



Okuma Kültürü Edinmemiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması*

*Burcu ÇILDIR***
*İbadullah Hamza ERGÜN****

Öz

Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların okuma ile ilgili yaşadıkları deneyimler nelerdir?" sorusu araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda üç farklı sosyoekonomik düzeyden seçilen toplam 3 erkek öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yürütülmüş ve okumada yaşanan sorunların arka planında var olan toplumsal yapılar ortaya konmaya çalışılmıştır. Yöntem olarak anlatı araştırması seçilmiştir. Araştırmaya katılan 3 katılımcının okumaya ilişkin yaşadıkları kişisel deneyimleri, bakış açıları ve okumaya ilişkin sorunlara nasıl yaklaştıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üç farklı sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencinin öykülerinde farklılaşan temalar olduğu gibi ortak noktalar olduğu da görülmüştür. Sosyal yapıların, bu benzer ve farklı noktaların biçimlenmesinde önemli roller oynadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda söz konusu sosyal yapıların daha ayrıntılı incelenmesine dönük araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma kültürü, okuma alışkanlığı, sosyal sınıf, anlatı araştırması

A Narrative Inquiry on Individuals Lacking a Reading-Culture

Abstract

The question "what are the experiences of children with varying socio-economic status as regards to reading?" constitutes the basic question of this study. Accordingly, three male students in total chosen among three different socio-economic classes were interviewed in depth in order to demonstrate any social issues underlying the problems encountered in reading. The narrative inquiry was chosen as the method of study. We have tried to demonstrate personal experiences and viewpoints of 3 interviewees of the study as regards to reading as well as how they approached the problems thereto. It was observed that there were common grounds as well as varying themes in the stories of these students coming from three different socio-economic classes. It was also understood that social classes play critical roles in formation of such similar and varying points. Accordingly, it is possible to recommend conducting elaborate studies for such social classes.

Keywords: Reading culture, reading habit, social class, narrative inquiry

Giriş

Okuma becerisi her bireyin edinmesi gereken en temel beceriler arasında yerini alır. Günümüzde okumaya yüklenen işlevler ve okuma becerisi ile ilgili yürütülen araştırmalar düşünüldüğünde, temel okuma yazma becerisi ile birlikte okuma alışkanlığı ve okumaya ilişkin üst düzey becerileri de içine alan bir kavram olarak 'okuma kültürü' kavramı beklenen becerileri karşılayan daha kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkar. Okuma kültürü edinmiş bireylerden; okuma isteği

* Araştırma VIth International Eurasian Educational Research Congress (19-22 Haziran 2019, Ankara Üniversitesi)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, burcucildir@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4692-9141>

*** YL Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, ihamzaergun@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2708-2387>

duymasının yanı sıra yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışması, bu dünyaya ait iletileri paylaşma, sınıma, sorgulama yeterliğine ulaşması ve bunu bir yaşam biçimine dönüştürmüş olması (Sever, 2018; Sever, 2013; Nyam, 2015; Ailakhu, Unegbu, 2017) beklenmektedir. Okuma kültürü edinmiş bireyler okuma eyleminden haz alır ve bu estetik zevk okur için zengin bir dünyanın kapılarını aralar (Kamalova, Koletvinova, 2016, s.482). Okuduklarıyla nitelikli bir etkileşim sürecine giren ve bunu alışkanlığa dönüştüren bireyler bu kültürü içselleştirmiş bireylerdir. Bu etkileşimin yalnızca bireysel düzeyde değil toplumsal düzeyde de benimsenmesi ve toplumlarda yerleşik bir kültüre dönüşmesi beklenir.

Okuma kültürü edinme süreci ve süreçte yer alan sorunlara ilişkin alanyazına bakıldığında İngilizce öğrenenler bağlamında bu beceriyi ele alan çalışmaların çokluğu dikkat çeker (Share, 2008). Ancak her ülkenin ya da her kültürün kendine özgü bir okuma serüveni söz konusudur ve bunun kendi kültürü içerisinde yer alan dokularla yorumlanması önemlidir. Fluss ve arkadaşlarının 2009'da yürütmüş oldukları araştırmada benzer bir kaygıdan yola çıkan araştırmacıların, Fransız okullarında öğrenim gören ve düşük okuma düzeyine sahip olan çocukların okumalarındaki sorunların arkasında yatan nedenleri araştırdıkları görülmektedir. Bu doğrultuda Türkçe alanyazına bakıldığında okumaya kültürüyle ilişkilendirilebilecek araştırmaların sıklıkla (Yılmaz, 2004; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Şahin, 2009; Sever vd., 2013 vb. tarafından yürütülen araştırmalarda da görülebileceği gibi) okuma alışkanlığı ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar olduğu belirtilebilir.

Okumaya ilişkin ele alınan konulardan bir diğeri de okuma sürecinde yaşanan sorunlardır. Bu sorunların genellikle öğrenme güçlüğü çatısı altında, okuma güçlüğü olarak bilişsel bağlamda ele alındığını söyleyebiliriz (Şen, 2016; Türkmenoğlu, 2016; Yurdakal, 2014; Kuruyer, 2014). Oysa okuma kültürü bilişsel bağlamın yanı sıra sosyal, davranışsal ve duyuşsal açıdan da ele alınması gereken karmaşık bir kavramdır.

Okul başarısızlığı, düşük akademik gelişim ya da okuma becerisindeki düşük başarı gibi okuma kültürüne ilişkin sorunların sosyoekonomik düzey gibi toplumsal bağlamda yorumlanabilecek öğelerle ilişkisi olduğu bilinmektedir (Bradley, Corwyn, 2002; Duke, 2000). "Dejavantajlı bölgelerden gelen çocuklar avantajlı bölgelerden gelen çocuklara göre okuma konusunda 10 kat daha fazla sorun yaşamaktadırlar" (Fluss vd., 2009, s. 210). Ancak sosyoekonomik düzey ile okuma kültürü düzeyi arasında bir ilişkinin var olduğunun sürekli ortaya konması bizi okumaya ilişkin benzer verilerle buluşturmaktan öteye gitmemektedir. Duke (2000) okuma üzerine yürütülen araştırmalarda sosyoekonomik düzeyin bir araştırma konusundan çok bir değişken olarak sürekli karşımıza çıktığından söz etmektedir. Bunun aşılması için okumaya dönük en çok üzerinde durulan bu değişkenin içine gömülü olan aile, okul, çevre, akranlar odağındaki pratiklerin ve toplumsal yapıların yorumlanması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemden başlayarak gelişen ve yaşam boyu devam eden bir süreç olan okuma kültürü edinme süreci, aile (Shastina, 2019; Kari, 2018) ve okul (Merga, Mason, 2019; Daniel, Steres, 2011; Loh vd., 2017) gibi önemli toplumsal yapılarla güçlü ilişkiler içerisinde. Bu ilişkileri göz önünde bulunduran araştırma, okuma kültürü edinmemiş öğrencilerin ilgili durumlarının arkasında yer alan nedenleri ele almayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen okuma kültürü edinmemiş çocukların okuma ile ilgili yaşantılarının ve bu yaşantıların arkasında yatan anlamların ortaya konulmasıdır. "Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların okumaya ilişkin yaşadıkları deneyimler nelerdir?" sorusu araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Bu soru doğrultusunda araştırmaya katılan 3 katılımcının okumaya ilişkin yaşadıkları kişisel deneyimler, bakış açıları ve okumaya ilişkin sorunlara nasıl yaklaştıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Toplumsal yapılarla okuma kültürü ilişkisini derinlemesine bir bakış açısıyla ele alarak yorumlaması bakımından diğer çalışmalardan farklılaştığı ve bu açıdan önemli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma okuma kültürüne ilişkin gömülü toplumsal yapıların ortaya çıkarılmasında üç farklı sosyoekonomik düzeyden bireyin yaşantılarına derinlemesine bakmayı hedeflemekte ve bu bağlamda nitel bir araştırma görünümü taşımaktadır. Araştırmanın yöntemi anlatı araştırması olarak seçilmiş ve

bireylerin okumaya ilişkin kurdukları anlamlar yaşantıları üzerinden çözümlenmeye çalışılmıştır. Webster ve Mertova (2007) anlatıların farklı disiplinler için önemli kaynaklar olduğunu ve bu anlatıların çözümlenerek kullanılmasının önemli veriler sağlayabileceğini belirtir. Anlatı araştırması deneysel veriler aracılığıyla bilgileri ortaya çıkarmak için farklı bakış açılarından doğan deneyimleri göz önünde bulundurmayı sağlar (Crump, 2018). Kim (2016) anlatı araştırmasının insanların davranış, düşünce ve yaşam biçimlerinde derinlemesine gömülü olduğunu çünkü öykü anlatıcılığının ve anlatı başlıklarının yaşamlarımızda anlam oluşturmanın en temel yolu olduğunu belirtmektedir. Anlatı araştırmalarında temel amaç, bireylerin dünyayı deneyimleme biçimlerini kendi ürettikleri öyküler aracılığıyla incelemektir (Saban, Sarıçelik, 2018, s.230). Anlatı araştırması; öykülerin yer değiştirmesine olanak sağlar ve böylece dile getirilen öykü, anlatı ya da deneyimler üzerinden farklı yaşamları tanıma ve üzerine düşünme olanağı buluruz (Huber, Caine, Huber, Steeves, 2013, s.221).

Araştırma grubu

Araştırma Erzincan İl Merkezinde yürütülmüş olup üç farklı sosyoekonomik düzeyden gelen ve okuma kültürü edinme sürecinde sorun yaşayan toplam 3 erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Öncelikle sosyoekonomik koşullar göz önünde bulundurularak şehrin farklı bölgelerinde yer alan üç okul belirlenmiş ve okul yönetimlerine ulaşılmıştır. Üst sosyoekonomik düzeyden seçilen öğrenci şehir merkezinde bulunan özel bir okulda öğrenim görmektedir. Orta sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenci şehir merkezine 20 dakika uzaklıkta bir okulda öğrenimini sürdürmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenci ise şehre 30 dakika uzaklıkta yer alan çöküntü bölgesi olarak adlandırılabilir bir bölgede yer alan bir okulda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesine iki yönlü yaklaşmıştır. Hem anne-baba eğitim durumu ve eğitim bilgileri, ailenin tüketim koşulları, öğrencinin haftalık harcamaları gibi ekonomik koşullar hem de aileyle birlikte yürütülen etkinlikler (tatiller, sosyal etkinlikler vb.), yaşanan mahalle vb. üzerinden ailenin sosyal sermayesi göz önünde bulundurulmuştur.

Okul müdürü ve 7. sınıf düzeyinde Türkçe dersini yürüten Türkçe öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılarak okuma kültürünü edinme bağlamında sorun yaşayan, görüşme yapılacak öğrenciler seçilmiştir. Görüşülen her üç öğrenci 7. sınıfta öğrenim görmekte olan erkek öğrencilerdir. Araştırmacılar öncelikle okuma kavramını daha iyi anlamlandırabilecekleri düşüncesiyle 7 ya da 8. sınıf öğrencileriyle görüşmeye karar vermişlerdir. Ardından 8. sınıfta öğrencilerinin sınav kaygısını yoğun yaşamaları nedeniyle okuma kavramını sınavlar üzerinden yorumlayabilecekleri endişesi yaşayan araştırmacılar bu sınıf düzeyini araştırma kapsamının dışında tutarak 7. sınıf öğrencileri ile çalışmaya karar vermişlerdir. Araştırmayı cinsiyetler bağlamında bir karşılaştırmaya dönüştürmemek adına da tek bir cinsiyete odaklanılmıştır. Her öğrencinin farklı sosyoekonomik düzeyden seçilmesi farklı sosyal bağlamların okumaya nasıl yansıtıldığının belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin gizliliğini korumak adına öğrencilerin adları araştırmada değiştirilerek kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu toplam 38 sorudan oluşmaktadır (Ek-1). Soru havuzu oluşturulurken alanyazın taranarak "kimlik, aile, kitaplarla ilgili kişisel deneyimler, büyürken okumaya ilişkin öğrenilenler, okuma ile ilgili olumlu ya da olumsuz deneyimler, okuma için sahip olunan istek, yetenekle ilgili inançlar, okulda yürütülen okuma öğretimi ile ilgili bakış açısı ve inançlar, diğerlerinin bakış açısı ve diğer etkenler" alt başlıkları belirlenmiş ve sorular bu doğrultuda hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak görüşme formu yapılandırılmış ve iki pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Soruların kapsayıcılığı, anlaşılabilirliği, soru sıralamasındaki akıcılık ve süre koşulları yeniden gözden geçirilerek görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul kütüphanesi kayıtları incelenmiş ve elde edilen veriler araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019 yılı Nisan ayında toplanmıştır. Öncelikle uygun katılımcılar bulmak için okullarla görüşülmeye başlanmıştır. Okul müdürleri ve Türkçe öğretmenleri ile yapılan

görüşmelerde araştırmadan söz edilmiş ve aranan katılımcıların özellikleri sıralanmıştır. Katılımcıların okuma kültürü edinmemiş olması ve farklı sosyoekonomik düzeyden gelen bireyler olması beklendiği dile getirilmiştir.

İlk olarak merkeze yakın bir devlet okulunda öğrenim gören orta sosyoekonomik düzeyden seçilen bir öğrenci ile görüşülmüştür. İkinci olarak merkezde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören üst sosyoekonomik düzeyden bir öğrenci ile görüşülmüş ancak görüşmeyi yürüten araştırmacı ilgili öğrencinin orta sosyoekonomik düzey pratiklerini gösterdiğine karar vermiş ve daha sonra görüşmeyi gözden geçiren diğer araştırmacı ile birlikte bu görüşmenin veriler arasına katılmaması gerektiğine karar vermişlerdir. Üst sosyoekonomik düzey pratiklerini tam yakalayabilmek için merkezde yer alan özel okulda öğrenim gören öğrencilerle görüşme yapmaya karar verilmiştir. İlgili okulda çalışmanın ayrıntıları okul yönetimine aktarılmış ve çalışmaya uygun bulunan bir öğrenci ile görüşülmüştür. Ancak görüşme sonunda öğrencinin üst sosyoekonomik düzeyden olsa da okuma kültürü edinmiş bir öğrenci olduğu görülmüştür. Araştırmacı okulun öğrencilerinin iyi temsili konusundaki kaygılarını fark etmiş ve okula ya da öğrenciye ilişkin kişisel verilerin korunacağını tekrar hatırlatarak öğretmenlerle ayrıntılı bir görüşme gerçekleştirmiştir. Ardından öğretmenlerin önerdiği bir öğrenci ile tekrar görüşme yapılarak bu görüşme araştırmaya katılmıştır. Görüşülen son öğrenci şehrin çöküntü bölgesi olarak tanımlanabilecek bir bölgede yer alan bir okulda öğrenim gören, alt sosyoekonomik düzeyden gelen bir öğrencidir.

Görüşmeler, tamamlandıktan sonra yazıya aktarılmıştır. Herhangi bir çözümleme yapılmaksızın okunduktan sonra öykülerde eksik kaldığı düşünülen yönleri tamamlamak için üç öğrenci ile ikinci bir görüşme daha yapılmıştır. Daha ayrıntılı bilgi istenecek noktalar not edilmiş ve bu sorular öğrencilere tekrar sorulmuştur. Ayrıca öykülerde tam açıklığa kavuşmayan ayrıntıları tamamlamak için Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin okulda ortaya koymuş oldukları okuma etkinlikleri ile ilgili sorular yöneltilmiş ve okulda yer alan okul ve sınıf kütüphanelerinin görüşme yapılan öğrencilere ait kayıtları gözden geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler iki adımda çözümlenmiştir. Öncelikle görüşmeler yoluyla aktarılan anlatılar üzerinden katılımcıların öyküleri oluşturulmuştur. Bu öyküler oluşturulurken daha okunabilir bir hâle getirmek için anlatılar “aile, ortaokul öncesi okuma deneyimleri, evde okuma deneyimleri, okulda okuma deneyimleri ve kendine çizdiği okur kimliği” başlıkları altında öyküleştirelmıştır. İkinci adım ise verilerin temalara dönüştürülmesidir. Bu adımda anlatı araştırmalarında kullanılan analiz yöntemlerinden biri olan tematik analiz kullanılmıştır. Barkhuizen, Benson ve Chik (2014, s.75) tematik analizi “verilerin tekrar tekrar okunması, verilerin özünün kodlanması ve kategorileştirilmesi ve tematik başlıklar altında yeniden düzenlenmesi” olarak tanımlar. Verilere ilişkin bu tematik okuma önemlidir. Ayrıca Barkhuizen, Benson ve Chik (2014) ortaya çıkan temaların araştırma raporunun ayrı bir bölümünde anlatıdan ayrıntılarla birlikte sunulması gerektiğini dile getirir.

Üç katılımcıdan elde edilen verilerin kodlanmasında Menard-Warwick (2004)'in araştırmalarında izledikleri yol izlenmiş ve önce açık kodlama yapılmıştır. Açık kodlamalar kategorilere ve oradan da temalara dönüştürülmüştür. Ortaya çıkan temalar üç farklı sosyoekonomik düzey için kimi zaman farklılaşmakta kimi zaman ise ortaklaşmaktadır. Üç farklı sosyal sınıfa ilişkin bu karşılaştırmalar Gao, Li, and Li (2002)'nin de araştırmalarında kullandıkları gibi karşıt durumların ortaya konması için değil okuma ile kurulan bağı ve katılımcılara ait sosyal bağlamdaki çeşitliliği göstermek için kullanılmıştır. Ortaya çıkan temalar üç anlatı arasındaki farkları keşfetmeyi sağlamaktadır. Polkinghorne (1995, s.15) “tematik süreçlerin anlatılan öyküler hakkında genel bir çerçeve çizme gücüne sahip olduğunu fakat bu genel çerçevenin her öykünün özel ve kendine özgünlüğün hakkını verecek biçimde özetlenmiş olması gerektiğini” belirtir. Bu bağlamda her öykü ortak bir çerçevede verilmiş ancak üç yaşam öyküsünün özgün yanları korunmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda önemli konulardan biri de araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgileri ortaya koymaktır. Hayashi, Abib ve Hoppen (2019) bu bilgileri ortaya koyarken nitel

Okuma Kültürü Edinememiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması

araştırmaların gerek veri toplama gerekse verileri çözümleyip sunma aşamalarında izlediği özgün yolun göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtir. Verilerin toplanması sürecinde nitel araştırmalarda sıkça kullanılan güvenilirlik uygulamalarından biri olan verilerin çeşitlendirilmesi (Crewsell, 2013) kullanılmış ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerin yanı sıra eksik bilgilerin tamamlanması için öğretmen ve okul müdürlerine de başvurulmuş, ayrıca okul ve sınıf kütüphanesinin kayıtları da incelemelere katılmıştır. Çözümlemeler sırasında kodlardan temalara doğru yürütülen tematik çözümleme aşamaları araştırmacılar dışında okuma kültürü üzerine çalışan iki alan uzmanı tarafından da gözden geçirilmiştir ve alınan görüşler doğrultusunda çalışmaya son biçimi verilmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan “okuma kültürü edinmemiş” olmak durumunu kodlayabilmek için Sever (2003, 2013) tarafından ortaya konulan okuma kültürü edinme süreci basamakları (kitapla tanışma, görsel okuryazarlık, temel okuma yazma becerisi, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma, evrensel okuryazarlık) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma kültürü edinme düzeylerini anlamaya dönük görüşme soruları görüşmeler tamamlandıktan sonra iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Böylece araştırma kapsamına alınan her üç öğrencinin de (düzenli olarak kitap okumama, okumaya ilgi duymama vb. öğrencilerin somut aktarımları aracılığıyla) temel okuma-yazma düzeyinde olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde her üç katılımcının okuma deneyimleri odağında öykülerine yer verilmiş ve ortaya çıkan temalar, ilgili araştırmalar ışığında tartışılarak sunulmuştur.

Deniz’in Öyküsü

Bu başlık altında Deniz ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen Deniz’in okuma ile ilgili deneyimleri sunulmuştur.

Aile

Deniz 14 yaşında ve 7. sınıf öğrencisi. Yaşadığı mahalle şehrin çöküntü bölgelerinden biridir. Babasının ilköğretim mezunu inşaat işçisi, annesinin ise lise mezunu ve ev hanımı olduğunu dile getirmektedir. Deniz’in erkek kardeşi 4. sınıfa giderken, kız kardeşi ise henüz okula gitmemektedir. Gün içerisinde ailesi ile televizyon izleyerek vakit geçiren Deniz, hafta sonları annesi ile birlikte zaman zaman teyzesine gittiklerini, yaz tatillerini ise evinde geçirdiğini belirtmektedir. Tatillerde etkinlik olarak top oynamayı tercih eden Deniz’e harçlığını nelere harcadığı sorulduğunda simit ve meyve suyu olarak harcadığını dile getiriyor. Deniz’in arkadaş çevresi de onunla ortak ilgi alanına sahip ve genel olarak çoğu arkadaşı ile iyi anlaşmış olduğunu ifade ediyor. Arkadaşlarından “*Hepsi ile aramız iyi. İyi geçiriyoruz oyun falan oynuyoruz.*” diye söz etmektedir.

Ortaokul Öncesinde Okuma Deneyimleri

Okula başlamadan önce Deniz ailesinin ona kitap okumadığını ve onu okuma ile buluşturacak herhangi bir etkinlik yapılmadığını belirtmektedir. Deniz’in evinde kitaplık ya da kendisine ait kitap bulunmuyor. Deniz bu durumu “*Canım sıkılıyor sevmiyorum.*” diyerek ifade etmekte ancak annesinden kitap okumayı seven birisi olarak söz etmekte ve komşularının üniversiteye giden kızlarından aldığı romanları okuduğunu dile getirmektedir. Deniz, okumayı öğrendiği zamanı hatırlamıyor ancak ortaokulun onu okuma yönünden geliştirdiğini ve hızlı okumaya başladığını düşünüyor. Kendisine ait olan tek kitabı da bu dönemde aldığını anlatıyor, “*4. sınıftayken hikâyeye aldılar, masal aldılar, annem aldı.*” ancak bu kitabı da hiç okumadığını dile getiriyor. Şu an elinde sadece Çalınan Kent adlı bir kitap var ve Türkçe öğretmeni hediye etmiş. Kitap adı belirtmesi gereken bütün sorularda bu kitabın adını

söylemekte ve kitabın içeriğine ilişkin her soruda “En son iki hafta önce okudum, hatırlamıyorum.” yanıtını vermektedir.

Evde Okuma Deneyimleri

Deniz’in annesi ve kardeşi evde kitap okumaktadırlar. “Akşamları annemle birlikte okuyorlar. Hikâye falan okuyorlar zorla okutturuyorlar.” diyen Deniz evde okuma etkinliklerine katılmak istemediğini belirtiyor. Bunun nedenini kendisine uygun olmayan sıkıcı kitaplar okumak istememesi olarak açıklamaktadır. Deniz için, okumaya yönelik kitaplardan çok test kitapları alınıyor “*Matematik, Türkçe testleri falan...*” diye belirtiyor bu kitapları ve evde okumaya yönelik bir çalışma yapmıyor. Evdeki okuma ortamına dönük sorularda Deniz babasından hiç bahsetmiyor ve çoğunlukla bu konuda annesinin ilgilendiğini “Annem sürekli kitap veriyor elime oku diyor.” şeklinde ifade ediyor.

Okulda Okuma Deneyimleri

Deniz okul kütüphanesinden okuma saatlerinde yararlanıyor ama onun dışında kütüphaneyi kullanmıyor: “*Kütüphanede nöbetçiyim, bazen istediğimde gidip yazdırıyorum alıyorum, kitabı okul kütüphanesinden alıyorum daha sonra okuma saati bitince geri iade ediyorum. Sınıfımızda sınıf kitaplığı yok.*” Okul kütüphanesi dışında başka bir kütüphaneye üye olmayan Deniz bilgisayar üzerinden de okuma yapmıyor.

Okuma saatlerini gerekli bulan Deniz bu etkinlikte bazen kitap okuduğunu bazen de arkadaşları ile konuştuğunu söylüyor. Ayrıca okuma saatlerinin dışında okulda kitap okumuyor. Deniz’in eğitim hayatı boyunca okulda kitaplarla ilgili herhangi bir anısı olmamış. Öğretmenlerinin dersi erken bitirdiklerinde boş kaldığı zaman kitap okuduğunu söylese de bu kitapların içeriğine ilişkin sorulara açık bir yanıt veremiyor. Deniz okulda okuma yaptığı zaman arkadaşları ile beraber yaptığını, bireysel olarak okulda hiçbir zaman kitap okumadığını anlatıyor. Kitap okuyan arkadaşlarına karşı iyi duygular beslediğini dile getirirse de onlarla yakın ilişkiler kurma ve kitap okuma davranışlarından etkilenme gibi durumlardan söz etmiyor.

Kendine Çizdiği Okur Kimliği

Deniz kendisine göre başarılı bir öğrenci ve ara sıra kitap okuyan birisi. Türkçe dersinden aldığı yazılı notlarına göre dersten kalıyor ancak geçen yıl teşekkür belgesi aldığını söylüyor. Okumuyor olmanın kendisini ilerde kötü etkileyeceğini düşünen Deniz, ileride okuma becerisinin işine yarayıp yaramayacağını bilmiyor. “*İyi okur olan birini tanıyor musun?*” sorusuna “*Annem, sınıftan Duygu ve Nida falan. Bu insanları iyi okur çünkü çok kitap okuyorlar.*” yanıtını veren Deniz ileride futbolcu olmak istediğini eğer kitap okursa okumanın onun her şeyi bilmesini sağlayacağını belirtiyor. Deniz’in etrafındaki insanlar onun okuma alışkanlığı ile ilgili yorum yapmıyorlar. Annesinin ona bazen iyi kitap okuduğunu bazen hiç kitap okumadığını söylediğini aktarıyor. Öğretmenlerinin de okuma ile ilgili ona bir şey yorum yapmadığını dile getiriyor. Deniz’in okumak için kitap seçerken herhangi bir ölçütü yok ancak gizemli, hazineli olayların anlatıldığı kitapların ilgisini çektiğini belirtiyor. Okurken kitapta yazılanlar dışında başka bir şeye odaklanmayan Deniz sessiz ortamlarda okuma yapmayı seviyor. Hiç okuma bilmeyen bir insan ile karşılaşırsa ona “*Meslek sahibi olabilmesi için okumasını söyledim.*” diyen Deniz okumanın meslek sahibi olmak için gerektiğini düşünüyor. Tüm söylemleri bir araya getirildiğinde Deniz’in okuma kültürü edinmemiş bir birey olduğu anlaşılıyor.

Arda’nın Öyküsü

Bu başlık altında Arda ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen Arda’nın okuma ile ilgili deneyimleri sunulmuştur.

Aile

Arda 14 Yaşında 7. sınıf öğrencisi. Erzincan merkeze bağlı bir beldede yaşamaktadır. Yaşadığı mahalle TOKİ tarafından yapılmış ve sosyal yaşam alanlarına sahiptir. Babasının ortaokul mezunu, annesinin ise liseyi bitirmiş ancak üniversiteye devam etmemiş olduğunu dile getirmektedir. Anne çağrı merkezinde çalışıyor baba ise Erzincan Merkez’de bulunan bir otelde görevlidir. Arda evin tek

çocuğudur. Gün içinde akşamları ailesi ile birlikte vakit geçiren Arda anne ve babasıyla film izleyip zaman zaman da annesiyle dışarı çıkmaktadır. Yaz tatillerinde bazen İstanbul'daki teyzesinin yanına gittiğini, onun dışında tatilini evinde geçirdiği belirtmektedir. Tatillerde etkinlik olarak bilgisayarda oyun oynamayı tercih eden Arda harçlığını nasıl harcadığı sorulduğunda “*Ucum bittiği zaman uç alıyorum, silgi alıyorum yanımda duruyor lazım olursa falan kullanıyorum.*” şeklinde yanıt veriyor. Arda çoğu arkadaşıyla iyi anlaşmakta ve boş zamanlarında onlarla oyun oynamaktadır.

Ortaokul Öncesinde Okuma Deneyimler

Arda'nın aktarımıyla ailesi ona okula başlamadan önce masal tarzı kitaplar okumuşlar ve kitapla erkenden tanışmasını sağlamışlardır. Evlerinde kitaplıkları var ve çoğunlukla annesinin okuduğu kitaplarla dolu olduğunu ifade etmektedir. Arda kitaplıkta kendi kitaplarının olmamasını “*Okumak sıkıcı geliyor bana, internette ne istesek bulabiliyoruz yani okumak gereksiz oluyor bana.*” şeklinde açıklamakta ancak “*Çevrimiçi okuma yapıyor musun?*” sorusuna “*Çevrimiçi olarak şey okuyorum hayvanlarla ilgili mesela oyununda soruyorlar bana ‘Ejderhalar nasıl eğitilir?’ diye ‘Filler nasıl eğitiliyor?’ diye. Ben de ara sıra göz gezdiriyorum.*” cevabını vermiştir. Okumayı ilk öğrendiğinde kendisini başarılı bulup mutlu olduğunu söylemektedir. Ortaokul öncesinde okuması kötü olduğu için öğretmenler odasında ona kitap okutulduğundan bahseden Arda “*Başımda biri olduğu için takılarak okuyordum, yanlış okursam bana kızacaklar diye korkuyordum.*” diyerek ortaokul yıllarından önceki okuma deneyimlerini anlatmaktadır. Yaptığı bu okumalarda kitapları öğretmenler tarafından belirlenmiş ve Arda'ya okumak isteyip istemediği sorulmamıştır. Ortaokula geçtiği zaman hızlı okuma becerisinin geliştiğini ve daha akıcı okuduğunu söylemektedir.

Evde Okuma Deneyimleri

Annesi evde akşamları okuma etkinlikleri yapmaya çalışsa da babası ara sıra bu etkinliklere katılmaktadır. Arda okumayı sevmediği için bu etkinliklere katılım göstermemektedir. Arda annesinin okumayı çok sevmesine rağmen Arda'ya bu sevgisini aktaramadığını ve artık Arda için farklı okuma etkinlikleri yapmadığını belirtmektedir. Bu durumun nedenini okumayı sevmemesi olarak açıklamaktadır: “*Yapmıyor sevmediğim için*”. Annesi Arda'ya kitap önerilerinde bulursa da Arda şu sıralar elinde bulunan “*Rafadan Tayfa*” adlı kitabı arkadaş önerisi ile seçtiğini dile getirmektedir. En son iki hafa önce okuduğunu söylese de kitabın içeriği ile alakalı sorulara “*Hatırlamıyorum.*” yanıtını vermektedir.

Okulda Okuma Deneyimleri

Arda okul kütüphanesinden sadece bir kitap aldığını onu da okumadan bıraktığını belirtmektedir. Kitap okuma saatlerini gereksiz bulduğunu “*Aslında kitap okuma saati olmasına gerek yok istediği zaman okuyabilir isteyen her zaman okuyabilir ama ben okumuyorum. Kitap okuma saatini gereksiz buluyorum.*” cümleleriyle aktarmaktadır. Okul kütüphanesi dışında başka herhangi bir kütüphaneye üye olmayan Arda okuma saatlerinin dışında okulda hiç okuma yapmamaktadır. Okuma saatlerinde de düzenli olarak okumadığını belirten Arda bu konudaki düşüncelerini “*Okuma saatlerinde arkadaşlarım bazen kitap okuyorlar ben de onlarla birlikte okuyorum.*” şeklinde belirtmektedir. Arda okulda kitap okumamasının bir nedeninin de arkadaşlarının kitaplar dışında başka şeylerle ilgilenmesi olarak ifade etmektedir.

Kendine Çizdiği Okur Kimliği

Arda kendisini derslerinde başarılı bir öğrenci ve az kitap okuyan biri olarak anlatmaktadır. Kitaplarını okumuyor olmanın ilerde kendisini kötü etkileyeceğini, sınavlardan kötü notlar alacağını ve meslek sahibi olduğunda gerekli bilgileri bilmezse zorlanacağını düşünmektedir. Bunun yanında ders kitapları dışında edebi zevk için okumanın gereksiz olduğunu, okumayı bilmesinin yeterli olacağını ifade etmektedir. Bu düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir: “*Mesela bir yerde çalışınca bana bir mail falan gelecek ya da bir form verecekler bunu doldur diyecekler okuyup doldurmam lazım. Ama kitap okumuyor olmam beni etkilemez, okumayı bilsem yeterli bence*”. Annesi Arda'ya daha çok kitap okursa kendisi için iyi olacağını söylemekte ancak öğretmenleri Arda'nın kitap okuma durumu hakkında ona

herhangi bir değerlendirmede bulunmamaktadır. Arda okursa kitapları kapaklarına bakarak seçtiğini, eğer kapağı güzel ve ilgisini çekerse o kitabı okuma isteğinin geldiğini ifade etmektedir. Hiç okuma bilmeyen bir insanla karşılaşsa ona “Okumayı öğren falan derdim yani. Okumayı öğretmeye çalışırdım en azından sevmesem de. Çünkü insanlığın cahil kalmasını istemem ilerleyen dönemlerde kimse okumayı bilmeseyse çok kötü bir geleceğimiz olur.” cümleleriyle yaklaşacağını belirtiyor. Arda'nın ara sıra okuduğunu ifade etse de verdiği örneklerde yalnızca tek kitap adıyla sınırlı kalması ve bu kitaba dönük sorulara yanıt verememesi okuma kültürü edinmemiş bir birey olduğunu ortaya koymaktadır.

Ege'nin Öyküsü

Bu başlık altında Ege ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen Ege'nin okuma ile ilgili deneyimleri sunulmuştur.

Aile

Ege 14 yaşında ve 7. sınıf öğrencisidir. Erzincan'ın merkez mahallerinden birinde oturmakta ve özel bir kolejde okumaktadır. Babası lisansüstü eğitim mezunu ve cerrah, annesi ise lisans mezunu bir öğretmendir. Ege evin tek çocuğudur. Gün içerisinde ailesiyle televizyon izleyip oyun oynamakta ve boş zamanlarında kitap okuduğunu belirtmektedir. Ancak okuduğu kitaplardan söz ederken sürekli benzer birkaç kitabın adını verdiği görülmektedir. Hafta sonları anne ve babası dinlendiği için kendisi de bilgisayarda oyun oynadığını dile getirmektedir. Yaz tatillerinde Antalya'ya babaannesi ve anneannesinin yanına tatile giden Ege, zaman zaman da tatil için İzmir'e gittiklerini ifade etmektedir. Ege'ye harçlığı ile neler yaptığı sorulduğunda kumbarasına attığını ve orada biriktirdiği paralarla kendine bir şeyler aldığını belirtmektedir. Arkadaşlarıyla okul çıkışlarında sinemaya gittiklerini, basketbol oynadıklarını ve iyi anlaştıklarını belirtmektedir.

Ortaokul Öncesinde Okuma Deneyimler

Ege ailesinin ona okula başlamadan önce kitap okuduklarını ve kitaplarla küçük yaşlarda tanışmasını sağladıklarını belirtmektedir. Bu durumu “Evet, yatmadan önce hikâyesiz uyuyamıyordum ben.” diyerek anlatmaktadır. Evlerinde büyük bir kitaplığının olduğundan bahseden Ege bu kitaplıkta kendisine ait kitapların olduğunu anlatırken “Evet var. Benim kendi kitaplarım da var mesela polisiye. ‘Aklımdan Bir Sayı Tut’ diye bir kitap onu çok seviyorum. En sevdiğim kitaplardan bir tanesi. Bir de şey ‘İçimdeki Müzik’ diye bir kitap var onu da seviyorum.” ifadelerini kullanmaktadır. Okumayı öğrendiği zaman farklı bilgiler öğrenmenin başta hoşuna gittiğini ancak sonra sıkıldığını ifade etmektedir. Zamanla okuya okuya kitapların içindeymiş gibi hissederek okumayı daha çok sevdiğini söylemektedir. Ortaokula geçtikten sonra okurken sıkılmamayı, kendini ana karakterin yerine koymayı öğrendiğini ve bunların okumasını geliştirdiğini belirtmektedir.

Evde Okuma Deneyimleri

Evde yatmadan önce mutlaka kitap okumalarını sağlayacak bir etkinlik bulunduğunu aktaran Ege, bu etkinliğin habercisi olarak da evde bir kitap okuma alarmı kullandıklarını ifade etmiştir. Alarm çaldığı zaman evde bulunan herkesin işlerini bırakıp kitap okumaya başladığını belirtmektedir. Ege her ne kadar alarm çaldığında kitap okumanın zorunlu olduğunu söylese de babasının bu etkinliğe katılmadığını “Evet, babamın çok zamanı yok ama annem okuyor. Annem bir ayda bir kitap bitiriyor.” cümleleriyle belirtmektedir. Ege'ye okuma için yardımcı olan kimse bulunmuyor, kendi başına okuma yaptığını söylüyor. Anne ve babası Ege'ye okuması için kitap önerilerinde bulunmamakta ve sadece istediği kitapları edinmesinde kendisine yardımcı olmaktadır.

Okulda Okuma Deneyimleri

Ege okul kütüphanesini etkin olarak kullandığını, Türkçe öğretmenlerinin kendileri için bir okuma listesi hazırladığını ve ondan yararlandığını söylemektedir. Türkçe öğretmeni ise Ege'nin kitaplara olan ilgisinin düşük olduğunu ve okul kütüphanesinden sınırlı sayıda kitap aldığını belirtmektedir. Ege aynı zamanda Erzincan İl Halk Kütüphanesi ve Erzincan Merkez Çocuk Kütüphanesine üye olduğunu ifade etmektedir. Ancak kütüphanelere üyeliği bulursa da kitapları

edinme konusunda internetten satın alma yolunu kullandığını belirtmektedir. Ege kitap okuma saati konusundaki düşüncelerini “40 dakikalık bir kitap okuma bence güzel, ilk ders olması güzel bir şey bence.” şeklinde dile getirmiştir. Ege okuma saatlerinde çoğunlukla okuduğunu ancak zaman zaman arkadaşları ile konuştuğunu söylemektedir. Ayrıca az kitap okuyanlarla ilgili “Az kitap okuyanların derste yorumları kötü mesela bir problem sorusu üzerine çok fazla yorum yapamıyorlar ama kitap okuyanlar daha çok analitik düşünebiliyorlar.” şeklinde düşüncelerini aktarmaktadır. Ege, okullarında kitap okuma saati dışında bazen yazılardan sonra kitap okuduklarını bunların dışında başka okuma etkinliğinin olmadığını söylemektedir.

Kendine Çizdiği Okur Kimliği

Ege kendisine göre düzenli olarak kitap okuyan ve derslerinde başarılı bir öğrencidir. Okuyor olmanın gelecekte işine yarayacağını dile getirmektedir. Bunu da şöyle açıklamaktadır: “Çünkü bizlerin başına bir süre engel gelebilir ve bunları okuma ile aşabiliriz.” Ege ailesinin ya da öğretmenlerinin ona okuma alışkanlığı hakkında herhangi bir değerlendirme yapmadıklarını belirtse de öğretmeni Ege’nin pek kitap okumadığını özellikle belirtmektedir. Okuyacağı kitapları nasıl seçersin sorusuna “İlk önce kitabın özetini okuyorum yani kitap bana hitap ediyorsa okuyorum ben değilsem onu okumak istiyorsam okuyorum.” şeklinde yanıt vermektedir. Gerçekçi kitaplar sevdiğini, kitapların hayal ürünlerine yer vermemesi gerektiğini ancak bu şekilde kitapların kendisini içerisine çekeceğini söylemektedir. Hiç okuma bilmeyen bir insanla karşılaşırsa ona “Okuyarak kendini geliştirebileceğini söyledim yani okuması onun için her yönden iyi olması lazım geniş düşünmesi olayları farklı bakması açısından kitap okuması gerektiğini söyledim.” diyeceğini belirten Ege, insanların ancak okuyarak kendilerini geliştirebileceğini ve sayısal derslerde bile kitap okumanın yarar sağlayacağını dile getirmektedir. Ege Deniz ve Arda’ya göre çevresel koşullar bakımından okuma olanaklarına daha fazla sahip olsa da okumayı bir kültüre dönüştürmediği anlaşılmaktadır. Okuduğuna ve alışkanlığı olduğuna dönük kendini ifade etmesinin ideal bir öğrenci çerçevesi çizme kaygısından olduğu düşünülmektedir.

Temalar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan temalar başka araştırmaların da tanıklığıyla tartışılarak sunulmuştur.

Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Model Olarak Baba

Ailenin kültürel alt yapısının çocukların okuma kültürünün biçimlenmesinde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu kültürel alt yapı kavramı; “ailenin eğitimi, kültürel uygulamalarını, okuma alışkanlıklarını ve çocuklarıyla etkileşimini kapsamaktadır” (Wollscheid, 2013, s. 70). Görüşme yapılan üç çocuğun üyesi olduğu ailelerin eğitim düzeyi değişmekle birlikte üç aile için ortak olan bir örüntü söz konusudur: Her üç ailede de babalar evde kitap okumayan, günlük yaşam uygulamaları içerisinde okuma kültürüne dönük bir tüketimde bulunmayan ve çocuklarıyla kitap odaklı bir etkileşime girmeyen bireylerdir. Kitap alma, okumaya yardımcı olma vb. odaklarda anlatılan öykülerin hiçbirinde babalar yer almamaktadır. Oysa okumaya dönük alışkanlıkların oluşmasında aynı cinsiyetin önemli olduğu ve babaların erkek çocuklarının okuma kültürü üzerinde önemli bir rol oynadığı çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Flouri, Buchanan, 2004; Goldman, 2005; Clark, Torsi, Strong, 2005; Mullan, 2010).

Erkek çocuklar kitaplarla ilgili etkinliklerde daha çok babalarıyla birlikte vakit geçirmek ve bu kitaplar üzerine daha çok babalarıyla konuşmak istemektedirler. Ancak yaşam öykülerinde buna dönük yaşantılar olmadığı görülmektedir. Üç ailede de annelere bakıldığında, babalara göre okumaya daha ilgili bireyler karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen ‘Annen, baban ve kardeşlerin kitap okuyor mu?’ sorusuna Deniz, “Annem ve kardeşim okuyorlar.”, Arda “Annem okumayı çok seviyor babam ara sıra okuyor.” ve Ege “Evet, babamın çok zamanı yok okuyamıyor ama annem okuyor. Annem bir ayda bir kitap bitiriyor.” yanıtlarını vermişlerdir. Araştırmaya katılan her üç öğrencinin de annelerinin okumaya yönelik daha etkin tutumlar sergiledikleri görülmektedir.

Deniz’in annesi okumasını geliştirmek için ona yardımcı olmaya çalışan, eline kitabı verip okumasını söyleyen ve ona test kitabı alan bir anne modeli çizerken “Annem habire kitap veriyor elime

oku diyor.” aynı zamanda kendisi de kitap okumaktadır. Kitapları genellikle çevreden edinen anne; Deniz’in aktarımlarında kitap okuma alışkanlığı olan ve okumayı önemseyen bir anne olarak yer almaktadır. Arda ise annesinin okumayı sevdiğini dile getirmekte ve kendisine “bilim öğretene” kitaplar aldığından söz etmektedir. Burada sosyal sınıfla ilişkili olarak annenin okumaya dönük kaygıları “öğretici, eğitici” olmak yönünde değişse de Arda annesinin okuması için ona yardımcı olmaya çalıştığını ancak kendisinin bunu zorlaştırdığını açıkça dile getirmektedir: *“Eskiden okumam için bana yardımcı olmaya çalışıyordu şimdi yapmıyor sevmediğim için”*. Ege ise annesinin yaşamın içinden gelen kitapları sevdiğini ve düzenli olarak kitap okuduğunu ifade etmektedir. Ona kitapları annesinin aldığını ve internet dışında kitapçıdan da ona danışarak onun için kitaplar aldığını belirtmektedir: *“Evet, annem benim beğendiğim ya da beğeneceği mi düşündüğü kitapları alıyor ben söylüyorum beğendiğim bir kitap varsa alıyor”*.

Her üç sosyal sınıfta yer alan annenin de kitap okuduğu ve kitaplarla ilişkili çocuğuyla etkileşime geçtiği görülmektedir. Bu etkileşimin niteliği ya da annelerin okudukları kitapların entelektüel çerçevesi değişse de çocukların kitaplar ve aileleriyle ilişkili anlattıkları öykülerde annelerle gerçekleşen okuma deneyimleri yer almaktadır. Yalnızca üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencinin ailede gerçekleşen okuma deneyimlerinde farklı bir aile bireyi olarak babaanne ve dede yer almaktadır Ege *“Yaz tatillerinde anneanneme gittiğimizde bize örnek olmak için onlar da okumasalar da ellerine kitap alıp bizimle okuma etkinlikleri yapıyorlar.”* Bu öykülerle aynı doğrultuda Millard (1997, s. 96) çocukların anlattıkları öykülerde evin yani anne, büyükanne ve kız kardeşlerin güçlü bir etki taşıdığını, babanın ise okursa ancak mesleki nedenler kaynaklı okuduğundan öykülerde söz edildiğini belirtir. Lynch (2002), yürüttüğü araştırmada annelerin erkek çocuklarının okumalarına destek olabilecek yeteneği taşıdıklarına inandıklarını ancak babaların annelere göre bu inancı daha az taşıdıklarını bulmuştur. Bu bağlamda araştırmada yer alan erkek çocukların okuma ile sahip oldukları zayıf bağın bir bakıma babalarının okuma kültürü edinme sürecindeki roller ile ilişkili olduğu dile getirilebilir.

Meslek Sahibi Olma Sürecinde Okuma Kültürü

Alt ve orta sosyal sınıflarda karşılığını bulan akademik başarıyı meslekle ilişkilendirmek dikey sosyal hareketlilik kavramını akla getirmektedir. Şengönül (2008) farklı sosyal sınıf üyelerinin, çok sıkı çalışmanın, iyi eğitimin, yüksek yeteneğin ve güçlü kişiliğin yukarı doğru dikey sosyal hareketliliği sağladığını ileri süren meritokratik düşünceleri desteklemeyi çekici bulduklarını dile getirmektedir. Okumayan bir bireye okumanın önemini nasıl açıklayacağı ile ilgili bir soru yöneltildiğinde Deniz, *“Meslek sahibi olabilmesi için okumasını söyledim.”* yanıtını vermiştir. Deniz ve Arda’nın ‘meslek sahibi olma’ ve ‘okuma’ arasında doğrudan bir bağ kurarak kendilerini ifade etmeleri de dikey sosyal hareketlilik bağlamında okumaya atfedilen anlam ile örtüşmektedir.

Deniz okumanın meslek sahibi olmak için gerektiğini düşünürken, Arda meslek sahibi olduktan sonra okumanın bir beceri olarak gerekeceğinden söz etmektedir. Arda’nın ileride işine yarayacak okuma eylemini yalnızca temel okuma-yazma becerisi olarak konumlandırması ancak kitap okuma alışkanlığını bunun bir parçası olarak görmemesi de dikkat çekicidir. Arda’nın anlatısında yer verdiği okuma kavramı okuma kültürünün Arda’nın yaşamında bir karşılık bulmadığını da ortaya koymaktadır: *“İşe yarar, mesela bir yerde çalışınca bana bir mail falan gelecek ya da bir form verecekler ‘Bunu doldur.’ diyecekler okuyup doldurmam lazım ama kitap okumuyor olmam beni etkilemez, okumayı bilsem yeterli bence.”* (Arda). Şengönül (2008) alt ve orta sosya sınıftan gelen bireyler için okumada başarılı olmanın iyi bir mesleğe karşılık geldiğini belirtmektedir.

Yaşam koşullarını iyileştirerek daha iyi bir geleceğe erişmeye dönük diğer bir sınıfsal görünüm ise sınavlara yüklenen anlamdır. Sınavlar, Türkiye’de hem aile hem de okulların gündeminde olan önemli konulardan biridir. Öğretimin çeşitli kademelerinde başarının ölçülmesini sağlayan bu sınavlar çoktan seçmeli sorular biçiminde yapılmaktadır. Yalnızca Türkiye’ye özgü olmayan ve başarı odaklı olmasa da çeşitli amaçlarla dünya genelinde yürütülen PISA, PIRLS, TIMMS gibi sınavlar da söz konusudur. Alt ve orta sosyal sınıfa ait bireyler, başarı elde etme anlamında yukarı doğru dikey sosyal hareketlilik olasılığına ve ödül sisteminin yasallığına ve haklılığına inanmaktadır (Şengönül, 2008). Bu kapsamda sınavlar yaşamda başarılı olmanın bir aracı olarak görüldüğü gibi okuma da öğrencilerin akademik başarılarını besleyecek bir beceri olarak yorumlanmaktadır. Örneğin Arda, *“Okumamam beni*

kötü etkiler, mesela sınavdan hiç okumadığım için düşük puan alabilirim” diyerek okumadığı için oluşabilecek durumları dile getirmektedir.

Okumanın test çözebilmenin bir alt becerisi gibi yorumlanması örüntüsü söz edilen sınıflardan gelen bireylerin çoktan seçmeli sınavlara yükledikleri anlamla birlikte okumaya bakışlarına da yansımaktadır. Deniz ve Arda'nın okuma ile ilgili sundukları deneyimlerde okuma ile sınavların ve akademik başarının eşleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda özellikle alt ve orta sosyal sınıflarda çocukların okuma ile kurabilecekleri olası bağların, okumayı yalnızca temel okuma yazma becerisine ve test çözebilmek için gerekecek bir alt beceriye indirgenerek ortadan kaldırdığı söylenebilir. Ege'nin deneyimlerinde okumanın düşünmek, yorumlamak ve sorun çözmek için gerektiği dile getirilmektedir. Çevresini kuşatan okuma ile ilgili olanakların bu söylemlerin oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

“Kızlar Kitap Okur!” Cinsiyete Atfedilen Okuma Kültürü

Her üç katılımcıda ortaklaşan temalardan biri de okuma kültürünün kadınsı bir eylem olarak görülmesidir. Erkeklerin okumayı kadınsı bir etkinlik olarak gördüklerine ilişkin çeşitli araştırma söz konusudur (Katz, Sokal, 2003; Millard, 1997; McKenna,1997). Arda, okuma ile ilgili deneyimlerinden söz ederken *“Okumak sıkıcı geliyor bana.”* diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. *“İnsanlar kitap okuyarak kendilerini geliştirebilirler ve bu sayısalda bile çok önemli bir şey düşünebilmek yorum yapabilmek çok önemli”* diyen Ege'nin okumanın önemini dile getirirken kullandığı *“sayısalda bile”* ifadesi dikkat çekicidir. Ege sayısal dersleri seven bu alanla ilgilendiğini belirten bir öğrencidir. Özellikle hangi derslerde başarılı olduğu sorulduğunda yanıtı doğrudan matematik olmuştur. Araştırmacının *“Peki ya Türkçe?”* sorusuna verdiği yanıt ise gülerken *“Eee zaten onu yapıyorum.”* olmuştur. Erkeklerin sayısal dersleri kendilerine atfederken sözel dersleri kolay, yapılabilir ve daha durağan olarak kodladıkları bu nedenle de kızlara özgü gibi gördükleri söylenebilir. Bu bağlamda dil dersleri ile birlikte kodlanan okuma becerisi de sözel alanın içerisinde yer alan bir beceri olarak yorumlanmaktadır. Deniz aynı biçimde evde annesi ve kardeşi okurken buna katılmak istemediğini belirtirken, nedenini kendisine uygun olmayan sıkıcı kitaplar okumak istememesi olarak açıklamaktadır. *“Kızlara göre okumanın zor ve sıkıcı olduğundan daha çok söz eden erkekler, okumaya kızlara göre daha az ilgi göstermekte ve yalnızca okulda kitap okumaktadırlar”* (Clark vd., 2005, s. 36).

Cinsiyete atfedilen bu bağlamın okumak için seçilen ya da seçildiği belirtilen metinlerde de belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Deniz'in kendisi için kitap seçme ölçütlerinin neler olacağı ile ilgili soruya bir ölçütünün olmadığı ancak gizemli, hazineli olayların anlatıldığı kitapların ilgisini çektiğini belirttiği görülmektedir. Ege ise evdeki kitaplıkta kendisine ait kitapların olduğunu anlatırken *“Evet var. Benim kendi kitaplarım da var mesela polisiye. ‘Aklından Bir Sayı Tut’ diye bir kitap onu çok seviyorum. En sevdiğim kitaplardan bir tanesi.”* olarak düşüncelerini dile getirmektedir. *“Erkekler özellikle bilimkurgu, suç ve dedektiflik öyküleri, sporlarla ilgili kitaplar ve savaş, casusluk türü kitapları okumaya kızlara göre daha fazla eğilimlidirler”* (Clark vd., 2005, s.37). Bu bağlamda sınırlı sayıda da olsa çocukların bağ kurduğu konu ya da kitabın bu verilerle örtüştüğü görülmektedir.

Okulun ilk yıllarında anneleri tarafından kütüphaneye ya da kitapçıya götürülen erkeklere, okulöncesi dönemde kadın öğretmenleri tarafından onlara kitap okunmaktadır. Ancak gençlik kültürünün egemen olduğu ve toplumsal cinsiyet rollerinin daha belirgin ortaya çıktığı dönemde okumaya erişim biçimlerinin değiştiği görülmektedir. *“Bu dönemde anne ile olan bağlar zayıflarken anlatıya ilişkin erişilen kaynaklar özellikle bilgisayar oyunları ya da filmler gibi daha görsel öğeler üzerinden ilerlemektedir”* (Millar, 1997, s. 96). Deniz *“İyi okur olan birini tanıyor musun?”* sorusuna *“Annem, sınıftan Duygu ve Nida falan. Bu insanları iyi okur çünkü çok kitap okuyorlar.”* yanıtını vermiştir. Fendrick (1998) erkeklerin okumayı feminen olarak görmelerine ilişkin bu bakış açısının okuma ve ders çalışmaya dönük aile davranışlarının bir sonucu olduğunu dile getirmektedir. Çevresinde yer alan okuma kültürü edinmiş bireylerin aynı cinsiyeti paylaşmaları erkek çocuklarının okumaya karşı çeşitli kodlamalar yapmalarına neden olduğu belirtilebilir.

Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Okul

Okumaya ilişkin deneyimlerin anlamlandırılmasında okulun da öne çıkan sosyal yapılardan biri olduğu görülmüştür. Aikens ve Barbarian (2008, s. 14) “çocuk bir kez okula başladığında okuma kültürünün gelişiminde okul ve çevre niteliklerinin aile yaşamından daha büyük etkiye sahip olmaya başladığını” belirtir. Araştırmacılar aile yaşamının çocukların okuma kültürü edinme sürecinin için güçlü bir başlangıç noktası olduğunu ancak aile ile birlikte okuma performansını biçimlendiren okul ve çevre gibi etmenlerin ailenin duruşunu etkilediğini dile getirmektedir. “Sosyal sınıfların okuma öğretimi sürecinde karşılaştıkları eşit olmayan uygulamalar alt sınıftan gelen bireylerin ekonomik olarak başarılı olma şansını elinden alabilmektedir” (Shannon, 1983, s. 609). Okumanın gelişiminde okul türü öğrenme ile birlikte en baskın öğelerden biri haline gelen okulun, öğrenciler tarafından da doğrudan okuma ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Okumaya dönük etkinliklerin yürütüldüğü ortamlar ve bu ortamların niteliği doğrudan sosyal sınıf ile ilişkilendirilen öğeler arasında yer almaktadır (Duke, 2000). Bu bağlamda yapılan görüşmelerde okulun önce çıkan ortamlardan olduğu söylenebilir. Her üç katılımcı da okuma saatleri dışında okumaya ilişkin herhangi bir etkinliğe katılmadıklarını dile getirmektedirler. Ancak üst sosyal sınıftan gelen Ege okul ve şehir kütüphanesiyle ilgili daha fazla ayrıntı vermekte ve bu kütüphanelere üye olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yararlanmadığı açık bir biçimde görülse bile öğretmeninin öneri kitap listesi oluşturduğundan söz etmektedir. Alt ve orta sosyal sınıfta ise okulda okuma saati dışında öğrencileri kuşatacak okumaya dönük etkinlikler olmadığı görülmektedir. Arda, “Okuma saatlerinde bazen okuyorum onun dışında okulda okuma yapmıyorum.” ifadelerini kullanmaktadır. Yine aynı konuda Deniz “Bazen okuyorum bazen konuşuyorum kitabı okul kütüphanesinden alıyorum daha sonra okuma saati bitince geri iade ediyorum sınıfımızda sınıf kitaplığı yok.” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Okumanın keyif almak ya da kişisel ilgi olarak gerçekleşmesi yerine okul ya da iş ile ilişkilendirilmesinin nedeni de yalnızca dil derslerinin bir bölümü olarak bu beceri üzerinde durulması olarak açıklanmaktadır (Millard, 1997). Yalnızca Türkçe dersinin bir parçası olarak okuma becerisine dönük çalışmalarla buluşan öğrenciler bu beceriyi bu derse ait olarak görmektedirler. Bu da öğrencilerin okumayı doğrudan okul ile ilişkilendirmesine yol açmaktadır. Her gün bir ödev gibi yerine getirilen okuma saatleri çocuklar için okuma kültürüne bir basamak oluşturmaktan uzaktır. Arda, “Aslında kitap okuma saati olmasına gerek yok istediği zaman okuyabilir isteyen her zaman okuyabilir ama ben okumuyorum. Kitap okuma saatini gereksiz buluyorum.” diye düşüncelerini dile getirirken aslında amacı çocukları okumaya güdülemek olan okuma saatlerinin de niteliğinin sorgulanması gerektiği görülmektedir. Araştırmanın parçası olan çocukların aileye ilişkin değişkenlerin yanı sıra okulları aracılığıyla da okuma kültürü edinme süreci ile bağ kurmadığı dile getirilebilir. Okuryazarlığa ilişkin materyallerle zengin sınıf ortamları; öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklentileri ve okumayı öğretmen için yeterli hazırlıkları olduğu ortamlardır ve çocukları kitapla okuma deneyimine katmak ya da konuşmaya dayalı okuma olanakları sağlamak için, yazma becerisinin gelişiminde destek ve olanaklar sunmak için, merak uyandıran, erken dil ve okuryazarlık becerilerini zenginleştiren öğretmen-çocuk konuşmalarını geliştirmek için önerilmektedir (Aikens, Barbarian, 2008).

Tartışma ve Sonuç

Okuma kültürü edinme sürecinde yaşanan sorunlar yalnızca bireylerin ilgi ve hazırbulunuşluğu ile açıklanamaz. Bireylerin okuma becerisine dönük gelişimlerinden söz ederken parçası oldukları ortamlar aracılığıyla karşılaştıkları deneyim ve etkileşimlerinden de söz etmeliyiz. Aikens ve Barbarian (2008) bu ortamları; çevre, etkinlikler, olanaklar, güçlükler ve tüm bu ortamlar aracılığıyla oluşan sosyal ilişkiler (anne-baba ve çocuk, öğretmen- çocuk ve akran-akran ilişkileri) olarak açıklar. Çocuğun çevresindeki ortamlar ve bu ortamların oluşturdukları bağlamın niteliği, çocukların okuma gelişimleri için elverişli ya da riskli bir çevre oluşturur. Sosyal sınıf içerisine yuva yapmış bu ortam ve ilişkilerin okuma odağında yorumlanması bu açıdan önemlidir.

Araştırmada; ailenin günlük yaşam deneyimlerinin nasıl biçimlendiği ve kültürel alt yapısının niteliği, okuma kültürü bağlamında üzerinde durulması gereken önemli noktalardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Aile; ev ortamında çocukla birlikte kitap okuma etkinlikleri yapma, çocuğun kitaba erişimini sağlama vb. çeşitli okuma deneyimleriyle çocuğun okuma kültürü edinme sürecini destekler (Merga,

Mason, 2020). Anne-baba, erken yaşlardan başlayarak çocuk için bir okuma kültürü modeli oluşturmaktadır. “Söz konusu model olma yalnızca ilk kitaplarını ya da yazma araç gereçlerini alarak değil okuma kültürünü nasıl etkili bir biçimde kullanacaklarını da göstererek gerçekleşmelidir” (Millard, 1997, s. 78). Şahin (2019) yürüttüğü çalışmada okuma tutum ölçeğinin “Serbest Okuma” ve “Genel Okuma” alt boyutlarında evinde kitap okuyan başka biri bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Ancak çalışmada ele alınan ailelerde annelerin düzenli kitap okuyan okurlar olmasına karşın erkek çocukların okuma ile bağ kuramamış olduğu görülmektedir. Söz konusu erkek çocukların okuma kültürü edinme sürecinde babayı model aldığı ve babanın okuma ile kurduğu zayıf bağın erkek çocuğa da yansıdığı görülmüştür. Anne ve babanın oynadığı rolün toplumsal cinsiyet üzerinden yapılandığı ve çocukların da bu roller odağında okuma gelişimini sürdürdüğü görülmektedir. Johari vd. (2013) yaptıkları çalışmada evde okumaya zaman ayırmayan aile üyelerine sahip çocukların yetersiz okurlar olduklarını ortaya koymaktadırlar. Morgan vd. (2009) ise gelir durumu daha iyi olan ailelerde babaların okuma etkinliklerine daha fazla katıldıklarını ancak genel duruma bakıldığında babaların annelere göre çocuklarına daha az okuma fırsatı sağladıklarını ifade etmektedir. Araştırma babanın da sürece katılımının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular okuma kültürü edinme sürecinde önemli değişkenlerden birinin de okul olduğunu ortaya koymaktadır. Freebody (2006), okul değişkeni ile sosyal sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin kesiştiğini dile getirmektedir. Erkek öğrencilerin okumayı feminen bir etkinlik olarak görmeleri, okuma etkinliklerini yalnızca okulda yürütülen etkinlikler olarak kodlamaları ve dil dersleri dışında bu beceriyi geliştirmeye dönük bir uygulama ile karşılaşmamaları cinsiyet ve sosyal sınıf bağlamında okulla bağlantılı öne çıkan temalar arasında yer almaktadır. Nalipay vd. (2020) kızların daha iyi okurlar olmaları yönünde yanlı beklentiler olduğunu ve okumadan keyif alma gibi okuma gelişimini güçlendiren olumlu duyguların erkeklere göre kızlar için daha değerli olduğunu dile getirir. Bu deneyimler gerek okulda gerekse evde gerçekleşecek deneyimlerle beslenmektedir. Bu nedenle okulda öğrencilerin de bir parçası olduğu, kalıplarından arınmış okuma deneyimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Sanacore (2000, s.158) ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu okurlar olabilmeleri için okulda kaynak ve olanaklarla buluşmaları gerektiğini ve öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda okuma seçimleri yapabilmeleri gerektiğini belirtir. Okulların öğrencilerin okuma kültürü edinme sürecinde taşıdıkları işlevi bilmeleri ve buna dönük nitelikli uygulamalar üretmeleri önemlidir. Ayrıca görüşmelerde dile getirilen okumayı kızlara atfetmeye dönük davranış Sokal (2010, s.50)’ın yürüttüğü bir çalışmada bu çalışmadan farklı bir sonuca ulaşılmış ve üst sosyal sınıfta okumayı feminen görmeye dönük anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Bu durumun toplumsal yapıdaki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Okumaya kültürüne ilişkin öğrencilerin yaşamış oldukları deneyimler yorumlanırken okumaya atfedilen anlamın sosyal sınıfla ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmada alt ve sosyal sınıftan gelen iki öğrencinin meslek edinme gibi geleceğe dönük kaygılar üzerinden okuma kültürünü konumlandıkları belirlenmiştir. Loh ve Sun (2019)’un okumanın, özellikle orta sınıf için sosyal ve ekonomik hareketliliği sağlayan akademik başarıyı getiren bir araç olarak görüldüğü görüşü araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir (Loh, Sun, 2019). Dünya çapında yürütülen sınavlar odağında testlerde başarı beklentisinin okuma becerisini başarılı olmanın bir alt becerisi haline getirmesi okumaya yüklenen bu anlamla ilişkilidir. Ancak okumaya yüklenen anlamın salt ekonomik koşullar üzerinden yorumlanması farklı sosyal bağlamlardan gelen öğrencilerin okumayı nasıl konumlandıklarını anlamamıza yetmez. Bu kapsamda alt sosyal sınıftan gelen erkek öğrencileri inceleyen Scholes (2018) günlük ya da sınıf ortamındaki deneyimler gibi daha karmaşık ve birbiriyle ilişkili etkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini dile getirir. Okuma kültürünün bu kapsamda çok yönlü ve birçok etkeni içerisinde barındıran bir süreç olduğu dile getirilebilir.

Okuma kültürünün öneminin kavranması açısından bu alana yönelik çalışmaların sayısı arttırılmalıdır. Özellikle okuma kültürünün okul öncesi dönemden başlayarak geliştiği ve okul türü öğrenme ile gelişimine devam ettiği düşünüldüğünde aile ve okul gibi toplumsal yapıların önemi öne çıkmaktadır. Bu yapıların araştırılması ve okuma kültürüne etki eden etmenlerin (sosyoekonomik yapı, ailelerin eğitim durumu, yaşanan ortam) derinlemesine çözümlenmesi okuma kültürünün yerleşik bir kültüre dönüşmesi açısından önemlidir. Farklı toplumsal yapıların okuma kültürü edinme sürecindeki

işlevi üzerine katılımcı sayısı, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek yeni araştırmalar yürütülebileceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra kendilerine gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur

Kaynaklar

- Aikens, N. L., ve Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235–251.
- Ailakhu, U.V, Unegbu, V.E. (2017). Librarians’ promotion of reading culture and student’s responsiveness in selected secondary schools in Lagos State, Nigeria. *Ebonyi Journal of Library and Information Science, 4*(1), 30-42.
- Aksaçlıoğlu A. Yılmaz B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21*(1), 3-28.
- Barkhuizen, G., Benson, P., ve Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Taylor & Francis.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371–399.
- Clark, C., Torsi, S., Strong, J. (2005). *Young people and reading. A school study conducted by the national literacy trust for the reading champions initiative*. London: National Literacy Trust.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Crump, S. L. (2018). *A narrative inquiry into experiences of teaching reading* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of the University of Missouri-Kansas City, Kansas City, Missouri.
- Daniels, E., Steres, M. (2011). Examining the effects of a school-wide reading culture on the engagement of middle school students. *RMLE Online, 35*(2), 1–13.
- Duke, Nell, K. (2000). For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low- and very high-socioeconomic status first-grade classrooms. *American Educational Research Journal Summer, 37*(2), 441-478.
- Fendrick, H. (1998). *Gender differences in attitude toward reading in a sample of the Jewish community* (Unpublished master dissertation). Kean University, New Jersey.
- Flouri, E., Buchanan, A. (2004). Early father’s and mother’s involvement and child’s later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 141–153.
- Fluss, J., Ziegler, J. C., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G., Billard, C. (2009). Poor reading in French elementary school: The interplay of cognitive, behavioral, and socioeconomic factors. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 30*(3), 206–216.
- Freebody, P. (2006). Social class and reading. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 12*(2), 68-84.
- Gao, Y., Li, Y., Li, W. (2002). EFL learning and self-identity construction: Three cases of Chinese college English majors. *Asian Journal of English Language Teaching, 12*, 95-119.

- Goldman, R. (2005). *Fathers' involvement in their children's education*. London: National Family and Parenting Institute.
- Hayashi, P., Abib, G., Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98-112.
- Huber J., Caine, V., Huber, M., Steeves P. (2016). Narrative inquiry as pedagogy in education: the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Johari, A., Alfred Tom, A., Morni, A., Sahari, S. H. (2013). Students' reading practices and environments. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 17-28.
- Kamalova, L. A., Koletvinova, N. D. (2016). The problem of reading and reading culture improvement of students-bachelors of elementary education in modern high institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 473-484.
- Kari, J. (2018). *The effect of parent involvement and student reading abilities* (Unpublished master dissertation). Minnesota State University, Minnesota.
- Katz, H., Sokal, L. (2003). Masculine' literacy: One size does not fit all. *Reading Manitoba*, 24(1), 4-8.
- Kim, J. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Kuruyer, H.G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Loh, C. E., Ellis, M., Paculdar, A. A., Wan, Z. H. (2017). Building a successful reading culture through the school library: A case study of a Singapore secondary school. *IFLA Journal*, 43(4), 335–347.
- Loh, C.E., Sun, B. (2019). Cultural capital, habitus and reading futures: middle-class adolescent students' cultivation of reading dispositions in Singapore. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 234-252.
- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 54-67.
- McKenna, E. (1997). *Gender differences in reading attitudes* (Unpublished master's thesis). Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Menard-Warwick, J. (2004). "I always had the desire to progress a little": Gendered narratives of immigrant language learners. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(4), 295–311.
- Merga, M. K., Mason S. (2020). Parental support of reading at home in Australia and Japan: Benefits, barriers and culture. B. Marshall, J. Manuel, D.L. Pasternak, J. Rowsell (Ed.), In the bloomsbury handbook of reading perspectives and practices (pp. 131–144). London: Bloomsbury Publishing.
- Merga, M. K., Mason, S. (2019). Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education*, 1-17.
- Millard, E. (1997). *Differently literate: The schooling of boys and girls*. London: Falmer Press.
- Morgan, A., Nutbrown, C., Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes, *British Educational Research Journal*, 35(2), 167–185.
- Mullan, K. (2010). Families that read: A time diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414–430.
- Nalipay, M.J.N., Cai, Y., King, R.B. (2020). Why do girls do better in reading than boys? How parental emotional contagion explains gender differences in reading achievement. *Psychology in the Schools*. 57(2), 310-319.
- Nyam, S.S. (2015). The school library and promotion of reading culture. *Delta Library Journal*, 9(1-2), 4-45.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 225-252.

- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House*, 73(3), 157-161.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyarılarla dil öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, S., İnce Samur, Ö., Doğan, B., Çıldır, B., Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk ve medya kongresi bildiriler kitabı* içinde (s.371- 396). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Shannon, P. (1983). Reading instruction and social class. *Language Arts*, 62(6), 604–613.
- Share D.L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychol Bull*, 134, 584–615.
- Shastina, E., Shatunova, O., Bozhkova, G., Bykov, A., Trofimova, L. (2019). Family reading in children literacy skills formation. *Elementary Education Online*, 18(1), 296-306.
- Sholes, L. (2018). Working-class boys’ relationships with reading: contextual systems that support working-class boys’ engagement with, and enjoyment of, reading. *Gender and Education*, 31(3), 344-361.
- Sokal, L. (2010). Prevalence of gendered views of reading in Thailand and Canada. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(1), 44-56.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şahin, A (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 2015-232.
- Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şengönül, T. (2008). Sosyal sınıf kökeni, eğitimsel kazanım ve dikey sosyal hareketlilik ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, 80, 1-26.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Webster, L., ve Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wollscheid, S. (2013). Parents’ cultural resources, gender and young people’s reading habits findings from a secondary analysis with time-survey data in two-parent families. *International Journal About Parents in Education*, 7(1), 69-83.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115- 136.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Extended Abstract

Introduction

Reading skill is among the commonest skills needed by every individual. In consideration of the studies conducted regarding to any functions attributed to reading nowadays and the reading skills, the notion of ‘reading culture’ appears to be a more comprehensive concept covering such anticipated skills as a notion associating high level reading skills and reading habit along with basic literate skills. Any individuals, who acquired a reading culture besides a desire to read, are expected to get acquainted with the world of printed cultural products as well as having reached a level of competence for sharing, testing, and questioning messages from such world, and accepted the same as a life style (Sever, 2018; Sever, 2013; Nyam, 2015; Ailakhu and Unegbu, 2017). Accordingly, this study aims is to demonstrate the reading experiences of children with a lacking reading-culture and coming from different socio-economic classes and the intentions underlying such experiences. The question “what are the experiences of children with varying socio-economic status as regards to reading?” constitutes

the basic question of this study. Accordingly, we have tried to display personal experiences and viewpoints of three (3) interviewees of the study as regards to reading in addition to how they approached the problems thereto. It is possible to state that this study is rather important because of being substantially different than other studies to the extent of interpreting the issue by considering the relation of social classes and reading culture thereof in depth.

Method

The study method was chosen as a narrative inquiry so that purports of individuals in reading to be analyzed in terms of their experiences. Webster and Mertova (2007) indicate that narrations are critical resources for varying disciplines, and utilization of such narrations after analyzing thereof could provide important data. Narrative inquires ensure consideration of any experiences arising from varying viewpoints in order to find out information through experimental data (Crump, 2018). Kim (2016) indicates that narrative inquiries are deeply associated with people's behaviors, thoughts, and life styles because storytelling and narrations are the commonest way of construing our lives. This study was conducted in the downtown of Erzincan Province with 3 male students from three different socio-economic classes and experiencing difficulties in acquiring a reading culture. In the study, semi-structures in-depth interviews with the students were utilized as the means of collection data. The interview form comprises 38 questions in total. The study data was collected in April 2019. The data was analyzed in two stages. Firstly, the stories of the participants were created by utilizing the narrations conveyed via interviews. The second stage was to transform the data to the themes. In this stage, we have used the thematic analysis, which is one of the methods utilized in narrative inquiries. In encoding the data obtained from three interviewees, we have used the straight-line encoding by following the method utilized by Menard-Warwick (2004). Such straight-line encoding was transformed to categories and then, to themes.

Result and Discussion

The themes obtained sometimes differentiate and sometimes resemble for three different socio-economic classes. It is observed that interviewees' experiences are related with their family, school, and surrounding social relations and their narrations are formed in such context. When creating the stories of the interviewees, they are narrated under the headings of "family, reading experiences prior middle school, reading experiences at home, reading experiences at school, and self-described reader identity" in order for having them much easily readable.

Any problem encountered in the process of acquiring a reading culture may not be explained only with the interests and readiness of relevant individuals in reading. When speaking of improvements of individuals in reading abilities, we should also speak of their experiences in and interactions with the habitat of which they are a part. Aikens and Barbarin (2008) explains such habitat as environment, events, opportunities, difficulties, and any social relations (mother-father-child, teacher-child, and peer-to-peer relations) arising from such habitats. The given habitats surrounding child and the quality of the relations arising from such habitats create a favorable or risk environment for development of reading habit by children. Therefore, it is important that such environments and relations nested in any given social class are to be interpreted in terms of reading habits. Accordingly, the study themes were chosen as "Fathers as model in the process of the reading culture", "Reading culture in the process of acquiring a profession", "Girls read book! Reading culture attributed to gender", and "School in the process of acquiring a reading culture".

As result of the study, how daily life experiences of families are formed, and the characteristics of the cultural infrastructure thereof are found out as an important point that should be considered in the context of reading culture. Families help the process of child's acquisition of a reading culture by means of organizing various activities such as reading book at home together with child, and facilitating child's access to books, etc. (Merga and Mason, 2020). While mothers in the families of the study read books regularly, their sons lack in acquiring a reading habit. It is found out that such boys take their father as a role model in the process of acquiring the reading culture, and accordingly, weak relations of fathers with reading are reflected to their sons. It appears that the role of both mother and father

is formed based on gender, and that children acquire reading habit according to such roles. Johari et al. (2013) demonstrates in their study that children of any family not sparing time for reading at home become inadequate readers. Morgan et al. (2009) states that fathers of the well-endowed families participate in reading activities more, whereas in general, fathers give their children less chance of reading comparing to mothers. The study proves that fathers' participation in the process is also important.

The findings of the study demonstrate that schools are one of the substantial variables in acquisition of reading culture. Freebody (2006) expresses the interception of the school variable with social class and gender variables. Among the prominent themes regarding to schools in terms of gender and social class variable are the facts that male students consider reading a feminine activity, that they encode reading activities as an activity to be conducted only at school, and that they do not encounter any practice for improving such ability save for in linguistic courses. Nalipay et al. (2020) states that there is a biased view as girls being better readers, and that any sympathetic feelings as enjoying reading, which strengthen reading improvement, are much more valuable for girls than boys. Such experiences are nourished by any experiences encountered at both school and home. Therefore, it is essential to support free-form reading sessions at schools in which students participate as well. Sanacore (2000: 158) remarks that middle school students need to have resources and facilities at schools in order for them becoming lifelong readers, and that they should make their own choices of reading materials according to the fields of interest thereof. It is important that schools must know their functions in the process of acquisition of reading culture by students, and produce qualified implementations for such purposes.

In construing the experiences of the students regarding to acquisition of reading culture, it was acknowledged that the purport attributed to reading culture is related to social classes. The study notes that two students from the lower social class consider the reading culture as part of certain concerns of acquiring a profession in future. The view of Loh and Sun (2019), which considers reading as a tool bringing academic success ensuring social and economic mobility particularly for middle class people, coincides with the findings of this study (Loh and Sun, 2019). The fact that expectations of success in exams all over the world make the reading ability as a sub-ability of being successful is related to such purport attributed to reading culture. Nevertheless, construing any meaning attributed to the reading culture based only on economic conditions may not be sufficient for us to understand how students from varying social classes would consider the reading habit. As such, Scholes (2018), who studied male students from lower social classes, mentions of necessity of considering such factors more complex and interrelated as daily experiences or those in classrooms. It is possible to say that the reading culture is a multidimensional process in such context involving many factors therein

Ekler

Ek-1. Görüşme Formu

1. Ailenizden söz eder misiniz? (Anne ve babanızın meslekleri nelerdir? Eğitim durumları nedir? Kardeşiniz ya da abiniz/ablanız var mı? Öğrenciler mi/ çalışıyorlar mı? Evde kimlerle yaşıyorsunuz? Oturduğunuz mahalleden söz eder misiniz?)
2. Ailenizle nasıl vakit geçirirsiniz? Hafta sonları neler yaparsınız? Yaz tatillerinde neler yaparsınız?
3. Ailenizden harçlık alıyor musunuz? Haftalık ortalama ne kadar alıyorsunuz? Bu parayı nelere harcıyorsunuz?
4. Tek olduğunuz zaman neler yapıyorsunuz? (Televizyon izliyor musunuz? Günlük ne kadar zaman ayırıyorsunuz? Ne tür programlar izliyorsunuz? Hangi saatler arasında izliyorsunuz? Müzik ve resim ile ilgilenir misiniz? Film izler misiniz? Ne tür filmler izlersiniz? Ne sıklıkta izlersiniz?)
5. Arkadaşlarınız ile olan ilişkilerinizden bahseder misiniz? Arkadaşlarınızla nasıl vakit geçirirsiniz?
6. Evde kitaplığınız var mı? Kitaplıkta yer alan size ait kaç kitap var? Bu kitaplardan söz eder misiniz? İçlerinden üç tane sayar mısınız?
7. Evde kendinize ait bilgisayarınız var mı? Bilgisayarda zaman geçiriyor musunuz? Ne amaçla kullanıyorsunuz?

Okuma Kültürü Edinememiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması

8. Sevdiğiniz ve sevmediğiniz derslerden söz eder misiniz? Hangi derslerde daha başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz? Kendinizi başarılı bir öğrenci olarak görüyor musunuz?
9. Okumayı nasıl tanımlarsınız?
10. Kitap okuyor musunuz? Ne sıklıkta kitap okuyorsunuz? Ne tür kitaplar okuyorsunuz? En son okuduğunuz kitabın adını söyler misin? En son ne zaman kitap okudunuz?
11. Süreli yayınları (dergi, gazete vb.) takip ediyor musunuz? Takip ediyorsanız bu yayınlardan söz eder misiniz? En son ne zaman edindiniz?
12. Neden okumuyorsun?
13. İlk okumaya başladığınız zamanları hatırlıyor musunuz? Okumayı öğrendiğinizde neler hissettiniz?
14. Çocukken aileniz size kitap okur muydu? Bununla ilgili aklınızda kalan bir anı var mı? Anlatır mısınız?
15. Aileniz kitap okur mu? Ne sıklıkta kitap okurlar? Ne tür kitaplar okurlar?
16. Kitaplarınızı nasıl ediniyorsunuz? Aileniz size kitap alıyor mu? Ne tür kitaplar alıyorlar? (Almıyorlarsa) Onlardan kitap almalarını istesenz tepkileri ne olur?
17. Ortaokula başladığınızdan bu yana okuma açısından herhangi bir gelişme yaşadığınızı düşünüyor musun? Yaşadıysanız ne tür gelişmeler olduğundan söz eder misiniz?
18. Ailenizin son zamanlarda sizinle birlikte okuma etkinlikleri yaptıkları oluyor mu? Yapıyorlarsa en son ne zaman yaptılar? Okuma alışkanlığınızı desteklemek, okuma becerinizi geliştirmek için neler yapıyorlar?
19. Okumanız için size yardımcı olan başka birileri var mı? Nasıl yardım ediyor?
20. Kitap okuyan arkadaşlarınız var mı? Onlarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Sizce kimler kitap okur? Genel olarak arkadaşlarınız kitaplarla ilgili ne düşünüyorlar?
21. Kütüphaneye üye misiniz? Ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
22. Kitap seçmeniz gerektiğinde neye göre seçiyorsunuz?
23. Online (internetten) herhangi bir şey okuyor musunuz? Okuyorsanız okuduklarınızdan söz eder misiniz?
24. Çok iyi okur olan birini tanıyor musunuz? Bu insanı iyi okur yapan nedir sizce?
25. Okuma bilmeyen bir insanla konuştuğunuzu düşünelim bu insana okuma ile ilgili neler söylediniz?
26. Nasıl bir kitap olsa sizin ilginizi çekerdi? Sizi okumaya yönlendirecek bir uygulama var mı?
27. Okulda kitap okuyor musunuz? Hangi zamanlarda okuyorsunuz? Tek başına mı okuyorsunuz yoksa bir arkadaşınızla mı?
28. Okulda okuma ile ilgili etkinlikler oluyor mu? Ne tür etkinlikler gerçekleşiyor? Bu etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz?
29. Kitap okuma etkinliklerinde sınıf arkadaşlarınız neler yapıyor? Etkinliklere katılım oluyor mu? Sınıftaki okuma etkinliklerine katılıyor musunuz?
30. Okulda kitap okuduğunuz bir zamana ait bir anınızı anlatır mısınız?
31. Kendi isteğinizle okumak için ya da bir ödev için kitap seçtiğiniz bir zamandan söz eder misiniz?
32. Okuduğunuz, aklınızda kalan sizi olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyen bir kitap var mı? Bu kitaptan söz eder misiniz? Sizi neden etkiledi?
33. Öğretmenlerini nasıl okurlar olarak tanımlıyorsun? Neden?
34. Ailenizden başlayarak yakın çevreniz sizi nasıl okur olarak görür? Okuma alışkanlığınızla ilgili size yorum yaptıkları oluyor mu? Neler söylüyorlar?
35. Öğretmenleriniz sizin okuma düzeyinizi nasıl değerlendiriyor? Size ya da ailenize bununla ilgili yorum yapıyorlar mı? Neler söylüyorlar?
36. Gelecekle ilgili hayalleriniz neler? Okuma alışkanlığının bu hayalleri nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz? Okumuyor olmak ileride sizi nasıl etkileyecek?
37. Kitaplarla ilgili bir anınızı anlatır mısınız?
38. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?