilde gruplarımız vardı. Haftada iki üç grubumuz vardı. Yani bir yüz öğrenci kadar grubumuz vardı. O şekilde yapıyorduk.

Araştırmacı: Peki nasıl etkilediğini düşünüydünüz, yani etkiliyor muydu?

Samet Öğretmen: Tabi tabi etkilemez olur mu? İyi etkiliyor. Şöyle şimdi onlar... bizim şeyimiz şöyleydi, kitabı okuyunca hep beraber değerlendiriyoruz. Ne anlatıyor? Ne oldu? Siz buradan ne çıkarttınız? Sizin fikriniz ne bu konuda deyince şey yapıyor. Öğrenciler tabi ister istemez sizinle böyle muhabbet edince hoşlarına gidiyor. Okumalarına artı sağlıyorlar.

Yeşim Öğretmen: Şöyle... bir hocamız... nasıl diyim, okuma grupları yaptık biz, bir hocamızın edebiyat öğretmenimizin önderliğinde. Her bir grup bir kitap okudu, sonra gruplar birbiri arasında değişti. Konferans salonunda bir araya gelip kitapla ilgili analizler yaptık. Konuşuldu kitap üzerine, en çok etkilenilen yerler, öğrencilerle böyle fikir alışverişi oldu ama genelde ona katılan da zaten hâli hazırda çok kitap okuyan öğrencilerdi yani. Orda da çok fazla kazanamadık aslında öğrenciyi bunu da bir külfet olarak gördüler.

Öğretmenlerin etkinlikler ve uygulamalara ilişkin “Yarışmalar (fI)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler var mıdır? Açıklayabilir misiniz?

Yeşim Öğretmen: Ya da yarışmalar oldu. Bazı yarışmalara katıldı öğrenciler. Orda da maalesef ödül odaklı oldular, kitap okuma yarışmalarında. Çok da yani dediğim gibi okuyan öğrenci zaten okuyordu. Siz ne yaparsanız yapın okuyor, etkinlikleriniz biraz daha arttırıyor, teşvik ediyor ama okumayı sevmeyen öğrenciye çok da sağlıklı ulaşabildiğimizi düşünmüyorum.

Öğretmenlerin etkinlikler ve uygulamalara ilişkin “Kitap fuarı (f1)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Yeşim Öğretmen: Hatta biz kitap fuarlarına gittik. Onu söylemeyi unuttum. Kayseri’de her yıl düzenleniyor ekim ayında. Sınıfça para toplayıp oradan kendi sınıf kütüphanemizi yaptık. Herkes sırayla o kitabı, mesela oradan on sekiz kitap aldık sanırım ya da yirmi. Geçtiğimiz yıllarda da bunu sınıfta, ben rehber öğretmeni olduğum sınıfla bu çalışmayı yaptık. Mesela bize ait kitaplar sonrasında da onları okuyup tüm sınıf, sonrasında o kitaplığa bağışladılar. Böyle orda öğrenciler kendileri seçti kitapları mesela biz hiçbir... ben kendilerine söyledim istediğinizi alabilirsiniz. Sadece romantik, aşk şeyinde olmasın diye onlar kendi zevkleriyle aldılar ve okudular.

Öğretmenlerin ifadeleri, “Kütüphane” kategorisi altında, “Yeterli kütüphane (f4)”, “Yetersiz kütüphane (f2)” ve “Nitelikli kitaplar (f4)” kodları etrafında düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin kütüphaneye ilişkin “Yeterli kütüphane (f4)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Okulunuzda kitap okunabilecek uygun mekânların olduğunu düşünüyor musunuz?

Samet Öğretmen: Kütüphanemiz var. Güzel kütüphanemiz hem de.

Araştırmacı: Biraz açıklayabilir misiniz? Nasıl bir yer kütüphaneniz?

Samet Öğretmen: Kütüphanemiz nasıl bir yer... Yani şey olarak böyle... Mekân olarak çok güzel, bir kere mekân olarak ilgi çekici, kitaplarımız çok düzenli tertipli ve güncel kitaplar var. O yüzden bir öğrenci okumak istediği zaman çok rahatlıkla kitap okuyabilir. Ben mesela çoğu zaman dersim boşsa oraya gidiyorum. Benim vaktimin çoğu orada geçiyor. O yüzden okunabilir yani.

Yeşim Öğretmen: Evet evet kütüphanemiz var. Orada okuyabilirler. ...Kütüphanemiz var. İsteyen öğrenci okur. Okuyan öğrencimiz de çok. ...Kütüphanenin şöyle bir dönüşümü oldu. Ortam çok güzelleştirildi. Hem iç mekân olarak, renkler işte koltuklar, kitaplar içerik çok zenginleştirildi okulda. O yönden öğrencilerin çok iyi faydalanabileceğini düşünüyorum kütüphaneden.

Öğretmenlerin kütüphaneye ilişkin “Yetersiz kütüphane (f2)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Okulunuzda kitap okunabilecek uygun mekânların olduğunu düşünüyor musunuz?

Mehmet Öğretmen: Var. Yeterli değil.

Araştırmacı: Nereledir, biraz bahsedebilir misiniz?

Mehmet Öğretmen: Kütüphane var. En uygun mekân olarak. Biz işte bahar aylarında bir karşıda boşluk alanımız var. Orda bir açık tiyatro tarzında bir yerimiz var. Bazen orda farklılık olsun diye okutuyoruz ama tabi yeterli değil.

Araştırmacı: Neden yeterli değil, sizce.

Mehmet Öğretmen: Çünkü kitap okumak biraz içe yönelmeyi gerektiriyor. Dışsal unsurlardan arınmış mekânların olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü insanın algılarını yönlendiren, etkileyen farklı unsurlardan arınmış mekânlar olması gerekiyor. Okulumuzda böyle mekânlar maalesef yeterli değil.

Araştırmacı: Yani kütüphaneniz bu konuda nasıl ?

Mehmet Öğretmen: Yaa... kütüphanemiz en fazla yirmi öğrenci alır.

Araştırmacı: Fiziksel olarak ?

Mehmet Öğretmen: Fiziksel olarak yeterli değil.

...

Mehmet Öğretmen: Birçok öğrenci kütüphaneden istifade ediyor. Tabi yeterli mi? Değil. Şimdi dünyada milyonlarca kitaba sahip olan üniversiteler var, liseler var. Maalesef bizim ülkemizde, bu farkındalık oluşmamış. Yani bizim ülkemizde beş yüz tane kitabı olan üniversite var. Benim dört bin kitabım var, kitaplığımda.

Öğretmenlerin kütüphaneye ilişkin “Nitelikli kitaplar (f4)” kodu altındaki ifadeleri şunlardır;

Araştırmacı: Kütüphanede bulunan kitaplar hakkında neler düşünüyorsunuz?

Mehmet Öğretmen: Kütüphanemizde nitelikli kitaplar çoğunlukta, öğrencilerimizin dikkatini çekiyor.

Samet Öğretmen: ...kitaplarımız çok düzenli tertipli ve güncel kitaplar var. O yüzden bir öğrenci okumak istediği zaman çok rahatlıkla kitap okuyabilir.

Yeşim Öğretmen: Var. Evet var. Onlar şimdi biraz daha klasiklerden hoşlanmıyorlar. Biraz daha modern yazarları seviyorlar o yüzden de zenginleştirildi kütüphane, öğrenciler istedikleri gibi yayınlara ulaşabiliyorlar. ...kitaplar içerik çok zenginleştirildi okulda. O yüzden öğrencilerin çok iyi faydalanabileceğini düşünüyorum kütüphaneden.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin, arkadaşların, ailenin ve okulda ortamındaki çeşitli faktörlerin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre örtük program, lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenci görüşmelerinde “Öğretmen” teması, “Öğretmen etkisi” kategorisi ve “Sözel teşvik” kodu altındaki, öğretmenlerin öğrencileri paragraf sorularını iyi anlayabilmeleri, soruları hızlı çözebilmeleri, testlerde ve sınavlarda başarılı olabilmeleri için kitap okumaları gerektiği yönünde teşvik ettiklerini gösteren bulgular şöyledir;

Tuğba: Çoğu hoca “kitap okuyun” der hani, aynen sözel olarak der, önceden mesela derste de okumak için kitap okuma falan yapıyorduk ama bu yıl okul olmadığı için öyle şansımız olmadı. Ama hocalar da söylüyor “okuyun” diye, geliştirmeniz için kendinizi okumanız gerekiyor diyorlar. Okuyunca gelişiyor. Sorularda da paragraf sorularının çoğu okumaya dayalı olduğu için anlamamızı sağlıyorlar biraz daha.

Fatma: Genelde öğretmenler sınava hazırlandığımız zaman ilk başta kitap okumamız gerektiğini söylerler. Çünkü bunun anlayışımızı, soru çözme hızımızı veya soruda ne

istediğini anlamamızı sağladığını sürekli bize söylerler. Zaten kendileri de kitap okur genelde yani okurken görüyorum ben. Genelde bizi teşvik ederler ve faydasını anlatırlar. Kitap okuyup faydasını gören insanları örnek verirler ki bunun doğruluğu var zaten. O yüzden sürekli teşvik ettiklerini biliyorum...Teşviklerin doğru yapılması gerekiyor bence. Mesela bize sürekli aynı şeylerin söylenmemesi gerekiyor. Çünkü bu bir yerden sonra insana bıkkınlık getirip ön yargı oluşturuyor bence.

Araştırmacı: Mesela nasıl şeyler?

Fatma: Mesela, sürekli “sizi daha ön plana atacak, okumanız ilerleyecek” gibi. Bunlar çok bilindik şeyler aslında. “Fikir” mesela ben fikirde çok şeydim. Mesela bir fikrim olsun bir konuda ve oluyor da yani, “konuşma becerisi” mesela daha fazla örneklendirerek anlatabilirler. Veya mesela ilk başta aşırı sıkıcı kitapları okumamayı önerebilirler veya kitap önerebilirler. Sürekli “Kitap oku, kitap oku!” diyeceklerine, beğenilmiş veya güzel, insanı geliştirebileceğinin düşünüldüğü kitapları önerebilirler. Çünkü insanlar kitap okumaya başladığı zaman ne okuyacaklarını bilmiyorlar genelde.

Merve: Şöyle sayısal öğrencisi için bence çok fazla kitap okuyacak vakit yok. Zaten sayısal dersler çok fazla ağır olduğu için. Yani onlar da okumaya yönelik. Yeni nesil sorular özellikle okumaya yönelik, okuyup anlamaya yönelik. Yani ne kadar çok kitap okursan onun içindeki sorunun ne anlattığını anlayabiliyorsun. Bize bunu sürekli hocalarımız da söylüyor... Sürekli zaten “Kitap okuyun, kitap okuyun” diye bize söylüyorlar her zaman. Derslerde de yani sadece edebiyatta değil tarihte değil coğrafyada değil tüm derslerde. Matematik fizik kimyada bile kitap okumanın gerekli olduğunu söylüyorlar. Çünkü sorular çok uzun olduğu için, sorunun ne dediğini anlamak için de kitap okuman gerekiyor. Yani o sorunun sana ne anlattığını anlamak için kitabı bol bol okuyup onu yorumlayabilmen gerekiyor. Ama sürekli öğretmenlerimiz söylüyor yani. Kitap okuyun, her zaman lazım olacak yani diye söylüyorlar.

Mustafa: Şimdi edebiyatta özellikle 10. sınıfta roman üzerinde çok durduğumuz için belli başlı dönem romanlarımızı hocalarımız bize okumamız için bol bol tavsiyede bulundular. Biraz “derste anlatılmayla okuduğun zaman aklında kalma bir olmaz.” diye söylemişti hoca.

Nazlı: Önceden ilgimi çekmiyordu çünkü gerçekten kimse beni kitap oku diye teşvik etmemişti. Okulda tamam hocalar söylüyordu ama bir söylerler, iki söylerler üçüncüde de okumazsan yani... Yani okuldaki hocalar tabii ki “Oku Nazlı, paragraf sorularında da sana yardımcı olur, testlerde sınavlarda da sana yardımcı olur” diyordu. Ama pek ilgimi gerçekten çekmediği için dinlemek istemiyordum hocaları.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgularda, “Öğretmen” teması, “Öğretmen etkisi” ve “Sınava yönelik teşvik” kodu altındaki ifade de öğrencilerin sınavda soruları hızlı çözebilmeleri için kitap okumaları yönünde öğretmenler tarafından teşvik edildiğini göstermektedir. Bu ifadeler şöyledir;

Araştırmacı: Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

Mustafa: Beni en çok etkileyen öğretmenlerimdi, sınavda soruları daha hızlı okumam için bana kitap tavsiyesinde çok bulundular. Ben de onların tavsiyesi üzerine birçok kitap okudum.

Öğrenci görüşmelerinde, öğrencilerin romanları tanımlamak için kullandığı “dönem romanı” ifadesi de yine öğrencilerin kitaplara bakış açılarının sınavlarda karşısına soru olarak çıkma ihtimali olan kitaplar olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu ifadeler şöyledir;

Araştırmacı: Peki kütüphanenizde bulunan kitaplar sizlerin ilgisini çekecek türden midir? Onlar hakkında ne düşünürsün?

Mustafa: Düzeyimize uygundur. İstedığımız her çeşit kitap vardır. Yani tarihi konuda da vardır. Normal polisiye olarak da var. Klasik de var. Dönem romanlarından da var. Oradan alabiliyoruz, o şekilde.

Mustafa: Şimdi edebiyatta özellikle 10. sınıfta roman üzerinde çok durduğumuz için belli başlı dönem romanlarımızı hocalarımız bize okumamız için bol bol tavsiyede bulundular. Biraz “derste anlatılmayla okuduğun zaman aklında kalma bir olmaz” diye söylemişti hoca.

Öğretmen görüşmelerinde “Öğrenci okuma alışkanlığı” teması, “Öğretmenler” kategorisi ve “Sınava yönelik teşvik” kodu altındaki ifadeler, öğretmenlerin öğrencileri sınavlarda başarılı olmaları için kitap okumalarının gerektiği şeklinde teşvik ettiklerini göstermektedir. Bu ifadeler şöyledir;

Yeşim Öğretmen: Şimdi öğrencilerimiz mesela sınava hazırlanırken zaman kaybı olarak görüyorlar. Biz de onlara hep bunun yanlış olduğunu aksine bütün derslerdeki soruları daha iyi anlamalarının çok kitap okumaya bağlı olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Genellikle bizi sınava girdikten sonra anlıyorlar.

Araştırmacı: Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlığını bireysel olarak, nasıl etkilediğinizi düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Yeşim Öğretmen: Mesela öğrenci sadece okumanın Türkçe dersinde paragraf sorularına etki edeceğini düşünüyor. Ben onlara diğer sınav türleriyle mesela işte LGS girmiş, çıkmış, gelmiş oluyorlar. Okuduğunu anlamayan bir öğrencinin LGS’deki matematik sorusunu anlayıp çözmesi mümkün değil, bunu göstermeye çalışıyorum. Veya bir fizik, kimya sorusunu eğer anlamazsanız, çözemezsiniz, yapamazsınız bunu anlatmaya çalışıyorum.

Öğretmen görüşmelerinde “Öğrenci okuma alışkanlığı” teması, “Öğretmenler” kategorisi ve “Genel kültür için teşvik” kodu altındaki ifadeler, öğretmenin öğrencileri genel kültür sahibi olmaları için kitap okumalarının gerektiği şeklinde teşvik ettiklerini göstermektedir. Bu ifadeler şöyledir;

Yeşim Öğretmen: Onlar sınav odaklılar çünkü şimdi öğrenci okula geliyor, tek derdi mesela “Hocam ben sayısalcıyım.” diyor, “Benim edebiyat ne işime yarayacak?” diyor. Ben de ona diyorum ki yani “Cahil, cühela bir adam olarak mı yaşamak istersin? Bu bir genel kültürdür, buna böyle bak.” Tamam ben sizi çok eser yazara zaten boğmayacağım ama hani az önce dediğim gibi Yaşar Kemal deyince tüm dünya, kırk dile çevrilen romanlardan bahsediyoruz Yaşar Kemal’de. Sen niye bir Türk olarak Yaşar Kemal’e boş boş bakacaksın, hiç tek bir cümle edemeyeceksin?

Öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin, söylemleriyle, kitap tavsiyeleriyle, verdikleri kitap okuma ödevleriyle, sınıftaki ve okuldaki çeşitli uygulamalarıyla öğrencilerin hangi tür kitapları okuyacaklarını belirlemeye çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenler, örtük program yoluyla öğrencilerin okuyacakları kitap türlerini şekillendirmeye çalışmaktadırlar.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen, “Okumak” teması, “Kitap tercihi” kategorisi ve “Dayatılan kitaplara karşı kendi seçtiği kitaplar” kodu altındaki öğrenci ifadeleri öğretmenlerin

örtük program yoluyla öğrencilerin okuyacakları kitap türlerini şekillendirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Fakat Türedi (2008), öğrencilerin her zaman örtük programın pasif ve sessiz alıcıları olmadığını ifade eder. Nitekim öğrenci ifadeleri, öğretmenlerin okunmasını istedikleri kitap türlerine rağmen öğrencilerin kendi sevdikleri ve seçtikleri kitapları okumayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu ifadeler şöyledir;

Ayşe: Yani öğretmenlerin çok önem vermesi lazım böyle bir şeye (kitap okumaya). Yani bizim mesela fikirlerimizi sürekli almaları lazım, kendilerinden çok. Mesela siz ne tür okursunuz? Neleri seversiniz? O zaman bizim daha çok sevgimiz artar. Ben böyle düşünüyorum yani. Benim istediğim türden olursa kitap, ben daha çok okurum. Benim fikirlerimi önemserlerse, ben de onları önemserim. Diğer öğrenciler de bence önemsenmeyi istedikleri için ben böyle düşünüyorum. Bizi önemsesinler yani fikirlerimizi alsınlar.

Tuğba: Ya ben kitap okumayı seviyorum. Evde de kendi kütüphanemiz var hani, böyle yaptırmıştık ama bilmiyorum... Okuldakiler birazcık böyle sıkıcı hani yön de veriyorlar ya. Pek öyle okumak şey gelmiyor da daha çok macera tarzı okumak hoş geliyor. Kendi seçtiğim kitaplar daha hoş geliyor bilmiyorum okulda birazcık zorluyorlar. Hani böyle okuyun, özet falan istiyorlar ya, onlar birazcık böyle saçma geliyor.

Araştırmacı: Yani 9. sınıfa kadar kitap okumadım dedin, değil mi?

Merve: Yani okudum ama çok yarım okudum yani. Zaten sürekli bize edebi romanlar okutuyorlardı...Önceleri okuyordum ama sürekli bize edebi romanlar böyle yüklüyorlardı. Ben de edebi romanı hiç sevmiyorum zaten şimdi de hiç okumuyorum...

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin, teşvik/motive edici davranışları, sizi ne şekilde etkiler? Açıklar mısınız?

Merve: Ben hocaların söylediği birkaç tane kitabı aldım. Yine çoğu edebi oluyor ama yine de hocaların söylediğini almak biraz daha ilgi çekici geliyor. Çünkü onların bir bildiği vardır diye düşünüp alıyorum. Okuyorum. Yani birkaçını sevdim ama çoğunu sevmedim.

Mustafa: Biraz da çevremizdeki insanların bize önerdiği kitaplar önemli mesela bir on iki yaşındaki birine böyle çok ağır konulu bir roman önerdiğiniz zaman yüzüncü sayfadan sonra sıkılabilir. Ama hani böyle serüven, polisiye gibi bir şey önerebilerseniz

o zaman o daha sürükleyici olur ve daha fazla okumaya başlar ve kademeli bir şekilde bunun derecesini arttırıp, ağır romanlara geçebilir.

Zehra: Eğer hoşuma gidecek yani kendimi sarabilecek kitap bulursam onu bir günde oturup okuyabilirim. Ama mesela şu an sıkıcı kitaplar falan hocalar verdiklerinde onları da hiçbir zaman açıp okumam. Ama kendime göre gidip kütüphaneden onu tek tek arayıp bulmam lazım...Genellikle şey tarihte tarihle alakalı konuşuyorlar. Hiç tarihe ilgim olmadığı için hoca ne söylerse söylesin hiçbir şey eğlenceli gelmediği için onu okumuyorum. Ama edebiyata olan ilgim olduğu için onu okuyorum.

Öğrenci görüşmeleri “Öğretmen” teması, “Öğretmen etkisi” kategorisi ve “Öğretmene karşı tepki” kodu altındaki ifade, öğrencilerin, öğretmenlerin kitap okumaya yönlendirmek amacıyla yaptıkları sözlü teşviklerine karşıt bir tepki gösterebileceklerine işaret etmektedir.

Araştırmacı: Peki kitap okuma alışkanlıklarınızı arttırmaya yönelik neler yapılırsa daha etkili olabilir sence?

Fatma: Teşviklerin doğru yapılması gerekiyor bence. Mesela bize sürekli aynı şeylerin söylenmemesi gerekiyor. Çünkü bu bir yerden sonra insana bıkkınlık getirip ön yargı oluşturuyor bence.

Öğretmen görüşmelerinde, “Öğrenci okuma alışkanlığı” teması, “Kitap tercihi” kategorisi ve “Niteliksiz kitaplar” kodu altındaki ifadelerde, öğretmen, öğrencilerin tercih ettikleri kitap türlerini “Niteliksiz” olarak değerlendirmektedir. Öğretmen, öğrencilerin yaş, gelişimsel özellik, kişisel ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamaktadır. Öğrencilerin tercih ettiği kitap türlerini “niteliksiz” olarak değerlendiriyor ve örtük program yoluyla öğrencilerin ne tür kitapları tercih etmeleri ve ne tür kitapları tercih etmemeleri gerektiğini belirlemeye çalışmaktadır.

Mehmet Öğretmen: ...birçok öğrencide ikinci boyut nitelikli kitap okuma konusunda bence sıkıntıları var.

Araştırmacı: Peki neden, mesela nitelikli kitap okuma konusunda sıkıntılar var dediniz, neden böyle acaba?

Mehmet Öğretmen: Şöyle yani ihtiyaca binaen değil de popüler kültürün getirmiş olduğu etkiyle daha çok kitaplar tercih ediliyor benim gözlemlerime göre. Yani kitabın işlevinin sadece zaman geçirmek, güzel duygular hissettirmek veya macera peşinde

gitmek gibi algılanması söz konusu, özellikle kız öğrencilerde ben bunu çok fazla görüyorum. Yani düşüncesini geliştirecek, problem çözme kabiliyetini geliştirecek, kendisini hayata hazırlayacak kitaplardan ziyade macera, aksiyon özellikle romantizm unsurunun çok ön planda olduğu kitapları biraz daha gençler tercih ediyor gibi geliyor bana.

Araştırmacı: Neden acaba?

Mehmet Öğretmen: Sebebi çok fazla, bence bunun en büyük sebebi sevgi eksikliğinden kaynaklanıyor. Çocuk aile ortamında, çevresinde, somut çevresinde bulamadığı o eksikliği kitaplar aracılığıyla gidermeye çalışıyor. Kendisine hayali bir dünya kuruyor. Bu tabi ona ilerleyen yaşlarda da problemler yaşamasına sebep oluyor. Orda görmüş olduğu hayatı daha sonra kendi somut... mesela evliliğinde de bulmak istiyor ki, mümkün değil, çünkü hayatın gerçekleri ile kitapların gerçekleri arasında her zaman bir uyum söz konusu olmuyor. Sonuçta kitap dediğimiz, roman dediğimiz kavram, nesne kurgusal bir şey. Bunun bence en büyük sebebi aileden kaynaklanan sıkıntılar. Tabi bunun derinlemesine gittiğimiz zamana çok büyük, geniş boyutları vardır.

Öğretmen görüşmelerinde, “Okul” teması, “Okunacak kitapların belirlenmesi” kategorisi ve “Öğretmenler” kodu altındaki ifadeler, okulda yürütülen etkinliklerde okunacak kitapların belirlenmesinde otoriter biçimde sadece öğretmenlerin söz sahibi olduklarını göstermektedir.

Araştırmacı: Peki haftalık kitap okuyoruz dediniz, bu kitapları siz mi belirliyorsunuz hocam?

Mehmet Öğretmen: Şöyle, edebiyat öğretmenleri ile istişare ediyoruz. Sizin okunmasını tavsiye ettiğiniz kitaplar var mı? Bir liste oluşturuyoruz. Daha sonra o liste içerisinde elemeler yapıyoruz. Okuttuğumuz kitapların genel olarak hayatın bütün alanlarına hitap eden işte psikoloji, tarih, din, edebiyat gibi farklı farklı alanlarda olmasına dikkat ediyoruz. Tabi yazar konusunda bir dikkatimiz söz konusu yani genellikle yazarlığı tescillenmiş, geniş kitleler tarafından benimsenmiş, edebi zevki yüksek olduğu bilinen insanları tercih etmeye çalışıyoruz. Ekonomik boyutu tamamen kendi imkânlarımızla karşılıyoruz. Kitapları biz temin ediyoruz. Kitaplar dönüşümlü olarak öğrenciler arasında bir yıl boyunca dönüyor.

Araştırmacı: Peki hocam kütüphanemiz var, kütüphanemizdeki kitapların çocuklara uygun türlerde olduğunu düşünüyor musunuz?

Yılmaz Öğretmen: Tabi ki... Kitapları edebiyat öğretmenlerinden oluşan komisyon belirliyor. Hepsi Türk ve dünya klasiklerinden seçme eserler. Güncel kitaplar da var, günceli de takip ediyoruz.

Yeşim Öğretmen, her ne kadar öğrencileri okuyacakları kitapları kendi isteklerine göre belirlemeleri yönünde özgür bıraktığını ifade etse de kitap fuarından alınacak kitaplar konusunda, yine de “Sadece romantik aşk şeyinde olmasın!” şeklinde sınırlayıcı bir kriter belirlemektedir. Bu ifadeler şöyledir;

Yeşim Öğretmen: ...Hatta biz kitap fuarlarına gittik. Onu söylemeyi unuttum. Kayseri’de her yıl düzenleniyor ekim ayında. Sınıfça para toplayıp oradan kendi sınıf kütüphanemizi yaptık. Herkes sırayla o kitabı, mesela oradan on sekiz kitap aldık sanırım ya da yirmi. Geçtiğimiz yıllarda da bunu sınıfta, ben rehber öğretmeni olduğum sınıfla bu çalışmayı yaptık. Mesela bize ait kitaplar sonrasında da onları okuyup tüm sınıf, sonrasında o kitaplığa bağışladılar. Böyle orda öğrenciler kendileri seçti kitapları mesela biz hiçbir... ben kendilerine söyledim istediğinizi alabilirsiniz. “Sadece romantik, aşk şeyinde olmasın!” diye onlar kendi zevkleriyle aldılar ve okudular. ... Ne seviyorsa o. Ya ben...Çocuklar geliyor, hocam ne tür kitaplar okuyalım. Ben diyorum ki, artık ne seviyorsan. Eskiden mesela klasikler okuyun diyordum. Bir Tolstoy mutlaka okuyun diyordum. Bir Yaşar Kemal mutlaka okuyun. Ama şimdi artık diyorum ki, ne seviyorsanız onu okuyun.

Okulda öğretmenlerin hangi derslere daha çok önem verdikleri, buna dair bilinçli ya da bilinçsiz; açık ya da üstü kapalı söylemleri ve imaları örtük program kapsamında değerlendirilir. Öğretmenler örtük program aracılığıyla kitap okumanın ne kadar önemli olduğunu ya da ne kadar önemli olması gerektiğine işaret etmektedirler.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen, “Öğretmen” teması, “Öğretmen etkisi” kategorisi ve “Kitap okumaya karşı ders çalışma” kodu altında toplanan bulgular öğretmenlerin örtük program aracılığıyla ders çalışmanın, kitap okumaktan daha önemli olduğuna işaret ettiğini göstermektedir.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Ayşe: Öğretmenlerim... zaten lise şimdi yeni başlamıştık geçen sene, o yüzden bizim daha çok ders çalışmamızı gerekiyordu. Kitaptan çok yani derslerimize çok odaklanmamız gerekiyordu, temelimizi iyi atmamız için. Yani kendileri bence yani öğretmenlerimiz çok kitap okuyorlar mesela nöbetçi öğretmenler falan hep elinde kitap oluyor. Boş zamanlarını değerlendiriyorlar ama bize yani öyle bir şeyde bulunmuyorlardı. Daha çok ders çalışmak için (yönlendiriyorlar).

Araştırmacı: Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Hande: Yok. Kesinlikle yok. Eğitim sisteminin de bunda etkisinin olduğunu düşünüyorum. Genel olarak bize daha çok ders odaklı, ezber odaklı... ne bileyim... Hani edebiyat bile değil sadece matematik odaklı bir eğitim baskısı olduğunu düşünüyorum bizim okullarda.

Araştırmacı: Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Hande: Dediğim gibi matematik odaklı bir şey olduğu için hani sürekli “matematik çalışın, matematiğe odaklanın, matematiği bir merkez hâline getirin” diyen hocalarımız da var. Dediğim gibi Mehmet Hoca gibi “sürekli kitap okumayın” dese bile duruşundan, konuşmalarından bizi kitap okumaya teşvik ettiğini anladığımız hocalarımız da var.

Araştırmacı: Peki son bir soru, kitap okuma alışkanlıklarınızı, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik neler yapılırsa siz etkilenirsiniz? Neler yapılabilir? Yani şöyle olsa biz etkileniriz, bizi etkilerler diyebileceğin bir şey var mı?

Hande: Yani, eğitim sistemi bence.

Araştırmacı: Mesela, biraz açar mısın?

Hande: En büyük etken eğitim sistemi. Hani ezbere ya da ne bileyim, matematik odaklı bir eğitim sistemi yerine daha böyle hani sözel, öğrencilerin kendilerini hobileri anlamında geliştirebileceği, kendilerini fark edebileceği bir şekilde eğitim sistemimiz düzenlense bence kitap okuyan insan sayısı da artar, diye düşünüyorum.

Öğretmen görüşmelerinde “Okul” teması, “Etkinlikler ve uygulamalar” kategorisi ve “Okuma saati” kodu altında öğretmen öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi ağır derslerden bunaldıkları zaman “yaz köşesi” diye ifade edilen okul bahçesindeki bir yerde kitap

okuyup dinlenebileceklerini ifade ediyor. Öğretmenin bakış açısında matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi sayısal dersler ağır dersler; kitap okuma eylemi ise bu ağır ve önemli derslerden sıkıldıkları, yoruldukları zaman gerçekleştirebilecekleri bir dinlenme eylemi olarak görülüyor. Öğretmenlerin kitap okuma eylemine bakış açıları da örtük program kapsamındadır ve öğrencilerin kitap okuma eylemine bakış açılarını şekillendirebilir. Öğretmen, örtük program aracılığıyla sayısal derslerin kitap okumaktan daha önemli olduğu ve kitap okumanın bir dinlenme eylemi olduğu mesajını vermektedir.

Araştırmacı: Okulunuzda kitap okunabilecek uygun mekânların olduğunu düşünüyor musunuz?

Yılmaz Öğretmen: Var. Kütüphanemiz var. Şurada bir köşe yapmıştık, mesela yaz köşesi. Orda okuma saatleri, her ders için geçerli bu, sadece edebiyat dersi için geçerli değil. Biz matematik dersine de böyle bir imkân tanıdık, çocuklarımıza haftada bir gün hem dışarda alsınlar kitaplarını gelsinler okusunlar yani. Derslerden bunaldıkları zaman atıyorum işte fizik, kimya, biyoloji, matematik şimdi dört tane ağır ders iki saat, iki saat, iki saat, iki saat, sekiz saat bu arada fizik dersinde sen al çocuğu in aşağıya ver eline kitabı, de ki hadi bugün kitap okuyacağız. Nefes alır hem çocuk hem dinlenmiş olur. Hem açık hem kapalı mekanlarımız var.

Öğrenci görüşmelerinde “Okul” teması, “Ders kitapları” kategorisi ve “Kullanılmayan ders kitapları” kodu altındaki ifadeler, öğrencilerin bir okuma materyali olan ders kitaplarını hem dersler için hem de okuma eylemi için “işe yaramaz”, “gereksiz”, “etkisiz” ve “kullanılmayan” nesneler olarak algılandığını göstermektedir. Ders kitaplarına dair öğrencilerde oluşan bu olumsuz algı örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Öğrenci ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Mesela özellikle Türkçe kitaplarında edebiyat kitaplarınızda böyle metinler şiirler olur, bunlar sizin ilginizi çekecek türden şeyler mi? Yoksa tam tersi hiç de ilginizi çekmeyecek şeyler mi ?

Tuğba: Ben açıp bir kere bile bakmadım edebiyat kitabıma evet. Test kitaplarım vardı. Onlardan işledim baktım sürekli ama edebiyat kitabına hiç açıp bakmadım. Kullanmadığımız için bakmadım.

Araştırmacı: Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Neden, açıklayabilir misiniz?

Fatma: Okulda dağıtılan ders kitaplarının çok fazla bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Çünkü kitaptan çalışan çok az insan var ve derslerde de hocalar genelde başka kaynaklar kullanıyor ve biz bazı kitapları hiç kullanmıyoruz bile. Boşa dağıtıldığını düşünüyorum. Kitap okuma konusunda çok fazla bir etkisi yok bence.

Araştırmacı: Yani bakmıyoruz bile bazen bu kitaplara diyorsun?

Fatma: Aynen, bakmıyoruz.

Hande: Biz mesela hocalarımızla ortak karar olarak okul kitaplarından ders işlemeyi tercih etmiyoruz. Hocalarımız kendi tercihlerine göre bizim daha çok nasıl anladığımıza göre anlatıyorlar. Öyle bir anlatış tarzı benimsiyorlar. Ders kitaplarından ilerlemiyoruz. Çünkü anlamıyoruz.

Zehra: Ders kitaplarını hiç açmadık ki.

Araştırmacı: Hiç kullanmaz mısınız?

Zehra: Yani ben kullanmadım.

Araştırmacı: Genel olarak?

Zehra: Genel olarak kullanmıyoruz.

....

Araştırmacı: Mesela Türkçe kitaplarındaki, edebiyat kitaplarındaki metinleri, parçaları işlemiyor musunuz?

Zehra: Hayır.

Öğrenci görüşmelerinde “Okul” teması, “Ders kitapları” kategorisi ve “İlgi çekici olmayan metinler” kodu altındaki ifadeler, okulda bir okuma materyali olarak öğrencilere sunulan ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere “okuma heyecanı” vermediğini gösteriyor. Öğrencilere devlet tarafından ücretsiz olarak sağlanan ders kitaplarındaki metinlerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmemeleri, okuma ilgisi uyandırma açısından yetersiz olmaları, örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Öğrenci ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Mesela şöyle söyleyeyim ders kitaplarında yer alan işte metinler vardır, şiirler vardır. Bunlar hakkında ne düşünürsün? Bunlar senin ilgini çeken şeyler olur mu? Yoksa pek ilgini çekmeyen şeyler midir?

Ayşe: Ya... ders kitapları zaten böyle ulusal şeyleri koyduğu için yani mesela gençliğe çok fazla hitap etmediğini düşünüyorum ben. Çünkü ders kitaplarına koydukları şeyler eskilerden gelen ya da böyle şey yani klasik şeyler ama bu gençlerin pek ilgisini çekmiyor bence. Çünkü ben mesela okudum ders kitaplarında şey... göz attım yani o kadar çok ilgimi çekmedi. Klasik şeyler olduğu için bizim beynimiz aynı şeyler değiller.

Araştırma: Peki size pek hitap etmiyor yani

Ayşe: Evet.

Araştırmacı: Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Merve: Ben okumayı ders kitaplarından öğrendim zaten. İlkokuldayken 1. sınıfta öğrendim okumayı. Hani ders kitaplarından okuyorduk. Hocalar bize, yani öğretmenlerimiz daha doğrusu küçük küçük metinler veriyordu. O şekilde hani bunları sözlükten araştırın bulun şeklinde. Okuyup gelin size okutturacağım, yarışma yapacağım gibi. Daha çok rekabet olunca bendede biraz istek artıyordu. Kitaplarda oluyor ama bu yıllarda aynı edebi roman gibi oluyor, ders kitaplarındaki hikâyeler çoğunlukla. Ona uygun sorular falan sorulurken sürekli edebi şekilde soruluyor. Ben sevmiyorum açıkçası edebi ama yine de bilmediğimiz kelimeler çok fazla olduğu için o hikâyenin ne anlattığını da anlamıyoruz bence.

Araştırmacı: O yüzden de pek ilginizi çekmiyor?

Merve: Hıhı...

Nazlı: Ders kitapları yani... Şimdi kimya, fizik o kitapların zaten okumaya öyle bir etkisi olmuyor. Sadece sınava çalışacağın zaman bakıyorsun. Ama Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarında mesela hoca diyor ki “Bu metni okuyun ondan bana özet çıkarın” o şekilde okuyorum sadece ve etkisinin olup olmadığını... Kitap okuma heyecanı vermiyor bana. Ben sadece hocanın bana verdiği sorumluluğu yerine getirmek için o kitabı açıp o metni okuyorum.

Araştırmacı: Neden kitap okuma heyecanı vermiyor? İlginizi mi çekmiyor?

Nazlı: İlgimi çekmiyor.

Kerem: Bence olumlu etkilemiyor çünkü çok uzun ve sıkıcı şeyler oluyor. Nasıl diyim okuduğunda zevk almıyorsun. O şekilde...

Araştırmacı: Yani sizin pek ilginizi çekecek şeyler değil mi?

Kerem: Evet ilgimi çekmiyor.

Öğrenci görüşmelerinde, “Okul” teması, “Ders kitapları” kategorisi, “Öğretmenlerin bile kullanmadığı ders kitapları” kodu altındaki ifadeler, ders kitaplarının öğretmenler tarafından bile kullanılmamasının, öğrencide okuma materyaline dair “yetersiz”, “niteliksiz”, “etkisiz” ve “gereksiz” gibi olumsuz algılar oluşturduğunu göstermektedir. Okuma materyallerine dair oluşan olumsuz algılar da örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Bu ifadeler şöyledir;

Araştırmacı: Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Ayşe: Ders kitapları bence yeterli gelmiyor çünkü hocalar bile başka kaynaklardan bize yardımcı oluyorlar. Ders kitaplarında o kadar eğitici öğretici şeyler yok. Mesela bizim için şu an en önemli edebiyat dersimiz onda bile yani kitaptan okuyunca yani pek bir şey öğrenmiş olmuyorsun. Yetersiz kalıyor bence ders kitapları bu konuda.

Tuğba: Biz çoğunlukla ders kitabından gitmiyoruz. Hocaların kendi şeyleri var, onlardan gidiyoruz ama ders kitabındaki...hocalar da hani çok şey değil gibi geliyor böyle bakmıyorlar yani zaten ders kitabı ...

Fatma: Okulda dağıtılan ders kitaplarının çok fazla bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Çünkü kitaptan çalışan çok az insan var ve derslerde de hocalar genelde başka kaynaklar kullanıyor ve biz bazı kitapları hiç kullanmıyoruz bile. Boşa dağıtıldığını düşünüyorum. Kitap okuma konusunda çok fazla bir etkisi yok bence.

Araştırmacı: Yani bakmıyoruz bile bazen bu kitaplara diyorsun?

Fatma: Aynen, bakmıyoruz.

Öğrenci görüşmelerinde, “Okul” teması, “Ders Kitabı” kategorisi ve “Anlaşılmayan içerik” kodu altındaki ifadeler, ders kitaplarında bulunan metinlerde bilinmeyen kelimelerin çok fazla olmasının ve cümle yapılarının öğrenciler tarafından zor anlaşılmasının, öğrencilerde okuma materyallerine karşı olumsuz bir yargı oluşturduğunu göstermektedir. Ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin seviyesine ve ilgisine uygun şekilde düzenlenmemesi nedeniyle öğrencilerde ders kitaplarına karşı olumsuz yargılar oluşması da örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Öğrenci ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
Neden, açıklayabilir misiniz?

Merve: Ben okumayı ders kitaplarından öğrendim zaten. İlkokuldayken. 1 sınıfta öğrendim okumayı. Hani ders kitaplarından okuyorduk. Hocalar bize, yani öğretmenlerimiz daha doğrusu küçük küçük metinler veriyordu. O şekilde hani bunları sözlükten araştırın bulun şeklinde. Okuyup gelin size okutturacağım, yarışma yapacağım gibi. Daha çok rekabet olunca bendede biraz istek artıyordu. Kitaplarda oluyor ama bu yıllarda aynı edebi roman gibi oluyor, ders kitaplarındaki hikâyeler çoğunlukla. Ona uygun sorular falan sorulurken sürekli edebi şekilde soruluyor. Ben sevmiyorum açıkçası edebi ama yine de bilmediğimiz kelimeler çok fazla olduğu için o hikâyenin ne anlattığını da anlamıyoruz bence.

Araştırmacı: O yüzden de pek ilginizi çekmiyor?

Merve: Hıhı...

Ahmet: İçeriği aslında biraz karışık oluyor. Cümleler devrik, değişik oluyor. Anlamakta güçlük çekiyoruz. Yani bir ben değil, birçoğu, birçok arkadaş.

Araştırmacı: Yani olumlu etkilemiyor diyebilir miyiz?

Ahmet: Yani, hıhı... Romanlar kadar, hikâyeler kadar değil.

Öğrenci görüşmelerinde “Okul” teması, “Ders kitapları” kategorisi ve “Ders kitaplarına karşı test kitapları” kodu altındaki ifadeler, öğrencinin zihninde işe yaramayan “Ders kitapları”nın tam karşısında işlevselliği ile “Test kitaplarını”nın konumlandığını; öğrencinin zihninde okuma eylemini önemsiz, gereksiz bir konuma yerleşirken, tam karşısında gerekli ve önemli test çözme eyleminin konumlandığını göstermektedir. Ders kitaplarına dair oluşan olumsuz yargı örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Bu ifadeler şöyledir;

Araştırmacı: Mesela özellikle Türkçe kitaplarında edebiyat kitaplarınızda böyle metinler şiirler olur, bunlar sizin ilginizi çekecek türden şeyler mi? Yoksa tam tersi hiç de ilginizi çekmeyecek şeyler mi ?

Tuğba: Ben açıp bir kere bile bakmadım edebiyat kitabıma evet. Test kitaplarım vardı. Onlardan işledim baktım sürekli ama edebiyat kitabına hiç açıp bakmadım. Kullanmadığımız için bakmadım.

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Örtük program, lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik nasıl işe koşulabilir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik nasıl işe koşulabileceğini gösteren öğrenci ifadeleri şöyledir;

Araştırmacı: Sizlerin kitap okuma alışkanlığını artırmaya yönelik sence neler yapılırsa daha etkili olabilir?

Kerem: İlgilendiği alanları bulmak lazım mesela kimisi var tarih okumayı sever, kimisi fantastik roman falan öyle şeyler okumayı sever. Yani ilgilendiği alanı bulcaz ondan sonra yani derste yapmak lazım bir de bunu. Mesela Türkçe dersinin bir iki saatini buna ayırabiliriz. O şekilde olabilir.

Araştırmacı: Öğrencinin ilgilendiği alanlar önemli.

Kerem: Evet ilgilendiği alanlar.

Tuğba: Ya ben kitap okumayı seviyorum.... Ne bileyim böyle zaten istediğim kitabı okumayacaksam...yani isteyerek okumam gerekiyor, sevdiğim için ama böyle sevmediğim bir kitabı okumak birazcık saçma geliyor.... Keyifli vakit geçirdiğim için daha çok hoş oluyor. Kitabı yaşayarak hani içinde oluyormuş gibi okumak daha hoş, böyle keyif alıyorum... isteyen okuyabilir bence gayet... Ama bazıları (arkadaşları) böyle hiç okumadıkça onlara da ben de söylüyordum ‘okuyun, güzel bir şey falan’ diye ama bazen sözle olmuyor, hani istekleri gerekiyor. Ama onların etkilediğimi düşünüyorum.... Bence herkes istediği kitapla okumaya başlamalı yani, ne bileyim, günde on dakika bile olsa, en azından on dakika bir kitap okumamız gerekiyor. Zaten bir müddet sonra kitabı elimizde hani her gün düzenli okuyunca alışıyoruz. İlk mesela ben on dakika okuyarak başlamıştım sonradan bir müddet sonra daha çok okumaya geldim. Bence herkes böyle ne bileyim beş dakikadan da başlayabilir. Azar azar okuyarak sonradan daha çok çoğaltabilir o zaman. Önemli olan istek.

Nazlı: ...Ama arkadaş grubu ve çevre yani insanı en etkileyen şey çevresi yani arkadaşları. Hepsi bir okuyunca bir de hep beraber bir yere gittiğimizde birbirlerine kitap anlatıyorlar mesela bu da güzel bir şey. Sen de uzaktan oturup onları gözlemliyorsun dinliyorsun, hoşuna gidiyor senin de. Ben de o şekilde kitap okumaya

başladım yani bu şekilde dikkatimi çekti. Onlar böyle ilgilenince kitaplarla falan ben de onların ilgisine... dediğim gibi arkadaşlarımla o ilgisini kitaba olan meraklarını gördükçe ben de çok heyecanlandım ben de başladım. En büyük etken arkadaşlarım.

Araştırmacı: Sizlerin kitap okuma alışkanlıklarınızı artırmaya yönelik neler yapılırsa etkili olabilir sence?

Ayşe: Neler yapılırsa etkili olabilir? Bu kulüpler bence daha çok artmalı yani...

Araştırmacı: Nasıl kulüpler?

Ayşe: Mesela okul içinde, nasıl desem çok kişi okuyunca mesela diğerlerinin dikkatini çeker. Onlar da okumak isterler. Bu neymiş diye bakarlar en azından, böyle düşünüyorum. Okul dışında da zaten okul dışında pek yapılabilecek yok. Bize kalmış...

Araştırmacı: Okul içinde nasıl bir kulüp düşünüyorsun, biraz onu açar mısın?

Ayşe: Açayım. Yani öğretmenlerin çok önem vermesi lazım böyle bir şeye. Yani bizim mesela fikirlerimizi sürekli almaları lazım, kendilerinden çok. Mesela siz ne tür okursunuz? Neleri seversiniz? O zaman bizim daha çok sevgimiz artar. Ben böyle düşünüyorum yani. Benim istediğim türden olursa kitap ben daha çok okurum. Benim fikirlerimi önemserlerse ben de onları önemserim. Diğer öğrenciler de bence önemsenmeyi istedikleri için ben böyle düşünüyorum. Bizi önemsesinler yani fikirlerimizi alsınlar.

Araştırmacı: Sizlerin kitap okuma alışkanlıklarınızı artırmaya yönelik neler yapılırsa etkili olabilir sence?

Fatma: Teşviklerin doğru yapılması gerekiyor bence. Mesela bize sürekli aynı şeylerin söylenmemesi gerekiyor. Çünkü bu bir yerden sonra insana bıkkınlık getirip ön yargı oluşturuyor bence.

Araştırmacı: Mesela nasıl şeyler?

Fatma: Mesela, sürekli “sizi daha ön plana atacak, okumanız ilerleyecek” gibi. Bunlar çok bilindik şeyler aslında. Fikir mesela ben fikirde çok şeydim mesela bir fikrim olsun bir konuda ve oluyor da yani konuşma becerisi mesela daha fazla örneklendirerek anlatabilirler. Veya mesela ilk başta aşırı sıkıcı kitapları okumamayı önerebilirler veya

kitap önerebilirler. Sürekli “Kitap oku, kitap oku!” diyeceklerine beğenilmiş veya güzel, insanı geliştirebileceğinin düşünüldüğü kitapları önerebilirler. Çünkü insanlar kitap okumaya başladığı zaman ne okuyacaklarını bilmiyorlar genelde.

Araştırmacı: Yani sizlerin hoşuna gidebilecek, ilginizi çekebilecek, keyif alabileceğinizi düşündüğünüz kitabı önermeleri daha etkili olabilir diye düşünüyorsunuz?

Fatma: Evet.

Araştırmacı: Sizlerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik neler yapılırsa daha etkili olabilir?

Mustafa: Kitap okumaya dair belli saatlerde kitap okumaya özen gösterilebilir. Ama sürekli de belli saatlerde müsait olunamayabiliyor. Özellikle sınav haftaları veya çalışma günleri falan o zamanlara denk geldiği zaman, bazen kitap okunamayabiliyor. Ama hani belli bir saati bence belirlememiz gerekiyor.

Araştırmacı: Kitap okuma için belli bir saat ayrılabilir diyorsun. Başka var mı aklına gelen hani şunlar yapılırsa güzel olabilir, etkilenebiliriz, hoşumuza gider diyebileceğin?

Mustafa: Biraz da çevremizdeki insanların bize önerdiği kitaplar önemli mesela bir on iki yaşındaki birine böyle çok ağır konulu bir roman önerdiğiniz zaman yüzüncü sayfadan sonra sıkılabilir. Ama hani böyle serüven, polisiye gibi bir şey önerebilerseniz o zaman o daha sürükleyici olur ve daha fazla okumaya başlar ve kademeli bir şekilde bunun derecesini arttırıp, ağır romanlara geçebilir.

Araştırmacı: Yani sizin seviyenize ve ilgilerinize uygun kitaplar önerilirse daha iyi olabilir diye düşünüyorsunuz.

Mustafa: Evet.

Araştırmacı: Peki sizlerin kitap okuma alışkanlığını artırmaya yönelik neler yapılırsa etkili olabilir, nelerden etkilenirsin sen?

Nazlı: Bence herkes kitap okursa etkilenebilir herkes.

Araştırmacı: Herkes dediğin arkadaşların mı?

Nazlı: Mesela dediğim gibi benim arkadaşlarım kitap okudu ben ondan kitap okumaya başladım. Onlar dışarıda gezmeye başlasa ben de onlarla gezecektim. Onlar kitap okudu ben de kitap okudum, çevre yani. Mesela bu sınıfta hocalar her gün birine bir kitap verse “O kitabı okuyun, diğer gün değiştirin birbirinizle” dese kitabı zorla da olsa okumak zorundasın. Zaten bir zaman sonra insan kitap okumaya alışıyor. Mesela bir ilk hafta

kitap okumaya başlıyorsun ama zorla başlıyorsun. İkinci hafta seni çekiyor zaten o okuduğun kitap.

Araştırmacı: Peki son bir soru, kitap okuma alışkanlıklarınızı, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik neler yapılırsa siz etkilenirsiniz? Neler yapılabilir? Yani şöyle olsa biz etkileniriz, bizi etkilerler diyebileceğin bir şey var mı?

Hande: Yani, eğitim sistemi bence.

Araştırmacı: Mesela, biraz açar mısın?

Hande: En büyük etken eğitim sistemi. Hani ezbere ya da ne bileyim, matematik odaklı bir eğitim sistemi yerine daha böyle hani sözel, öğrencilerin kendilerini hobileri anlamında geliştirebileceği, kendilerini fark edebileceği bir şekilde eğitim sistemimiz düzenlense bence kitap okuyan insan sayısı da artar, diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Sizlerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik neler yapılırsa etkili olabilir, sizleri neler etkiler?

Zehra: İşte Samet Hoca gibi hocalar çoğalırsa etkiler bu bence.

Araştırmacı: Biraz açar mısın, biraz açıklar mısın?

Zehra: Mesela kendi okuduğu kitapları her zaman bize örnek gösteriyor. Mesela kitapta böyle böyle oluyor diyor ve hocanın diksiyonu çok güzel, ben çok beğeniyorum. Yani konuşma tarzı, kelimeleri mesela bir kelimeyi söylüyor. Biz onu bilmiyoruz ama o, kitaptan bulup söylüyor. Onu internetten açıp bakmak falan anlamını öğrenmek güzel bir şey bence. Böyle tarz hocalar çoğalırsa hepimiz daha çok şey olabiliriz yani kitap okuyabiliriz.

Araştırmacı: Peki sizlerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik neler yapılırsa etkili olabilir sence?

Ahmet: İlgi çekici reklam tarzında şeyler yapılırsa, kitaplardaki güzel sözlerden hikayelerden kesitler alınıp bize sunulursa o şekilde etkili olabilir.

Öğrenci görüşmelerinde “Okumak” teması, “Okuma sebebi” kategorisi ve “Sınav için okumak” kodu altındaki ifadeler;

Merve: Şöyle sayısal öğrencisi için bence çok fazla kitap okuyacak vakit yok. Zaten sayısal dersler çok fazla ağır olduğu için.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları alan yazınla ilişkili olarak tartışılmıştır, devamında sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının nasıl şekillendiğini anlamak için öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırma bulguları içinde en çok dikkat çeken detaylardan biri; öğrenciler, okuma sebeplerini başka unsurlarla beraber daha çok duyuşsal yönden açıklarken; okumama sebeplerini tamamen duyuşsal yönden açıklamışlardır. Duyuşsal özellikler, duygulara dayalı olarak hareket etmeyi, güdülenmeyi ve davranışa devam etmeyi kapsamaktadır (Özer, 1998; Paykoç, 1997). Örtük programın yapısı, tecrübeler dayalı, informal ve dolaylı olduğu için duyuşsal özelliklerin kazanım sürecinde etkisi önemlidir (Paykoç, 2007). Duyuşsal özelliklerin kazanımı sürecinde örtük programın etkisini ve önemini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Ahola, 2000; Arıkan, 2004; Carvallo, 1995; Espinosa, 2004; Gainor La Pierre, 1998; Gair, 2003; Gray, 1991; Hildebrant, 2001; Kim, 2005; Raghu, 1992; Rieck, 2000; Sarı, 2007; Smith, 2004; Stout, 1995; Tuncel, 2008; Yüksel, 2004b; Yüksel, 2004c; Veznedaroğlu, 2007). Dolayısıyla öğrencilerin kitap okuma ve okumama davranışlarını, çoğunlukla duyuşsal sebeplerle açıkladıkları göz önünde bulundurulursa, kitap okuma alışkanlığının şekillenmesinde örtük programın rolünün büyük oranda önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenciler, örtük program yoluyla olumlu ya da olumsuz kalıcı davranışlar edinebilirler. Öğretmen, öğrenciye bir gülümsemesi, cesaretlendirici bir bakışı ya da küçük bir göz teması ile örtük programı olumlu anlamda kullanabilir. Örtük program hem bu kadar kolay hem de etkili olabilir (Anderson, Major ve Mitchell, 1995). Örtük program pek çok açıdan resmi programdan

daha etkilidir. Çünkü öğrenci defalarca örtük program kapsamında deneyimler edinir. Örtük program yoluyla öğrenciye kazandırılmak istenenler, her yıl aynı şekilde tekrarlı olarak öğrenciye sunulduğu için tutarlı ve kararlıdır. Dolayısıyla örtük program yoluyla elde edinilen kazanımlar kalıcıdır (Assor ve Gordon, 1987). Örtük program, resmi programla uyumlu ve uyumsuz olan unsurlar da içerebilir (Sönmez, 2008); resmi programla birbirlerini tamamlayacak şekilde de işleyebilir (Wren, 1999). Öğrencilerin kendi özelliklerini geliştirmelerinde örtük program, resmi programdan daha realist olabilmektedir (Saylor, Alexander ve Lewis 1981). Örtük program, hem ilk bakışta dikkat çekmeyecek şekilde sinsi ve önyargılı olabilir; hem de olumlu, yapıcı ve eşitlikçi olabilir (Ahwee ve ark., 2004).

Martin (1994), örtük programı keşfettiğimizde onunla ne yapacağımızı sorgular ve eğer örtük program faydalıysa, ne yapacağımızın bir öneminin olmadığını ifade eder. Fakat eğer ki örtük program faydalı değilse, istemediğimiz tutumlar ve davranışlar kazandırıyor, bu durumda örtük programın ortadan kaldırılması gerekir. Örtük programın tamamen ya da bir bölümünün ortadan kaldırılması ise, köklü değişiklikler gerektirebilir ve kolay değildir (Tuncel, 2008).

Sonuç olarak, temelde duyuşsal kökenli olan okuma alışkanlığının nasıl şekillendiğine dair ipuçlarını örtük programda arayabilir ve istenen düzeyde olmayan okuma alışkanlığına ilişkin çözümleri de yine duyuşsal özellikleri kazandırmakta resmî programdan daha etkili olabilen örtük program aracılığıyla uygulayabiliriz.

Araştırma bulguları içinde dikkat çeken başka bir husus, öğretmenlerin örtük program aracılığıyla, öğrencilerin kitap okuma sebeplerini şekillendirmeleridir. Öğretmenler öğrencilerin sınav odaklı olduklarını, girecekleri merkezi sınavlarda herhangi bir yararı olmayacaksa kitap okumak istemediklerini ifade ediyorlar. Fakat öğrenciler de öğretmenler tarafından kitap okuma konusunda yapılan teşviklerin, “sınavlarda soruları daha hızlı çözmek”, “paragraf sorularını daha iyi anlamak”, “sadece Edebiyat dersinde değil bütün derslerdeki soruları daha iyi çözmek” gibi girecekleri merkezi sınavlarda başarılı olmak; sözel becerilerini ve bilişsel becerilerini geliştirmek, genel kültür edinmek gibi faydacı söylemler çerçevesinde olduğunu belirtiyorlar. Öğrencilerin “sınav odaklı olma” durumlarının, öğretmenlerin bilerek ya da bilmeyerek, kitap okumaya teşvik amacıyla yaptıkları söylemlerin, imaların ya da okulda neyin daha önemli olduğuna dair verdikleri açık ya da gizli işaretlerin yansımaları olduğu söylenebilir.

Okumak çok yönlü bir eylem olduğu için okumanın önemini ve faydalarını belirli kalıplar içine sıkıştırmaya çalışmak zordur (Özdemir, 1990). Elbette ki okumanın sayısız faydaları olacaktır. Fakat okuma alışkanlığının devamlılığının, okuma eyleminin ne amaçla yapıldığı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Kitap okuma amacını, merkezi sınavlardaki soruları hızlı okuyup, iyi anlayıp, doğru çözmek olarak belirleyen bir öğrenci, ki elbette böyle bir faydası olabilir, sınavlara katıldıktan sonra kitap okumaya gerek duymayabilir. Öğrencinin katılması gereken bir sınav yoksa, kitap okumaya ihtiyacı olmayacak mıdır? Öğretmenlerin belki de iyi niyetli bir şekilde, tamamen öğrencileri kitap okumak konusunda teşvik etmek için söyledikleri sınav odaklı söylemler, öğrencilerin zihninde kitap okumanın amacını, “sınavlarda başarılı” olmak olarak şekillendirdiği söylenebilir. Böyle bir amaç da okuma eylemini devamlı bir alışkanlığa dönüştürme konusunda yetersiz kalabilir. Nitekim araştırmalar, öğrencilerin eğitim sürecinin başlarında yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip olsalar da ilerleyen yıllarda bu tutumda azalmalar olduğunu göstermektedir (Alvermann ve Moore, 1991; Schatz ve Krashen, 2006). Bu durumun öğrencilerin kitap okuma amaçlarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Sınavlarda başarılı olmak için kitap okuyan öğrenciler, hedeflerine ulaştıktan sonra, başarılı olmaları gereken bir sınav yoksa kitap okumaya gerek görmeyebilirler. Özdemir (1990), okuma eyleminin sadece eğitim süreci boyunca ya da hayatın belli bir döneminde gerçekleştirilip sonra bırakılan bir etkinlik olmadığını ifade eder. Okumak öncelikle insana varoluş nedenini anlama, kişiliğini oluşturma, bireyselliğinin farkına varma ve yaşadığı toplumla olan ilişkilerini düzenleme gücü kazandırır. Bu yüzden okuma eylemi ancak yemek, içmek, uyumak, nefes almak gibi yaşamsal bir ihtiyaç olarak algılanırsa bütün yaşam boyunca sürüp gider.

Ayrıca öğrenci ifadelerinde adeta “kitap okuma” daha önemli olan “ders çalışma”nın vaktini çalan bir hırsız konumunda görülüyor. Öğretmen söylemlerinin, öğrencilerde böyle bir algı oluşmasında etkili olduğu görülmektedir. Kitap okumayı ve ders çalışmayı birbirine karşıt eylemler olarak görmekten ziyade birbirlerini destekleyebilecek eylemler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu konuda aşağıdaki öğrenci ifadeleri dikkat çekicidir.

Hande: Dediğim gibi Mehmet Hoca gibi “sürekli kitap okumayın” dese bile duruşundan...

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma sebeplerini şekillendirmekle beraber, öğrencilerin okuyacakları kitap türlerini de belirlemeye çalıştıklarını gösteriyor ki, bu durumda da örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Öğretmen

görüşmelerinde, kütüphanedeki kitapların öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından belirlendiği, yine okulda zaman zaman yapılan kitap okuma gruplarında okunacak kitapların da öğretmenler tarafından belirlendiği görülmektedir. Aşağıdaki ifadelerde öğretmen, öğrencilerin okudukları kitapları “niteliksiz” olarak değerlendiriyor. Öğretmen, öğrencilerin yaş, gelişimsel özellik, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almadan, kendi bakış açısına göre “nitelikli” olan kitapları okumaları gerektiğini belirtiyor.

Mehmet Öğretmen: ...birçok öğrencide ikinci boyut nitelikli kitap okuma konusunda bence sıkıntıları var.

Araştırmacı: Peki neden, mesela nitelikli kitap okuma konusunda sıkıntılar var dediniz, neden böyle acaba?

Mehmet Öğretmen: Şöyle yani ihtiyaca binaen değil de popüler kültürün getirmiş olduğu etkiyle daha çok kitaplar tercih ediliyor benim gözlemlerime göre. Yani kitabın işlevinin sadece zaman geçirmek, güzel duygular hissettirmek veya macera peşinde gitmek gibi algılanması söz konusu, özellikle kız öğrencilerde ben bunu çok fazla görüyorum. Yani düşüncesini geliştirecek, problem çözme kabiliyetini geliştirecek, kendisini hayata hazırlayacak kitaplardan ziyade macera, aksiyon özellikle romantizm unsurunun çok ön planda olduğu kitapları biraz daha gençler tercih ediyor gibi geliyor bana.

Araştırmacı:Neden acaba?

Mehmet Öğretmen: Sebebi çok fazla, bence bunun en büyük sebebi sevgi eksikliğinden kaynaklanıyor. Çocuk aile ortamında, çevresinde, somut çevresinde bulamadığı o eksikliği kitaplar aracılığıyla gidermeye çalışıyor. Kendisine hayali bir dünya kuruyor. Bu tabi ona ilerleyen yaşlarda da problemler yaşamasına sebep oluyor. Orda görmüş olduğu hayatı daha sonra kendi somut... mesela evliliğinde de bulmak istiyor ki, mümkün değil, çünkü hayatın gerçekleri ile kitapların gerçekleri arasında her zaman bir uyum söz konusu olmuyor. Sonuçta kitap dediğimiz, roman dediğimiz kavram, nesne kurgusal bir şey. Bunun bence en büyük sebebi aileden kaynaklanan sıkıntılar. Tabi bunun derinlemesine gittiğimiz zamana çok büyük, geniş boyutları vardır.

Altan (1980, s. 5), okuma zevkinin gelişmesi için kişinin kendi seviyesine ve ilgilerine uygun olan, özenle yazılmış eserleri okuması gerektiğini ifade eder. “Kitap elden düşürülmeyecek kadar kişiye çekici geldiği zaman yarar sağlar.” sözüyle okunması gerektiği için, okumaktan keyif almadan, sıkılarak, bunalarak okunan kitaptan pek bir fayda

sağlanamayacağına dikkat çeker. Kişinin bir eylemi alışkanlık hâline getirmesi için, o eylemin kişi için zahmete değer bir öneminin olması gerekir. İlkokul dönemindeki çocuk için kitapların eğlenceli, keyif verici ve hayal dünyalarını besleyici olması önemliyken, gençlik ve yetişkinlik döneminde ise bireyin kişisel, sosyal ve mesleki ihtiyaçlarına cevap vermesi önemlidir (Bamberger, 1990). Öğretmen ifadelerinde, öğrencilerin aile ortamındaki ve çevresindeki sevgi eksikliğini gidermek amacıyla okuduğu kitapları “niteliksiz” olarak değerlendirirken, aslında öğrencinin tam da kendi ihtiyacına ve ilgisine cevap veren okumalar yaptığını göremiyor. Öğretmen kendi kafasındaki şablonda “nitelikli” olarak yer alan kitapların okunması gerektiğini düşünüyor. Fakat Türedi (2008), öğrencilerin her zaman örtük programın pasif ve sessiz alıcıları olmadığını ifade eder. Öğrenci ifadeleri de öğretmenler tarafından okutulan kitaplara karşı öğrencilerin ya kendi istedikleri kitapları okumayı tercih ettiklerini ya da kitap okumayı tümünden reddettiklerini göstermektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, örtük programın en önemli aktarıcısı olan ders kitaplarının, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olumlu anlamda bir katkı sağlamadığını göstermektedir. Ayrıca bir okuma materyali olan ders kitapları hem öğrencinin hem de öğretmenin gözünde, gereksiz, işe yaramaz ve yetersiz bir konumda olduğu görülmüştür.

Ders kitapları başta olmak üzere eğitim materyalleri ve bunların öğrenciler üzerindeki etkileri örtük program kapsamında değerlendirilir (Paykoç, 2007). Resmi programda açık ve net bir şekilde ifade edilmeyen değer ve fikirler, ders kitaplarında üstü örtük bir biçimde verilmektedir (Vallance, 1993). Yapılan çalışmalarda ders kitaplarında ideolojiye bağlı şekilde milliyetçilik, ırkçılık, sosyal sınıf ve cinsiyet ayrımcılığının olduğu görülmüştür (Helvacıoğlu, 1994; İnal, 1998; Baykal, 1999; Koçak, 2000; Turan, 2001). Ders kitaplarındaki cinsiyetçilik üzerine yapılan çalışmalarda, cinsiyetçi kalıpların örtük bir şekilde ders kitaplarında yer aldığı ifade edilmiştir (Arslan, 2000; Tanrıöver ve Güvenli, 2009). Kalaycı ve Güneş’in (2014), resmî programdaki örtük mesajların, öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisini belirlenmek amacıyla ders kitapları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma da ders kitaplarının örtük programın güçlü bir aktarıcısı olduğunu göstermektedir.

5.2. Sonuçlar

5.2.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Örtük programla ilgili öğrenci görüşmelerinin analizi sonucunda, lise öğrencilerinin kitap okuma ve okumama sebeplerinin, güçlü bir şekilde duyuşsal kökenli olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında öğrencilerin, okul ortamındaki öğretmenlerinin de etkisiyle,

girecekleri merkezi sınavlarda başarılı olmak; bilişsel ve sözel beceriler edinmek amacıyla da kitap okumakta oldukları görülmüştür.

Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerinden okumalarını istedikleri kitaplardan ziyade kendi sevdikleri kitapları okumayı tercih etmektedirler. Öğretmenler tarafından ödev olarak verilen okuma çalışmalarını ise sadece görev olarak yerine getirmekte fakat çoğunlukla bu tür kitapları isteyerek okumamaktadırlar.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının gelişmesinde, içine doğdukları aile ortamının etkisinin önemli olduğu fakat kitap okuma alışkanlığını destekleyecek bir aile ortamı olmayan öğrencilerin ise ilerleyen dönemlerde, okul ortamında öğretmenlerinden ve arkadaşlarından etkilenebildikleri belirlenmiştir.

Öğretmen davranışlarının, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının gelişmesinde olumlu etkileri olduğu kadar, etkisiz kaldığı ve hatta beklenenin aksine öğrencileri kitap okumaktan uzaklaştırabildiği de görülmüştür.

Ders kitaplarının, öğrencilerin okuma alışkanlığına olumlu anlamda herhangi bir katkısının olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Örtük programla yoluyla öğretmenler, öğrencileri çeşitli şekillerde kitap okumaya teşvik etmektedirler fakat bu teşvikleri genellikle sınavda başarılı olmak için okumak, soruları hızlı çözmek için okumak ve bütün derslerde başarılı olmak için okumak gibi sınav merkezli bir bakış açısından yapmaktadırlar.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının şekillenmesinde ailede okuma alışkanlığının olmasının çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, eğitim sisteminin yapılanmasının öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yetersiz olduğu belirtmektedirler.

Ders kitaplarının, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda olumlu bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre örtük program özellikle öğretmenler aracılığıyla, öğrencilerin kitap okuma sebeplerini şekillendirmektedir. Öğrencilerin kitap okuma sebepleri de kazanacakları kitap okuma alışkanlığının devamlı olması ya da olmamasını belirleyen önemli bir etkidir.

Öğretmenlerin söylemleri, tavsiye ettikleri kitaplar, okuldaki okuma etkinliklerinde kitapların sadece öğretmenler tarafından belirleniyor olması, örtük program yoluyla öğrencilerin tercih edecekleri kitap türünün ve böylece dünyaya hangi pencereden bakacaklarının öğretmenler tarafından belirlenmeye çalışıldığını göstermektedir.

Devlet tarafından bütün öğrencilere ücretsiz bir şekilde dağıtılan ders kitaplarının, öğrencilerin ve öğretmenlerin gözünde gereksiz, yetersiz, anlaşılmaz ve okunmaya değmeyecek bir materyal konumunda olması dikkat çekicidir. Ders kitaplarının simgesel olarak “okunmaya değmeyecek, yetersiz, gereksiz” bir konumda bulunması örtük program kapsamında değerlendirilebilir. Örtük bir şekilde öğrencilerin zihninde kitaplara ilişkin değersiz ve önemsiz bir imaj ya da kanı oluşturulduğu görülmektedir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Örtük programla resmî programın uyumluluğu sağlanarak, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının hedeflenen seviyelere gelmesi sağlanabilir.

Öğretmenler örtük program konusunda bilinçlendirilerek, her türlü söylemelerinin ve davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisinin bilincinde olarak hareket edebilirler.

Okulda kitap okumaya yönelik yürütülen etkinliklerin organizasyonda öğretmenler otoriter, değerlendirici, zorlayıcı ve belirleyici bir konumdan çıkarak, daha paylaşımcı eşitlikçi bir konum tercih edebilirler.

Öğretmenler, öğrencilerin okuyacakları kitapları belirleyen bir figür olmak yerine onlara çok çeşitli seçenekler sunan bir figür olabilirler.

Ders kitapları öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyeleri göz önünde bulundurularak, okunası materyaller hâline getirilebilir. Sadece edebiyat kitapları değil, özellikle fizik, kimya ve biyoloji gibi sayısal derslerin kitapları da öğrencilerin okuma alışkanlıklarını destekleyecek şekilde düzenlenebilir. Bütün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olduğu göz önüne alınarak, örneğin fizik ders kitaplarında bir ders ya da konu öğretme hedefi olmaksızın, ilginç

araştırmaların anlatıldığı metinlere yer vermek ya da bilim insanların hayatlarından ilginç kesitleri etkili bir şekilde sunmak hem ders kitaplarını okunmaz bir materyal olmaktan kurtarabilir hem de öğrencilerin kendi ilgilerini keşfetmek için olanaklar sunarken, okuma alışkanlıklarına katkı sağlayabilir.

Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları konusundaki sorumluluğun tamamen edebiyat, tarih gibi sözel derslerin öğretmenlerinde olmadığının bilincinde olarak hareket etmeleri, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları açısından destekleyici olacaktır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Araştırma bulguları, öğrencilerin daha çok duyuşsal nedenlerle kitap okumaya yöneldiklerini göstermektedir. Öğretmenler bu durumu göz önünde bulundurarak, zaten duyuşsal hedefleri kazandırma noktasında etkili olan örtük programı daha yerinde kullanabilirler.

Öğretmenler, öğrencileri kitap okuma konusunda teşvik ederken sınavlarda başarılı olmak gibi geçici ve yapay bir amaçtan ziyade öğrencilerde kalıcı bir okuma alışkanlığı geliştirebilecek duyuşsal nedenler üzerinden öğrencilerin kitaplarla doğal bir bağ kurmalarını sağlayabilirler.

Okuldaki kitap okuma ile ilgili etkinlikler düzenlenirken, öğretmenler kitap okumayı kontrol eden ve değerlendiren, otoriter bir figürden ziyade, öğrencilerle paylaşım yapan bir konumu tercih edebilirler.

Okullarda öğretmenlerin yönetiminde oluşturan okuma grupları yerine, okudukları kitapları arkadaşlarıyla paylaşmak isteyen öğrencilere, bir okuma kulübü kurma fırsatı verilebilir. Çünkü öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin kitap okuma konusunda arkadaşlarından oldukça etkilendiklerini göstermektedir. Bu şekilde oluşturulan bir ortam, kendilerini bir şekilde kontrol eden, hiyerarşik olarak kendilerinden üst konumdaki bir öğretmen yerine aynı konumda oldukları arkadaşları olduğu zaman öğrencilere daha cazip gelebilir.

Okulda kitap okuma ile ilgili yürütölen etkinliklerde okunacak kitapların tamamen öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından belirlenmesi yerine öğrencilerin de kitapların

belirlenmesinde rol almalarına imkân verilebilir. Öğretmenlerin bütün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını bilmeleri mümkün olmadığı için öğrencilerin de kitapların seçilmesinde aktif rol almaları önemlidir.

Klasik okuma grubu etkinlikleri yerine, okulda öğretmenlerin kendi aralarında belirlenen bir kitabı okuyup daha sonra, okudukları kitap üzerinde düşündükleri, konuştukları, birbirleriyle fikir alışverişinde bulundukları fakat öğrencilerin ve hatta velilerin de katılıma açık okuma etkinlikleri düzenlenmesi öğrenci için daha cazip olabilir. Çünkü klasik okuma etkinliklerinde öğretmen kontrol eden, değerlendiren ve hiyerarşik olarak üst konumda yer alıyor. Böyle bir uygulama yerine öğrenci, öğretmen ve velilerin aynı seviyede durdukları, kontrol ve denetim merkezli değil de paylaşım merkezli etkinlikler düzenlenebilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırma, araştırmacının çalıştığı Kayseri ili Hacılar merkez ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesi'nde görev yapan 4 edebiyat öğretmeni ve 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır.

Bu araştırma farklı lise türlerinde gerçekleştirilip, farklı lise türlerinin örtük programlarının kitap okuma alışkanlığını nasıl şekillendirdiği incelenebilir.

Araştırma, görüşmelerle birlikte sınıf ve okul gözlemleri de yapılarak nitel veriler zenginleştirilebilir.

Araştırmanın hem öğretmen hem öğrenci katılımcı sayısı arttırılarak gerçekleştirilebilir.

Araştırmada öğrenci ve öğretmen görüşmeleriyle birlikte veli görüşmeleri de yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abu Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84.
- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular*. Z. Kaya (Ed.), Sınıf yönetimi, 1-18. Pegem A Yayıncılık.
- Ahola, S. (2000). Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to? Innovations in Higher Education 2000 Conference, August 30-September 2, Helsinki.
- Ahwee, S., Chiappone, L. ve Cuevas, P. (2004). The hidden and null curriculums: An experiment in collective educational biography. *Educ Stud (AES)*, 35(1), 25-43.
- Akbalaoğlu, M. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akbal, O. (1982, 1 Kasım). Okumaya başlamak-Soruşturma. *Milliyet Sanat*, (59), 4.
- Akbulut Güneş, A. (2013). *Türkiye’de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Akın, G. (1982, 1 Kasım). Okumaya başlamak-Soruşturma. *Milliyet Sanat*, (59), 5.
- Akkuş, M. (2014). *PISA, TIMSS ve PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akpınar, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Data Yayınları.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.

- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://www.anadiliegitimi.com/en/pub/aded/article/320284>
- Akyel, M. (2012). “Günlük Yaşam”, Türkiye'yi Anlama Klavuzu 2. Ed. Nalçaoğlu H., www.turkiyeyianlamakilavuzu.com ,(ET:19.09.2013).
- Akyıldız, M. (2009). PIRLS 2001 testinin yapı geçerliliğinin ülkelerarası karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 18-47.
- Algül, Ö. (2019). *Çıkarım yapma becerisinin okuma alışkanlığı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Alpay, M. (1990). *Kütüphane: dünü yarına bağlayan köprü* (No. 6). Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Alper, R. M., Hurtig, R. R. ve McGregor, K. K. (2020). The role of maternal psychosocial perceptions in parent-training programs: A preliminary randomized controlled trial. *Journal of Child Language*, 47(2), 358-381.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Altan, Ç. (1980, 6 Ekim). Okuma zevki nasıl gelişebilir? *Milliyet*, 5. http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/GununYayinlari/1yvY_x2F_Xm5rSyHso_x2B_trEP_pog_x3D_x3D
- Altun, S. A. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarısına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>
- Altuntop, P. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830>
- Alvermann, D. E. and Moore, D. W. (1991). Secondary School Reading. In Handbook Of Reading Research Volume II. Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. and Pearson, P. D. (Editors). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, D. J., Major, R. L. ve Mitchell, R. R. (1995). *Hope, intolerance and greed: A reality check for teachers*. Praeger/Greenwood.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.

- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Aplegate, A. J. ve Applegate, M. D. (2004). The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Apple, M. W. (1980). Analyzing determinations: understanding and evaluating the production of social outcomes in schools. *Curriculum Inquiry*, 10(1), 55-76. <https://doi.org/10.1080/03626784.1980.11075203>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Arıcı, A. F. (2008). A national reading compaigne in Turkey: 100 basic literary works. *World Applied Science Journal*, 3(2), 162-167.
- Arıcı, A. F. (2009). Okumayı nasıl sevdiler? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26), 47-59.
- Arıcı, A.F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arıkan, A. (2004). Gizli müfredatı öğrenci deneyimleri yoluyla ortaya çıkarmak. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal psikoloji*. Alfa Basım Yayım.
- Arslan, A.Ş. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. TC Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları: Ankara.
- Arslan, S. ve Akbulut, N. (2018). Hidden curriculum and educational stress. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1111-1119. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.398650>
- Asan, H. T. (2006). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Assor, A. ve Gordon, D. (1987). The implicit learning theory of hidden- curriculum research. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 329-339.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Avcı, İ. M. (2018). *Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Avcı, N. (2021). *Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet tutumları ve örtük programa ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 201-226.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Azimpour, E. ve Khalilzade, A. (2015). Hidden curriculum. *World Essays Journal*, 3(1), 18-21.
- Bacanlı, H. (2011). Gizli müfredat bağlamında bağımlılık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 131(1), 45-49.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28. <https://doi.org/10.16916/aded.15997>
- Bain, L. L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37(2), 145-153.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19558/208492>
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A., Coşkun, E. ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (B. Çapar, Çev.). Kültür Bakanlığı.
- Barrett, S. E., Solomon, R. P., Singer, J., Portelli, J. P. ve Mujuwamariya, D. (2009). The hidden curriculum of a teacher induction program: Ontario teacher educators' perspectives. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 677-702. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.4.677> sayfasından erişilmiştir.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Başar, M. ve Çetin, Ö. (2013). İlk ve orta öğretim öğrencilerinin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve bu davranışları öğrenme ortamları üzerine bir araştırma. *EJournal of New World Sciences Academy- Education Sciences*, 8(4), 471-488.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.

- Bayar, M. F. ve Kurt, U. (2021). Ortaokul ders kitaplarındaki engelli bireylerle ilgili içeriklerin örtük program açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1417-1430. <https://doi.org/10.24315/tred.852229>
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Bayis, S. (2010). 4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Baysal, N. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. K. Kiroğlu (Ed.) Yeni İlköğretim programları (1-5. sınıflar), 597-761, Pegem A Yayınları.
- Baykal, N. (1999). *The representation of Turkish females and males in reading materials and their use by Turkish primary school students*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Benson, L. (1999). The hidden curriculum and the child's new discourse: Beverly Cleary's "Ramona goes to school.". *Children's Literature in Education*, 30(1), 9-29.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Okullarda uygulanan sosyal ve kültürel etkinliklerin öğrencilerin değer edinimine etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1172-1204.
- Bilgiseven, K. A. (1989). *Genel sosyoloji* (4. baskı). Filiz Kitabevi.
- Binbaşoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28(193).
- Bloom, B. S. (1972). Innocence in education. *The School Review*, 80(3), 333-352.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2. Baskı). (D. A. Özçelik, Çev.). MEB.
- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 149-160.
- Boozer, M. ve Rouse, C. (2001). Intraschool variation in class size: Patterns and implications. *Journal of Urban Economics*, 50(1), 163-189.
- Bostancı, K. (2019). *Ortaöğretim okul kütüphanelerinde kaynak seçimi ve okuma alışkanlığı ilişkisi: Prof. Dr. Mümtaz TURHAN Sosyal Bilimler Lisesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Book.
- Bowles, S., H. Gintis. (1983). Schooling in Capitalist America Revisited, *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 1, (Jan., 2002), pp. 1-18, <http://tuvalu.santafe.edu/~bowles/SchoolCapitalistAmerRevisit.pdf> (12 Nisan 2015).
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.

- Budak, Ç. (2010). *Türkiye’de ilkokul programları ve yabancı uzmanların ilkokul programlarına olan etkisi (1923-1960)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Carr, D. ve Landon, J. (1999). Teachers and schools as agencies of values education: reflections on teacher’s perceptions. Part two: the hidden curriculum. *Journal of Beliefs & Values*, 20(1), 21-29.
- Carvalho, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum: An axiological reproduction* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.
- Caswell, H. L. ve Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. American Book Company.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk anlatılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 257-269.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde gizli müfredat ve öğretmen ilişkisi. *HAYEF Journal of Education*, 8(1).
- Cinoğlu, M., Arslantaş, İ. ve Demir, M. (2013). Yetiştirici sınıf öğretim programının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 29-47.
- Cookson, P. W. ve Sadovnik, A. R. (2002). Functionalist theories of education. *Education and Sociology, An Encyclopedia*, 267-271.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond hidden curriculum?. *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29-36. <https://doi.org/10.1080/0022027840160105>
- Coşkun, E. (2007). “Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi”, *İlköğretim Türkçe Öğretimi*, (Ed.: A. Kırkılıç, H. Akyol), Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Czajkowski, T. J. ve King, M. (1975). The hidden curriculum and open education. *The Elementary School Journal*, 75(5), 279-283. <http://www.jstor.org/stable/1000558>
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: meslek liseleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çiçek Çetinkaya, S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Çintaş Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Çobanoğlu, R. ve Engin Demir, C. (2014). Okullardaki örtük programın görünen kısmı. *Elementary Education Online*, 13(3), 776-786.
- Çocuk Vakfı . (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çubukçu, H. ve Sivaslıgil P. (2007). 7. sınıf İngilizce ders kitaplarında cinsiyet kavramı. *Dil Dergisi*, (137), 7-19.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitiminde örtük programın etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2). 1513–1534.
- Dağdeviren, Ş. B. ve Küçüktepe, C. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin farklı yaklaşımlara göre hesaplanması ve sonuçların karşılaştırılması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(2), 17-34.
- Demir, M. (2018). *Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/43815/456001>
- Demir, M. (2018). *Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen– öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Demir, M. ve Şad, S. N. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin sosyal medya üzerinden etkileşim kurma ve kurmama nedenlerinin örtük program açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 346-360. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-456001>
- Demircioğlu Memiş, A. (2020). *Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkçe öğretim programları*. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için (2. Baskı, s. 2-27) içinde. Pegem Akademi.
- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demirel, G. ve Kutlay, Y. (2017). Uluslararası PIRLS Uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.

- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devrimci Künyeli, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının nitelik yönünden değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1310-1328. <https://doi.org/10.24315/tred.978264>
- Diren, E. (2010). *Türkçe öğretim programı 8. sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğan Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 7(1), 361-385. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000408
- Doğan, İ. (2001). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları, İnsan haklarının kültürel temelleri* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 355-383.
- Doğar, Y. ve Filiz, B. (2019). *Beden eğitimi öğretmenleri ve örtük program* (2. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine piko-sosyal bir araştırma*. MEB Yayınları.
- Dönmezer, S. (1999). *Toplumbilim*. Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison Wesley Publishing Company.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On design and evaluation of school programs* (3rd ed.). MacMillan.
- Elitok Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Emir, F. (2019). *Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine etkileri: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- English, F. W. (2010). *Deciding what to teach and test: Developing, aligning, and leading the curriculum* (3. Baskı). SAGE Publications.
- Erbaş, E. (2021). *Örtük program uygulaması olarak öğretimsel okul sokağı uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, A. ve Uncu, Y. (2009). Tıp fakültesi örtük programı ölçeğinin geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40(3), 81–87.
- Ergin, A. (1995). Öğretim teknolojisi iletişim. Pegem Yayınları.
- Erkuş, A. (2006). Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme. Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Yayınları.
- Ertop, K. (1982, 1 Kasım). Okumaya başlamak-Soruşturma. *Milliyet Sanat*, (59), 8.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde “program” geliştirme (6. Baskı). Edge Akademi Yayınları.
- Esen Sevrge, Y. (1998). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik: İlköğretim ders kitapları üzerinde yapılmış bir içerik çözümlemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 144-154.
- Espinosa, M. E. (2004). *California's hidden curriculum: Institutional discrimination in the fourth grade* [Unpublished master's thesis]. California States University.
- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Flynt, E. S. ve Cooter, R. (1996). *Teaching reading in content areas*. Simon ve Schuster Company.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal psikoloji* (2. Baskı, Çev. A. Dönmez), İmge Kitabevi.
- Gainor La Pierre, J. A. (1998). *A student in my own classroom: A study of shifting authority in teacher education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Alberta.
- Gair, M. (2003). *Socrates never took attendance: Hidden curricula in a teacher preparation program* [Unpublished doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Geçgel, H. ve Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları (Çanakkale örneği). *Tübat Bilim Dergisi*, 2(3).
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Giroux, H. A. Schooling and the Myth of Objectivity, Stalking the Politics of the Hidden Curriculum, <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/7420/5350> (14 Mart 2022).

- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Giroux, H. A. ve Robbins, C. G. (2015). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: Toward a critical theory of schooling and pedagogy for the opposition. In *The Giroux Reader* (pp. 3-45). Routledge.
- Giroux, H. (1983). Teacher education and the ideology of social control: The politics of the hidden curriculum. H. Giroux ve D. Purpel (Ed.). In *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* McCutchan Publishing Corporation.
- Giroux, H. (1983). Teacher education and the ideology of social control: The politics of the hidden curriculum. *The hidden curriculum and moral education*, 168-184.
- Giroux, H. A. ve Penna, H. A. (1979). Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum, *Theory and Research in Social Education*, 3(1), 21-42.
- Global Academy. (2021, 4 Ocak). Türkiye eğilimleri – 2021 kantitatif araştırma raporu. <https://www.globacademy.org/turkiye-egilimleri-arastirmasi-2021/> (Yayın tarihi 2022)
- Global English Editing. (2021). World reading habits in 2021 [Infographic]. <https://geediting.com/world-reading-habits-in-2021-infographic/>
- Goodman, J. (1992). Elementary schooling for critical democracy, New York, State University of New York Press.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187-198. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00611.x>
- Gordon, T. (2002). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Çev. E. Aksay). Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. S. Sever ve diğerleri (Yay. haz.). 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (s. 825-833). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Gökçe, F. (2000). *Değişim sürecinde devlet ve eğitim*. Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Göktürk, A. (2019). *Okuma uğraşı* (7. Baskı).Yapı Kredi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 32(164), 7-35.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gözütok, F. D., Er, K. O. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2006). Okulda dayak (1992 ve 2006 yılları karşılaştırması). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 75, 29-33.

- Gray, R. M. (1991). *Professional development: A case study of the hidden curriculum* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Oregon.
- Gudakovska, I. (1996). Students' reading habits in latvia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1). (Database: Academic Search Complete).
- Gültekin, M. (2017). *Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar*. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme (s. 2-37) içinde. Pegem Akademi.
- Gümüşoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50.
- Gün, M. (2018). *Türk hava kuvvetleri subay ve astsubay yetiştirme okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Güneş , F. (2006). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *İlköğretmen*, 2, 43-45.
- Güneş, A. (2013). *Türkiye'de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri üzerinde bir araştırma)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gür Tekin, E. (2021). Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerinin bazı değerışkenler açısından incelenmesi: ikincil veri analiz çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Gür, H. (2006). Influences and controls: the national curriculum in England and Turkey. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 39-53.
- Gürses, R. (1996), Okuma anlama, *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 9(28), 98-103.
- Güvenli, G. ve Tanrıöver, H. U. (2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. G. Tüzün (Ed.), Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları (s. 97-114) içinde. Tarih Vakfı Yayınları.
- Güzel, A. (2003). Eğitim Fakültelerinde Türkçe öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 7-17.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hatipoğlu, C.(2018). *Aksiyoloji ve örtük program: ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Hayes, M. (2000). The Relationship Between, Gender, Grade Level and Attitude Toward Reading for First Through Fourth Grade Students. Master of Science in Teaching Degree, Ruwan University, New Jersey, USA.

- Helvacioğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e kadar ders kitaplarında cinsiyetçilik* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Henderson, D. A. (1993). The rules of the game. *Elementary School Guidance & Counselling*, 28(2), 150-152.
- Hildebrant, J. R. (2001). *Ritual performances in pedagogical contexts: Explicating meanings in and between teachers' and students' bodies* [Unpublished doctoral dissertation]. Southern Illinois University.
- Hubbard, B. (2010). Manifestations of hidden curriculum in a community college online opticianary program: An ecological approach [Unpublished doktoral thesis]. University of South Florida.
- Illich, I. (2000). *Okulsuz toplum*. (M. Özay, Çev.). Şule.
- Irvin, J. L., Douglas R. B. ve Ronald M. K. (2003). Reading and the high school student-strategies to enhance literacy. Allyn and Bacon.
- Ito, T., Kubota, K. ve Ohtake, F. (2020). Long-term consequences of the hidden curriculum on social preferences. *The Japanese Economic Review*, 73, 269-297. <https://doi.org/10.1007/s42973-019-00033-8>
- İleri, S. (1982, 1 Kasım). Okumaya başlamak-Soruşturma. *Milliyet Sanat*, (59), 9.
- İlgar, L., İlgar, Ş., ve Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 99-116. <https://doi.org/10.15285/ebd.46320>
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler: 27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- İnal, K. (2004). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis Dergisi*, 14, 265-287.
- İskender, H. (2013) *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- İşlek, S. (2021). *Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İzgi İpek, İ. (2021). *Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt Rinehart Winston.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.

- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology*, 80(4), 437.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. Basım). Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, N. ve Güneş, E. (2014). Resmî programdaki örtük mesajların öğrencilerin özgürlük değerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi özgürlük mü? güvenlik mi?. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 17-34.
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Kalyoncu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 281-289.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185459>
- Kara, M. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanı örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 1-17. <https://doi.org/10.9779/PUJE619>
- Karademir, M. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının düzeyi nedir?* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Karakullukçu, N. (2019). *İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: theory and practice* (6. Baskı). Sage Publications.
- Kentli, F.D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 84-86.
- Kesebir Toktar, E. (2012) *Edirne ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Kırbaşıoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet roller üzerine bir inceleme. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.

- Kim, J. (2005). *A narrative inquiry into the lives of at-risk students in an alternative high school: The experienced curriculum and the hidden curriculum* [Unpublished doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Kipling, R. (2005). *Dilek evi* (2. Baskı). Dost Kitabevi Yayınları.
- Kitiş Çınar, E (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Koçak, İ. (2000). *Liselerde Cumhuriyet Tarihi ders kitapları 1935-1990* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S. ve Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411. <https://doi.org/10.7884/teke.588>
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 31-59.
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kurulgan, Mesut ve Çekerol, Serap G. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 237-258.
- Kurum, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma ilgileri ile 4. Sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Lakomski, G. (1988). Witches, weather gods, and phlogiston: The demise of the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 451-463.
- Levi-Strauss, C. (2018), *Hüzünlü dönenceler* (5. Baskı). (Ö. Bozkurt, Çev.). Yapı Kredi Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 1955).
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A. ve Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63-93.
- Livesey, C. (2005). The hidden curriculum. <http://www.sociology.org.uk/ceducate.htm> adresinden 01 Temmuz 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. The Falmer Press.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, an appraisal*. Philadelphia, PA: The Falmer.
- Manguel, A. (2018). *Okumanın tarihi* (9. Baskı). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Margolis, E. ve Romero, M. (2001). In the image and likeness. E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (s. 79-96) içinde . Routledge.

- Margolis, E., M. Soldatenko., S. Acker ve M. Gair. (2005). Hiding and Outing the Curriculum. (25.10.2022).
- Mariani, L. (1999). Probing The Hidden Curriculum: Teachers' Students' Beliefs and Attitudes, Paper Given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English. Palermo, 18-20 March 1999
- Marsh, C. J. (1997). Key Concepts for Understanding Curriculum (A full Revised and Extended Edition), London, The Falmer Press
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one?. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151. <https://doi.org/10.1080/03626784.1976.11075525>
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, woman and curriculum*. New York: Routledge.
- Martin, J. R. (2017). Changing the educational landscape: Philosophy, woman and curriculum. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315021553>
- Massialas, B. G. (1996). The hidden curriculum and social studies. Crucial issues in teaching social studies K-12. 61-79.
- Mayer, M. J. ve Leone, P. E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools, *Education & Treatment of Children*, 22(3), 333-357
- McGettrick, B. J. (1995). Values and educating whole person. Scottish Consultative Council on the Curriculum, <http://www.creativecommunities.org.uk/essays /124. html> (24.05.2006).
- Mcneil, J. D. (1996). Curriculum: A comprehensive introduction (5th ed.). NewYork: Harper Collins College Publishers.
- Melanlioğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Merriam, S.B. (2018). (3. Baskı). Nitel araştırma türleri. S. Turan (Ç.Ed.) ve F. Koçak Canbaz ve M.Öz (Çev.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskı, s. 21-39) içinde. Nobel Kitap.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). PISA 2003 projesi ulusal nihaî rapor. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. http://pisa.meb.gov.tr/eski_dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). Öğrencilerin okuma düzeyleri. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). PISA 2006 projesi ulusal nihaî rapor. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. http://pisa.meb.gov.tr/eski_dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. http://pisa.meb.gov.tr/eski_dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/23172540_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://pisa.meb.gov.tr/eski_dosyalar/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019, 23 Eylül). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi, Türkçe-matematik-fen bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (TMF-ÖBA)-I: 2019 4. sınıf seviyesi. (Yayın no. 9). <https://www.meb.gov.tr/2019-4sinif-seviyesi-turkce-matematik-fen-bilimleri-ogrenci-basari-izleme-arastirmasi-tmf-oba-sonuc-raporu-aciklandi/haber/19362/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019, Aralık). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi, PISA 2018 Türkiye ön raporu (Yayın no.10). http://pisa.meb.gov.tr/eski_dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Molfese, V. J., Modglin, A. ve Molfese, L. D. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measure. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 59-67.
- Moore, D., Bean, T., Birdyshaw, D. ve Rycik, J. (1999). Adolescent Literacy: A Position for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association. Newark, DE: IRA
- Moroz, W. ve Reynolds, P. (2000). Teaching and learning in primary society & environment, Australia, MASTEC publication, Edith Cowan University
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Gonzales, E. J. ve Kennedy, A. N. (2003). PIRLS 2001 international report. Boston: International Study Center.
- Myles, B. S. ve Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286.
- Niklas, F. ve Schneider, W. (2015). With a little help: Improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*, 28(4), 491-508.
- OECD. (2019a). PISA 2018 reading literacy framework. Paris: OECD Publishing.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2014). Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar (A. Arı, Çev. Editörü). Eğitim Yayınevi.
- Öz, Feyzi M. (2001). Uygulamalı Türkçe öğretimi. Anı Yayıncılık.

- Özaslan D. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisan tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (4. Baskı). Öncü Basımevi.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özbek, A. B. ve Ergül, C. (2018). İlkokul 4. sınıf ders kitaplarının okunabilirliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 653-668. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.398401>
- Özçelebi O. S. ve Cebecioğlu, N. S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye*. Millîyet Yayınları.
- Özçetin, K. ve Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*. 5(1), 175-190.
- Özdemir, E. (1995). *Okuma sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2018). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik: ortaokul matematik ders kitapları üzerine bir içerik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 33-46.
- Özdemir, S. M. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleri. G. Ocak (Ed.), Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları (5. Baskı) içinde. Pegem A Yayıncılık.
- Özen, F. (2001). *Türkiye’de okuma alışkanlığı*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim Biliminde Yenilikler* (147-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Özer, A. (2021). *Öğrencilerin nöbetçi öğretmen algılarının örtük program açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631.
- Özkaya, P. ve Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). <https://doi.org/10.21666/mskuefd.17579>
- Öztürk, A. (2022). *Yükseköğretim örtük programında neoliberal ideoloji: kültürlerarası etnografi araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, A. ve Taşpınar, M. (2021). Türkiye’de örtük program üzerine yapılmış çalışmaların analizi: bir meta sentez araştırması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 251-305.

- Öztürk, B., Koç, G. ve Tezel Şahin, F. (2003). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında ayırım yapma durumu ve bu ayırımın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 109-118.
- Pamuk, O. (1983). *Sessiz ev*. Can Yayınları.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Paykoç, F. (1997). Öğretmenler için duyuşsal eğitim. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı* (27 Ağustos – 2 Eylül 1995). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Paykoç, F. (2007). *Affective development education and values: the turkish case*. N. P. Terzis (Ed.), *Education And Values in The Balkan Countries* (89-104). Thessaloniki, Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers s.a
- Peshkin, A. (1992). The relation between culture and curriculum: A many fitting thing. How the curriculum is shaped, Jackson, Philip W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum, A Project of the American Educational Research Association*, 248-267, New York: Macmillan.
- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Schatschneider, C. ve Davis, C. (2005). Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 237-259.
- Pillay, H. (2002). Understanding learner – centredness: does it consider the diverse needs of individuals? *Studies In Continuing Education*, 24(1), 93-102.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358. <https://doi.org/10.1080/0022027930250404>
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Raghu, R. (1992). *Development of teachers as political actors in a private German university: How preservice teachers anticipate their contribution to preserving/transforming gender relations*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburg.
- Rieck, A. J. (2000). *The motivation of routine and its effect upon teacher action within one choral music classroom* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin.
- Robati, F., Bagheri, M. M. ve Tonkaboni, F. (2015). The experience of hidden curriculum on selecting a supervisor from the perspective of students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 10(3), 27- 42.
- Robinson, F. G., Ross, J. A. ve White, F. (1985). *Curriculum development for effective instruction*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality & Social Psychology Rewiev*, 4(3), 255-276

- Ronkova, J. ve Wildova, R. (2015). The reading matters: Children leadership in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1204-1208.
- Sa'di, I. (2001). An attitudes to school scale for primary school children, *Research in Education*, 16, 65-76.
- Sadık, F. ve Doğanay, A. (2007). Sınıf içi istenmeyen davranışla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 539-560.
- Sağlamtuñ, T. (1990). Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.
- Sağlamtuñ, T. (1994). Türk gençlerinin okuma alışkanlıkları. Çağdaş kütüphanecilik ve düşünce özgürlüğü üzerine. Yapı Tasarım Üretim.
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (2. Baskı). A. Tüfekçi ve S. N. Şad (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. https://www.academia.edu/download/54863834/Turkish_studies.pdf
- Saracaloğlu A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 148 157.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi" ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt. Reinhart and Winston.
- Schatz, A. ve Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6: Some decline in enthusiasm but most enjoy reading. *Knowledge Quest*, 35(1), 46-48.
- Schopenhauer, A. (2015). *Okumak, yazmak ve yaşamak üzerine* (5. baskı). (A. Aydoğan, Çev.). Say Yayınları.
- Selçuk, İ. (1975, 28 Mayıs). Ne okumalı? *Cumhuriyet*. 2. <https://egazete.cumhuriyet.com.tr/oku/192/1975-05-28/2>
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim Fakültesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Sidekli, S. ve Coşkun, İ. (2008, Mayıs, 14-16). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları ile konuşma hataları arasındaki benzerlikler ve anlamaya etkisi. [Bildiri]. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu 14-16 Mayıs 2008. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji davranış bilimi*. Gazi Kitabevi.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum studies*, 5(2), 177-193.
- Smith, B. (2004). *Demystifying the higher education system: Rethinking academic cultural capital, social capital, and the academic mentoring process* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin.
- Sönmez, V. (2008). Opposite curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 99-115.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim felsefesi* (13. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Söylemez, A. S. (2010). *Sexism in language coursebooks: A study on gender representations in the visuals of the primary and secondary education english coursebooks* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Susar Kırmızı, F., Feni, A. ve Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 354-367. <https://doi.org/10.7884/teke.267>
- Şahin, D. ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9289>
- Şentuna, T. (2019). *Sanatçı buluşmalarının okuma alışkanlığına katkıları konusundaki öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Taba, H. (1945). Section II problems of curriculum reconstruction general techniques of curriculum planning. *Teachers College Record*, 46(9), 80-115.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. PegemA Yayıncılık.

- Tan, M. Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 557-571. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000776
- Taner, H. (1982, 1 Kasım). Okumaya başlamak-Soruşturma. *Milliyet Sanat*, (59), 9.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tanrıöver, H. U. (2003) Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı. B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier (Ed.), Ders kitaplarında insan hakları: tarama sonuçları (s. 106-122) içinde. Tarih Vakfı Yayınları.
- Tanrıöver, H. U. ve Güvenli, G. (2009). *Ders kitaplarında insan hakları*. İstanbul :Türkiye Toplumsal ve Ekonomik Tarih Vakfı Yayınları.
- Tekgöl, K. (2013). *İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Tekşan, K., Süğümlü, Ü. ve Çinpolat, E. (2020). Readability of Turkish tales. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 978-992. <https://doi.org/10.17263/jlls.759354>
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Thomas, S., Smees, R., MacBeath, J., Robertson, P. ve Boyd, B. (2000). Valuing pupils' views in Scottish schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(4), 281 – 316.
- Tietz, W. M. (2007). Women and men in accounting textbooks: Exploring the hidden curriculum. *Issues in Accounting Education*, 22(3), 459-480. <https://doi.org/10.2308/iace.2007.22.3.459>
- Topal, Ö. (2012). *Toplumsal cinsiyetin inşası: 7-12 yaş grubu örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Nobel Yayın.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. McGraw-Hill Inc.
- Tuncel, İ. (2008). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/36524/414827>

- Tuncel, İ. ve Demirel, Ö. (2017). Değerlendirme sürecinin örtük program açısında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 221-230. <https://doi.org/10.30794/pausbed.414827>
- Turan, H. (2001). *Liselerde okutulması önerilen tarih ders kitaplarının içeriğinin Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarıyla tutarlılığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimde yeri ve önemi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (1998). Türkçe Sözlük, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2022, 9 Kasım). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları (Yayın no. 37210). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2020-37210>
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türkiye Eğitim Meclisi. (2021). Sektörün durum analizi ve öneriler raporu (Yayın no. 34221550-045.99- 3248). <https://turkyaybir.org.tr/wp-content/uploads/2021/05/Turkiye-Egitim-Meclisi-Sektorun-Durum-Analizi-ve-Oneriler-Raporu.pdf>
- Türkmen, Z. (1999). *Yabancı dil (İngilizce) der kitapları yoluyla öğrencilere sunulan kültürel öğeler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tyler, R. W. (2013). Basic principles of curriculum and instruction. In Curriculum Studies Reader E2 (pp. 60-68). Routledge.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarımlarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2). 263–277.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2012). Eğitim programları ve değerlendirilmesi (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011a). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: Öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 221-237.
- Ülper, H. (2011b). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ülper, H. (2018). Türkçe ders kitabı çözümlemeleri (4. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1033-1057. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.451>
- Ünal, D. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak M.E.B. ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Vallance, E. (1974). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-22.
- Vallance, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind. *Journal of Education*, 162(1), 138-151. <https://doi.org/10.1177/002205748016200110>
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Varış, F. (1996). Eğitimde program geliştirme: Teoriler, teknikler. Alkım Yayıncılık.
- Velioğlu, M. N., Karsu, S., Çifci, S., Işıksan, P.A., Umur, M. Ö. ve Bayrak, E. (2013). Bilinç öncesinden bilinç sonrasına yolculuk: okuma alışkanlığı kazandırılmasına dönük üniversite öğrencileri üzerinde karma bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 171-190.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). Okulda ve sınıfta örtük program (Bir özel ilköğretim okulu örneği) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.
- Wynne, E. A. (1991). Ceremonial life in schools. *Curriculum Review*, 30(6), 3-8.
- Yalınkılıç, K. (2017). Öğrencilerin okumaya karşı güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 423-434.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Başaran, B. (2015). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Dicle Üniversitesi örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 61(61), 463-478.
- Yavuzer, H. (1998). Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmî ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, C. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmî ve örtük program açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

- Yıldırım, F. (2013). İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, B. (1990). Okuma alışkanlığı ve yeni mahalle ilçe halk kütüphanesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325-336.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.483>
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.
- Yılmaz, Ş. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırılmasında okul kütüphanesi/kütüphanecisi ve yayıncı işbirliğinin etkileri nelerdir. Ulusal Okul Kütüphanecileri Konferansı, Ankara. <http://www.okulkutuphanecileri.org/dosyalar/bildiriler/yilmaz-okumaaliskanligi.pdf> adresinden 11 Mayıs 2020 tarihinde alınmıştır.
- Yorgancı, F. (2008). İlköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin inşası [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Young, D. (2018). *Okuma sanatı* (1. Baskı). S. Saraçoğlu (Çev. Ed.) ve E. Doğu (Çev.). Maya Kitap. (Orijinal eserin basım tarihi 2016).
- Yumuş, M. (2018). Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yurtbakan, E. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1078620>
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Eğitimde program değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim ve öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2004a). *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Yüksel, S. (2004b). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 173-191.
- Yüksel, S. (2004c). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(3), 341-353.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education: An opportunity for students' acquisition of moral values in the new Turkish primary education curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5(2), 329–338.



EKLER

EK-1

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhabalar, ismim Yıldız ÇAY. Kayseri Hacılar İstiklal İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. “Örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisinin incelenmesi” üzerine bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Araştırmam kapsamında lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen örtük program unsurlarının ortaya çıkarmak ve bu konuda önerilerde bulunmak üzere lise öğrencileri ile görüşmeler yapmaktayım. Bu çalışma sonucunda elde edilecek sonuçların öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve akademisyenler açısından yararlı olacağını ümit ediyorum. Yapacağımız tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak olup kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Öğretmenleriniz ve yöneticileriniz konuşmaları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme esnasında kaydedilmesini istemediğiniz bir bölüm olursa, bunu belirttiğiniz takdirde kaydı durdurmamız mümkün olacaktır. Ayrıca görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri de söylebiliriz.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmenin yaklaşık olarak bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz görüşmemize başlamak istiyorum.

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

SORULAR

1) Öncelikle sizi biraz tanımak istiyorum, kendinizden bahsedebilir misiniz?

Sonda: Öğrencilik hayatınızdan bahsedebilir misiniz?

Sonda: Ailenizden kısaca bahsedebilir misiniz?

2) Kitap okuma konusunda neler düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz? Neden? (Seviyor musunuz, sevmiyor musunuz, eğlenceli mi buluyorsunuz, merak uyandırıcı mı buluyorsunuz, sıkıcı/ gereksiz mi buluyorsunuz, mecbur kaldığınız için mi okursunuz, zaman geçirmek için mi okursunuz?)

Alternatif Soru: Kitap okumanız gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Alternatif soru: Kitap okumak sizin için ne ifade ediyor? Neden böyle düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz?

Sonda: İnsanların neden kitap okuduklarını düşünüyorsunuz?

3) Kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğinizi düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

4) Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler vardır mıdır? Açıklar mısınız?

Sonda: Varsa bu etkinlikler sizi nasıl etkiledi?

5) Okulla ilgili sorumluluklarınızın dışında kitap okumaya ayıracak yeterli vakit kaldığını düşünüyor musunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

6) Ders kitaplarınızın okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Sonda: Ders kitaplarında (özellikle edebiyat/Türkçe kitaplarında) yer alan metinler/şiiirler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizin ilginizi çeken şeyler mi?

Sonda: Ders kitaplarında bazen hikâyelerden ya da romanlardan küçük kesitler, okuma parçası olarak bulunabiliyor. Böyle bir okuma parçasından etkilenip, metnin (romanın/hikâyenin) orjinalini (bütününü) merak ettiğiniz oldu mu hiç?

Sonda: Olduysa, metnin (romanın/hikâyenin) orjinaline (bütününe) ulaşp, okudunuz mu? Açıklayabilir misiniz?

Sonda: Özellikle edebiyat kitaplarındaki, beğendiğiniz bir şiiirin, şairinin diğer şiiirlerini merak ettiğiniz, araştırdığınız oldu mu hiç?

Sonda: Olduysa, şairin diğer şiiirlerine ulaşp, okudunuz mu?

Sonda: Ders kitaplarındaki metinler sizi hiç başka kitaplar merak etmeye/okumaya yönlendirdi mi?

7) Okulunuzda kitap okuyabileceğiniz uygun mekânların olduğunu düşünüyor musunuz?

Sonda: Varsa, bu mekânlar nerelerdir? Nasıldır, açıklayabilir misiniz? (Betimleyebilir misiniz/ tarif edebilir misiniz?)

Sonda: Okulunuzda bulunan kütüphanenin kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Sonda: Kütüphanenin fiziksel ortamını nasıl tanımlarsınız/betimlersiniz? (Huzurlu, enerjik, ferah, sıkıcı, bunaltıcı, kasvetli, temiz, pis, tozlu...vs.)

Sonda: Kütüphanede bulunan kitaplar hakkında neler düşünüyorsunuz? Neden?

Sonda: Sizlere uygun, sizin ilginizi çekecek kitaplar olduğunu düşünüyor musunuz?

8) Öğretmenlerinizin kitap okuma konusunda sizleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Sonda: Kitap okuma konusunda sizleri teşvik/motive ederler mi? Nasıl teşvik/motive ederler?

Sonda: Öğretmenlerinizin, teşvik/motive edici davranışları, sizi ne şekilde etkiler? Açıklar mısınız?

Sonda: Öğretmenlerinizin kendi hayatlarında kitap okuduklarını düşünüyor musunuz? Neden?

Sonda: Okulda öğretmenlerinizi kitap okurken gördüğünüz olur mu, hatırlıyor musunuz?

Sonda: Öğretmenleriniz sizlere okudukları kitaplardan bahsederler mi, sizinle paylaşırlar mı?

Sonda: Öğretmenleriniz size kitap hediye ederler mi?

Sonda: Öğretmenleriniz size kitap ödünç verirler mi?

Sonda: Öğretmenleriniz size kitap önerirler mi?

Sonda: Öğretmenlerinizin kitap okuyan, az okuyan ya da okumayan arkadaşlarınıza yönelik tutumlarının/tavırlarının/davranışlarının nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Alternatif soru: Öğretmenlerinizin kitap okuyan, az okuyan ya da okumayan arkadaşlarınıza yönelik tutumlarının/tavırlarının/davranışlarının farklı olduğunu düşünüyor musunuz, açıklayabilir misiniz?

Sonda: Neden böyle davrandıklarını düşünüyorsunuz?

9) Arkadaşlarınızın kitap okuma konusunda sizi nasıl etkilediğini dűřünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Sonda: Arkadařınızın okuduđu bir kitabı görűp, merak ettiđiniz, sizin de okumak istediđiniz olur mu?

Sonda: Arkadaşlarınızdan okumak için kitap ödűnç alır mısınız?

10) Bu konu ile ilgili olarak eklemek/söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?



ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhabalar, ismim Yıldız ÇAY. Kayseri Hacılar İstiklal İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. “Örtük programın lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına etkisinin incelenmesi” üzerine bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Araştırmam kapsamında lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen örtük program unsurlarının ortaya çıkarmak ve bu konuda önerilerde bulunmak üzere lise öğretmenleri ile görüşmeler yapmaktayım. Bu çalışma sonucunda elde edilecek sonuçların öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve akademisyenler açısından yararlı olacağını ümit ediyorum. Yapacağımız tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak olup kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Diğer öğretmenler ve yöneticileriniz konuşmaları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme esnasında kaydedilmesini istemediğiniz bir bölüm olursa, bunu belirttiğiniz takdirde kaydı durdurmamız mümkün olacaktır. Ayrıca görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri de silebiliriz.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmenin yaklaşık olarak bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz görüşmemize başlamak istiyorum.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

SORULAR

1) Öncelikle sizi kısaca tanımak istiyorum?

Sonda: Branşınız nedir?

Sonda: Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?

Sonda: Ne kadar süredir bu okulda öğretmenlik yapıyorsunuz?

2) Kitap okumak sizin için ne ifade ediyor? Neden böyle düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz?

Alternatif soru: Kitap okuma konusunda neler düşünüyorsunuz, açıklayabilir misiniz? Neden? (Seviyor musunuz, sevmiyor musunuz, eğlenceli mi buluyorsunuz, merak uyandırıcı mı buluyorsunuz, sıkıcı/ gereksiz mi buluyorsunuz, mecbur kaldığınız için mi okursunuz, zaman geçirmek için mi okursunuz?)

Sonda: İnsanlar neden kitap okurlar?

3) Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlıklarını nasıl değerlendirirsiniz? Neden, açıklayabilir misiniz?

4) Öğrencilerinizin kitap okuma/okumama konusunda en çok kimlerden etkilendiğini düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayabilir misiniz? (Anne, baba, kardeş, öğretmen, arkadaş...)

5) Okulunuzda öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiğini (motive ettiğini) düşündüğünüz etkinlikler/uygulamalar/ders dışı faaliyetler var mıdır? Açıklayabilir misiniz?

Sonda: Sizce bu etkinlikler öğrencilerinizi nasıl etkiliyor? Açıklayabilir misiniz?

6) Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlığını bireysel olarak, nasıl etkilediğinizi düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

Sonda: Kitap okuma konusunda onları teşvik/motive eder misiniz? Nasıl teşvik/motive edersiniz?

Sonda: Bu teşvik/motive edici davranışlar onları ne şekilde etkiler? Açıklar mısınız?

7) Ders kitaplarının öğrencilerin okuma alışkanlığını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden, açıklayabilir misiniz?

Sonda: Ders kitaplarında (özellikle edebiyat/Türkçe kitaplarında) yer alan metinler/şiirler hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğrencilerin ilgisini çekecek şeyler mi?

Sonda: Ders kitaplarındaki metinler/şiirler öğrencileri başka kitaplar ya da yazarın/şairin diğer eserlerini merak etmeye/okumaya yönlendirebilecek nitelikte midir? Neden, açıklayabilir misiniz?

8) Okulunuzda kitap okunabilecek uygun mekânların olduğunu düşünüyor musunuz?

Sonda: Varsa, bu mekânlar nerelerdir? Nasıldır, açıklayabilir misiniz?
(Betimleyebilir misiniz/ tarif edebilir misiniz?)

Sonda: Okulunuzda bulunan kütüphanenin kitap okuma konusunda öğrencileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Sonda: Kütüphanenin fiziksel ortamını nasıl tanımlarsınız/betimlersiniz? (Huzurlu, enerjik, ferah, sıkıcı, bunaltıcı, kasvetli, temiz, pis, tozlu...vs.)

Sonda: Kütüphanede bulunan kitaplar hakkında neler düşünüyorsunuz? Neden?

Sonda: Öğrencilere uygun, onların ilgisini çekecek kitaplar olduğunu düşünüyor musunuz?

- 9) Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik farklı önerileriniz var mı? Nelerdir, açıklayabilir misiniz?

