

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

LİSE II. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SESSİZ OKUMA HIZLARI
VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Hazırlayan

Eyyup COŞKUN

113235

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN

113235

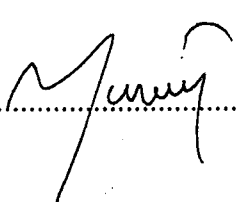
Ankara - 2002

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Eyyup COŞKUN'a ait "Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama D¼zeyleri Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışma j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(BaŐkan) Prof. Dr. Abdurrahman G¼ZEL.....

(DanıŐman Üye) Prof..Dr. Alemdar YALÇIN.....

(Üye) Doç.Dr. Murat ÖZBAY.....

ÖZET

Okuma, yaşamı zenginleştiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu yüzden öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, eğitimin her kademesinde önemli bir hedef olarak düşünülmüştür.

Bu araştırmada, Ankara'nın merkez ilçelerindeki, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan üç okuldan 160 öğrencinin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Ayrıca, hazırlanan "Bilgi Toplama Formu" ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, çalışma ortamları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin bazı göstergeler belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle, öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasındaki ilişki; cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, çalışma ortamı ve okuma alışkanlığına ilişkin bazı göstergelere göre okuma becerilerinde bir farklılık olup oluşmadığı değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin sessiz okuma hızları, gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime; bilimsel metinde 140,4 kelime; edebî metinde 146,8 kelime olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metindeki okuma hızlarının ortalaması ise dakikada 147,7 kelimedir. Bu hız, gelişmiş ülkelerdeki lise öğrencilerin okuma hızlarının çok gerisindedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, gazete haberi metninde % 77,5; bilimsel metinde % 63,9; edebî metinde ise % 65,5 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ise % 69'dur.

Araştırmada kullanılan her üç metin türünde de öğrencilerin sessiz okuma hızı ve anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerinde, metin türüne göre bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına ilişkin bazı göstergelere göre okuma becerilerinde anlamlı

farklılıklar oluştuğu gözlenmiştir. Buna benzer şekilde, öğrencilerin kitap okuma sıklığına ve evine düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına göre de okuma becerilerinde anlamlı fark meydana gelmektedir. Öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklığına göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark meydana gelmemiştir. Bu durum, öğrencilerin büyük bir kısmının kütüphaneye hiç gitmemesinden ve gidenlerin kitap okumak için değil ders çalışmak ve ödev hazırlamak gibi amaçlarla gidiyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın sonunda liselerde 1998-1999 öğretim yılından itibaren seçmeli olarak okutulan “Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı” değerlendirilmiş ve araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı öneriler dile getirilmiştir.



ABSTRACT

Reading is a skill which enriches life having a key role in the improvement of human culture and knowledge and which must be continuously developed. Therefore, developing the reading skills of students is considered an important objective at every stage of education.

In this study, the silent reading speed and reading comprehension competency level of 160 students from three different schools located in different socio-economic environments of the central districts of Ankara are studied. Furthermore, socio-economic conditions, study conditions and certain indicators of reading habits of students are determined with a questionnaire. Based on the gathered data, the relationship between the reading speed and comprehension level of students; and whether gender, socio-economic condition, study conditions and reading habits result in any difference in reading skills are evaluated.

The silent reading speed of students is measured as 155.9 words per minute (WPM) on newspaper reading; 140.4 WPM on scientific text; 146.8 WPM on literary text. The average is 147.7 WPM, which is very low with respect to the figure obtained among the high school students in developed countries.

The comprehension level of students is measured as 77.5 % on newspaper reading, 63.9 % on scientific text, and 65.5 % on literary text, with the overall average of 69%.

In the study, a positive relation is determined between the silent reading speed and comprehension level of students in all three types of text. In addition, some differences are noted in reading skills with respect to the type of text. No meaningful difference is found with respect to gender.

The findings based on the analyses indicate that meaningful differences are observed on socio-economic and study conditions with respect to indicators. Similarly, there exist meaningful differences with respect to book reading frequency and subscription to regular newspapers or magazines, on study conditions. There is

no such difference with respect to library use because many students don't go to library and students who go to library do so not for reading books but for studying lessons or preparing homework.

In the last part of the study, the "Fast Reading Techniques" program, which is being offered as elective in high schools as of 1998-1999 school year, is evaluated and some suggestions are proposed with respect to findings throughout the study.



ÖN SÖZ

Dil, insanlar arasındaki en önemli iletişim aracı olarak insanların ortak duygu ve düşünceler etrafında bir araya gelebilmelerine, bilgi ve birikimlerini birbirlerine aktarmalarına imkân hazırlar. Dil becerilerini etkili kullanabilen insanlardan oluşan bir toplumda, kişiler ve kurumlar arasında daha sağlıklı bir iletişim kurulabilir. Bu bakımdan her devletin eğitim sisteminde insanların dil becerilerini geliştirmek öncelikli hedefler arasında yer alır. Dil becerilerinin geliştirilmesi, sadece okulda değil, hayatın her safhasında ihtiyaç duyulan etkili iletişim kurmada başarı sağlar.

Dünyada büyük bir hızla gelişen bilimsel ve teknolojik çalışmalar, insanların sahip olduğu bilgi birikiminin katlanarak artmasına ve yenilenmesine yol açmaktadır. Bilginin artmasının yanında bilginin yayılma hızı da şaşırtıcı ölçülere ulaşmıştır. Bu durum, yenilikleri takip edemeyen toplumların, “bilgi toplumları” karşısındaki rekabetinde, mağlubiyetlerini kaçınılmaz kılmaktadır.

Hızla değişen dünya şartları, toplumların gelişimlerinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önem kazanmasına sebep olmuştur. Gelişmiş ülkelerde kentleşme sürecine bağlı olarak insanlar, iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu durumun farkına varan ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisinin çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir.

Araştırmamızda lise II. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri değerlendirilmiştir. Birer orta öğretim kurumu olarak liseler, yüksek öğretime geçişte önemli bir kademeyi oluşturur. Gelişmiş ülkelerde lise eğitimi çok önemli sayılmaktadır. Ülkemizde ise yetişkin bir insanın eğitiminde, sadece üniversite eğitimi önemli görülmekte, üniversiteye gelene kadar aldığı 11 yıllık eğitim göz ardı edilmektedir. Oysa ülkemiz için acı bir gerçektir ki her yıl üniversite sınavlarına giren milyonlarca öğrenciden çok azı eğitimine üniversitede devam edebilmektedir. Milyonlarca öğrenci için liseler, öğrenim gördükleri son eğitim kurumu olmaktadır. Bu kişiler, hayatları boyunca kullanacakları temel bilgi ve becerileriyle ilgili eğitimlerini liseyi bitirdiklerinde tamamlamış olmaktadır.

İnsanların hayatı boyunca kullanacağı temel becerilerinin başında okuma becerisi gelmektedir. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin okuma becerileri ve bunlar üzerinde etkili olan çeşitli faktörler araştırılmıştır. Araştırmamız, ülkemizde öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri ile ilgili olarak daha önce yapılan araştırmalardan iki yönüyle farklılık arz etmektedir: Birincisi, öğrencilerin okuma becerileri diğer araştırmalardaki gibi tek bir metin üzerinde değil, üç ayrı metin türünde ölçülmüştür. Bu farkın elde edilen sonuçları daha muteber kılacağı düşüncesindeyiz. İkinci olarak, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen bazı sosyo-ekonomik faktörler, öğrencilerin çalışma ortamı ve okuma alışkanlığı ile ilgili faktörler ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Araştırmamızın **1. Bölüm**'ünde araştırmadaki "Problem Durumu", "Amaç", "Önem", "Varsayımlar", "Sınırlılıklar", "Tanımlar", ve "İlgili Araştırmalar"; **2. Bölüm**'ünde ise "Araştırma Modeli", "Evren ve Örneklem", "Veri Toplama Teknikleri", "Veri Çözümleme Teknikleri" anlatılmıştır.

Araştırmanın **4. Bölüm**'ünü oluşturan "**Bulgular ve Yorum**" kısmında, örnekleme alınan öğrencilerin sessiz okuma hızları, anlama düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki, okunan metin türünün, sosyo-ekonomik faktörlerin, çalışma ortamı ve okuma alışkanlığına ilişkin bazı faktörlerin öğrencilerin okuma becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler yapılırken her başlık altında, araştırmamızın sonuçları konuyla ilgili yerli ve yabancı çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın **5. Bölüm**'ünde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Talim ve Terbiye Kurulunun hazırladığı "Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı" ve bu programın uygulamaları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın **6. Bölüm**'ünde, elde ettiğimiz bulgulardan yola çıkarak lise öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gerektiğine inandığımız öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar, birikimi ile yakın ilgi, teşvik ve yardımını gördüğüm değerli hocam Prof. Dr. Alemdar YALÇIN'a; görüş ve önerileri ile çalışmanın şekillenmesindeki yardımlarından dolayı Prof. Dr. Abdurrahman Güzel, Doç. Dr. Hayati AKYOL ve G.Ü. Gazi Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı Doç. Dr. Murat ÖZBAY'a; istatistiksel çözümlmelerdeki yardımlarından dolayı Doç. Dr. Emin KARİP, Arş. Gör. İlkey BARITÇI ve Arş. Gör. Oktay AKBAŞ'a; okullarda yapılan uygulamalardaki yardımlarından dolayı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri Banu ALTINOVA, Emrullah GÖKAHMETOĞLU, Ümmühan Bilgin TOPÇU ve Sadullah DUMAN'a şükranlarımı sunuyorum, çalışmanın ülkemizin daha güzel bir eğitim sistemine kavuşması yolundaki çalışmalara katkıda bulunmasını temenni ediyorum.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Özet	1
Abstract	111
Ön Söz.	v
İçindekiler	viii
Kısaltmalar Cetveli	xi
Tablo ve Grafikler Cetveli	xii
1. BÖLÜM: OKUMA BECERİSİ VE GELİŞTİRİLMESİ	1
1.1. Okuma Nedir?	1
1.2. Okumanın İnsan Hayatındaki Rolü	6
1.3. Okumanın Oluşumu ve Okuma Süreci İle İlgili Yaklaşımlar	9
1.4. Okuma Hızı ve Okuma Hızını Etkileyen Faktörler	16
1.4.1. Okuma Hızı ve Ölçülmesi	16
1.4.2. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler	19
1.4.3. Okuma Hızının Arttırılması	22
1.4.4. Okuma Hızıyla İlgili Araştırmalar	25
1.5. Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler	27
1.6. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki	32
1.7. Okuma Becerisinde Kelime Hazinesinin Rolü	36
1.8. Okuma İlgisi ve Alışkanlığı	41
1.9. Okuma Alışkanlığı ve Kütüphaneler	45
2. BÖLÜM: GİRİŞ	52
2.1. Problem Durumu	52
2.2. Alt Problemler	55

	<u>Sayfa No</u>
2.3. Önem	56
2.4. Varsayımlar	57
2.5. Sınırlılıklar	57
2.6. Tanımlar	57
2.7. İlgili Araştırmalar	59
3. BÖLÜM: YÖNTEM	63
3.1. Araştırma Modeli	63
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Teknikleri	64
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	72
4. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM	74
4.1. Lise Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları	74
4.2. Lise Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri	80
4.3. Lise Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızı ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki	85
4.4. Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Endeksleri	86
4.5. Okunan Metnin Türüne Göre Öğrencilerin Sessiz Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri	88
4.6. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri	91
4.7. Sosyo-Ekonomik Duruma Ait Bazı Göstergelere Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri	94
4.8. Çalışma Ortamına İlişkin Bazı Göstergelere Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri	132
4.9. Okuma Alışkanlığına İlişkin Bazı Göstergelere Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri	145

Sayfa No

5. BÖLÜM: HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ve UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRMESİ .158	
6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	170
6.1. Sonuçlar	170
6.2. Öneriler	183
KAYNAKÇA	199
EKLER	214
Ek-1: Araştırmada Kullanılan Gazete Haberi Metni ve Bu Metne Ait Okuduğunu Anlama Test Formu	215
Ek-2: Araştırmada Kullanılan Bilimsel Metin ve Bu Metne Ait Okuduğunu Anlama Test Formu	219
Ek-3: Araştırmada Kullanılan Edebî Metin ve Bu Metne Ait Okuduğunu Anlama Test Formu	223
Ek-4: Araştırmada Kullanılan Bilgi Toplama Formu	227
Ek-5: “Okuma Gelişim Tablosu”	230
Ek-6: Ankara Valiliği Araştırma İzin Belgesi	231

KISALTMALAR CETVELİ

a.g.p.	: Adı Geçen Program
Bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
EOE	: Etkili Okuma Endeksi
Ens.	: Enstitüsü
f	: Frekans
Fak.	: Fakültesi
G.Ü.	: Gazi Üniversitesi
Haz.	: Hazırlayan
L.	: Lisesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Frekans (Varyans Analizi ve t Testi Tablolarında)
OAP	: Okuduğunu Anlama Puanı
O-OAP	: Ortalama-Okuduğunu Anlama Puanı
O-SOH	: Ortalama-Sessiz Okuma Hızı
SOH	: Sessiz Okuma Hızı
Ss	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
Ünv.	: Üniversitesi
vb.	: ve benzeri
\bar{X}	: Ortalama
Yay.	: Yayınları
Yay. Haz.	: Yayına Hazırlayan

TABLO ve GRAFİKLER CETVELİ

A-GRAFİKLER

	<u>Sayfa No</u>
GRAFİK 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Haberi Metnini Sessiz Okuma Hızları	75
GRAFİK 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilimsel Metni Sessiz Okuma Hızları	76
GRAFİK3:Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Edebî Metni Sessiz Okuma Hızları	77
GRAFİK 4:Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ortalama-Sessiz Okuma Hızları	78
GRAFİK 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Haberi Metninde Okuduğunu Anlama Düzeyleri	80
GRAFİK 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilimsel Metinde Okuduğunu Anlama Düzeyleri	81
GRAFİK 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Edebi Metinde Okuduğunu Anlama Düzeyleri	82
GRAFİK 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ortalama-Okuduğunu Anlama Puanları	83
GRAFİK 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Etkili Okuma Endeksleri	87
GRAFİK 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayıları	99
GRAFİK 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Oturdukları Evlerin Türü	102
GRAFİK 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri	105
GRAFİK 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri	108
GRAFİK 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri	111
GRAFİK 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Meslekleri	115
GRAFİK 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyi	118
GRAFİK 17: Anne ve Babaların Çocuklarının Derslerindeki Başarısını Ödüllendirmesi	127

	<u>Sayfa No</u>
GRAFİK 18: Anne ve Babaların Çocuklarının Kitap Okumasını Teşvik Etmesi	128
GRAFİK 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinin Isınma Biçimleri	133
GRAFİK 20: Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olması Durumu	136
GRAFİK 21: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalışma Masasına Sahip Olma Durumları	138
GRAFİK 22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bir Dershaneye Gitme Durumları	141
GRAFİK 23: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Çalışmak Dışında Kitap Okuma Sıklıkları	146
GRAFİK 24: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklıkları...	149
GRAFİK 25: Öğrencilerin Evlerine Gazete ve/veya Dergi Alınma Durumu	155

B- TABLOLAR

TABLO 1: Okunan Metnin Türüne Göre Sessiz Okuma Hızları	88
TABLO 2: Okunan Metnin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Puanları	88
TABLO 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Okullara Göre Dağılımı	92
TABLO 4: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Etkili Okuma Endeksleri	92
TABLO 5: Öğrencilerin Kardeş Sayılarının Okullara Göre Dağılımı	100
TABLO 6: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre EOE Ortalamaları	100
TABLO 7: Öğrencilerin Oturdukları Evin Türünün Okullara Göre Dağılımı...	102
TABLO 8: Öğrencilerin Oturduğu Evin Türüne Göre EOE Ortalamaları	103
TABLO 9: Okullarına Göre Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri	106
TABLO 10: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre EOE Ortalamaları	107
TABLO 11: Okullara Göre Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri	108

Sayfa No

TABLO 12: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre EOE Ortalamaları	109
TABLO 13: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyleri	110
TABLO 14: Okullara Göre Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri	112
TABLO 15: Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre EOE Ortalamaları..	113
TABLO 16: Okullara Göre Öğrencilerin Babalarının Meslekleri	116
TABLO 17: Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre EOE Ortalamaları ..	117
TABLO 18: Okullara Göre Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyleri	119
TABLO 19: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre EOE Ortalamaları.	120
TABLO 20: Okullara Göre Anne ve Babaların Çocuklarının Başarısını Ödüllendirmesi	127
TABLO 21: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Derslerindeki Başarısını Ödüllendirmesi İle EOE Arasındaki t Testi Sonucu....	128
TABLO 22: Okullara Göre Anne ve Babaların Çocuklarının Kitap Okumasını Teşvik Etmesi	129
TABLO 23: Anne ve Babalarının Çocuklarının Kitap Okumasını Teşvik Etmesi İle EOE Arasındaki t Testi Sonucu	129
TABLO 24: Okullara Göre Öğrencilerin Evlerinin Isınma Biçimi	134
TABLO 25: Öğrencilerin Evlerinin Isınma Biçimi İle EOE Arasındaki t Testi Sonucu	134
TABLO 26: Okullara Göre Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olma Durumları	137
TABLO 27: Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olmaları İle EOE Arasındaki t Testi Sonucu	137
TABLO 28: Okullara Göre Öğrencilerin Çalışma Masasına Sahip Olma Durumu	139
TABLO 29: Öğrencilerin Çalışma Masasına Sahip Olmaları İle EOE Arasındaki t Testi Sonucu	139

TABLO 30: Okullara Göre Öğrencilerin Bir Dershaneye Gitme Durumları...	142
TABLO 31: Öğrencilerin Bir Dershaneye Gitmeleri İle EOE Arasındaki t Testi Sonucu	142
TABLO 32: Okullara Göre Öğrencilerin Okuma Sıklığı	147
TABLO 33: Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre EOE Ortalamaları ...	148
TABLO 34: Okullara Göre Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklığı	150
TABLO35:Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklıklarına Göre EOE Ortalamaları	150
TABLO 36: Okullara Göre Öğrencilerin Evlerine Gazete ve/veya Dergi Alınması Durumu	155
TABLO 37: Öğrencilerin Evine Gazete ve/veya Dergi Alınmasına Göre EOE Ortalamaları	156
TABLO 38: Hızlı Okuma Teknikleri Dersinin Bölümleri ve Yüzde Dağılımları..	158

1. BÖLÜM: OKUMA BECERİSİ VE GELİŞTİRİLMESİ

1.1. OKUMA NEDİR?

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreçtir. Okumanın çeşitli kişiler tarafından yapılan tanımlamaları arasında, üzerinde görüş birliğine varılmış bir tanımlamadan bahsedilememektedir. Bu bakımdan, aşağıda her biri okumayı bir veya birkaç yönüyle açıklayan çeşitli tanımlamalar bir arada verilmiştir.

Harris ve Sipay'e (1990: 10) göre "Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması" dır.

Tinker ve McCullough'a (1968: 8) göre "Okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir."

Smith ve Dechant'a (1961) göre okuma yazılı bir metnin yorumlanması sürecidir. Söz konusu yorumlama içinse iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlar:

- a. Tanıma (recognition)
- b. Algılamadır.

Burada bahsedilen tanıma (recognition), harflerin, kelimelerin tanınması anlamında olup daha ziyade duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini, tanınan materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında, bu materyal hem örgütlenir, hem anlamlandırılır, hem de eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994: 15).

Türkçe Sözlük'te (1998:1675) okumak, şu şekilde tanımlanmıştır: "Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümlenip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek."

Göğüş'e (1978: 60) göre "Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır."

Kavcar ve diğerlerine (1995: 41) göre "Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir."

Dökmen'e (1994: 15) göre "Okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir."

Özdemir'e (1993: 13) göre okuma, "Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir."

Demirel'e (1999: 59) göre "Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir."

Binbaşıoğlu'na (1993: 15) göre "Okuma, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak, yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır."

Yukarıdaki tanımlamalarda okumanın, temel dil becerileri arasında bir anlama becerisi olduğundan hareketle okumanın bir "anlam kurma süreci" olması öne çıkarılmaktadır. Bu ve daha başka tanımlamalarda okumada anlama ve kavramanın vurgulanmasının yeterli olmadığını savunan Akyol'a (1997: 26-28) göre

"... tanımların hepsi de anlamamanın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde tesirli olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır. Okuma karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle okumanın karakteri karşılıklı etkileşimdir. Hangi unsurlar arası bir etkileşim? Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma

sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde, ne de içinde bulunulan ortamdadır. Şu hâlde anlam okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır.”

Okumanın tanımlanmasında bir başka dikkat çekici nokta da “**seslendirme**”dir. Okumayı, Rozan (1982: 19) “yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak **seslendirmek**”; Öz (2001:193) “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve **seslendirme**”; Akçamete (1989: 735-753) ise “basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve **ses organlarımızla** birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara göre, “sesli okuma”ya göre birçok bakımdan daha üstün sayılan “sessiz okuma”nın “okuma” sayılması mümkün olmayacaktır. Oysa seslendirme, okumanın gerçekleşmesi için bulunması şart olan bir bileşen değildir. Yani seslendirme olmadan da okumak mümkündür.

Göktürk (1989: 45-50) “okuma”nın gündelik hayatta kazandığı anlamları şu şekilde örneklendirmektedir:

“Okuma, gündelik Türkçede çok değişik anlamlarda karşımıza çıkabilen bir sözcük. ‘Onun okuması yoktur.’ ‘Çok okuyan çok bilir.’ ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ ‘Oku da adam ol!’ Bu tümcelerdeki değişik anlamlar yanı sıra, bir şeyi ezberden söylemek, okumak üflemek gibi edimleri de belirleyebiliyor okuma. ‘Canına okumak’ dizisinden eğretilmeli kullanımlarda ise daha başka doğrultuda anlamlar kazanıyor. Sözcüğün, yazılı basılı metinlerden anlam çıkarmaya değgin gündelik kullanımlarını, birazcık düşünmek, çağdaş yaşamın bu önemli edimi konusundaki tutumumuzun olumlu olumsuz, belirli belirsiz yönlerini bir ölçüde açıklamaya yeter. Sözcüğü, ‘Onun okuması yoktur.’ tümcesinde okuma, okuryazarlık anlamına geliyor. ‘Çok okuyan çok bilir.’ tümcesinde, bireyin sürekli bir şeyler okuma alışkanlığını belirtiyor. ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ tümcesinde okuma, öğrenim görmek anlamına geliyor. ‘Oku da adam ol!’ ise yerine göre ya da söyleyenin öfkesine göre bu üç anlamdan herhangi birini belirtebiliyor.

Okuma becerisi, zaman zaman okuma yazmayı öğrenmiş olma (okur-yazarlık) anlamında kullanılmaktadır. Oysa ilk okuma, okuma becerisinin sadece başlangıcıdır. Bu yüzden, “okuyabilme”yi okuma becerisiyle bir tutmak doğru değildir. Okuma yazma becerisi kazanılmış olsa bile, bu temel beceri, ancak sürekli kullanıldığı ve geliştirildiği zaman bir değer taşır. Mark Twain’in dediği gibi “Kitap okumayan bir insanın kitap okuyamayan bir insan karşısında hiçbir üstünlüğü yoktur.” (Aktaran: Townsend, 1997). İlk okumada amaç okumayı öğrenmektir, fakat daha sonra öğrenmek için okuma gerçekleşir. Yani okuma, bir amaç değil, yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir araçtır.

Okumanın sadece okuma-yazmayı bilmeden ibaret olmadığına işaret etmek için son dönemlerde “işlevsel okur-yazarlık” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. İlk defa 1956’da UNESCO Uluslar Arası Okuma Araştırmaları Toplantısı’nda kullanılan bu kavram, bireyin bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına imkân sağlayan okur-yazarlık anlamında kullanılmaktadır (Devrimci, 1993: 6-7).

Okuma becerisinin “okur-yazar” olmakla bir tutulması gibi, sadece “okuduğunu anlama” ile de bir tutulmasının doğru olmayacağı açıktır. Şüphesiz ki “anlama”, okumanın temel amacıdır, fakat okuma becerisini oluşturan tek unsur değildir. Dökmen’e (1994: 25) göre okuma becerisi şu bileşenlerden oluşmaktadır:

- a. Kelime bilgisi,
- b. Okuduğunu anlama ve organize etme becerisi
- c. Okuma hızı.

Bazı kaynaklarda “okuma becerisi” yerine “okuma becerileri” (reading skills) de denilmektedir. Bartram ve Parry’nin (1989) “okuma becerileri”nin geliştirilmesi için hazırladıkları ders kitabında (Penguin Elementary Reading Skills) şu becerilerin geliştirilmesine yönelik üniteler hazırlanmıştır:

- a. Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme ve metinden çıkarma becerisi,
- b. Başlıklardan yazının içeriğini sezme becerisi,

- c. Sözlük kullanma becerisi,
- d. Metindeki bağlantıları bulma becerisi,
- e. Metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak veya metin hakkında genel bir kanaat edinmek için göz atarak okuma becerisi (skimming and scanning).
- f. Bir konuda bilgi edinmek için detaylı okuma becerisi.

Tazebay'ın (1997) eserinde de "okuma becerisi" yerine "okuma becerileri" ifadesini kullanılmaktadır. Fakat bu eserde yazarın "okuma becerileri" derken tam olarak neyi kastettiği anlaşılmamaktadır. Zira "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı kitabında okuma becerilerini, hem "okuma hızı ve okuduğunu anlama" yerine hem de "okuma hataları ve olumsuz okuma davranışlarından kaçınma" anlamında kullandığı görülmektedir.

Smith ve Eliot'a (1986: 18) göre "Bütün okuma türleri için bazı genel okuma becerileri vardır. Herhangi bir metni okuyan kişiden metindeki önemli bilgileri hatırlayabilmesi, metinden sonuç çıkarabilmesi, metindeki tema ve ana fikirleri çıkarabilmesi, kendisiyle ilgili bilgilerden hükümler çıkarabilmesi ve karar alabilmesi beklenir. Problem, öğrencilerin bu becerilerde eksik olması değil; birçok öğrencinin belli metinlere uygulamak için bu becerilere sahip olduğunun farkına varmamasıdır. Öğretmenler, öğrencilerine bu genel okuma becerilerini özel metinleri okurken nasıl transfer edeceklerini açıklayabilir."

1.2. OKUMANIN İNSAN HAYATINDAKİ ROLÜ

Günümüzde okuma, toplumun küçük bir kesiminin ayrıcalığı olmaktan çıkmış, sosyal hayata uyumun önemli şartlarından biri hâline gelmiştir. Gelişen ve dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların meydana getirdiği toplumlardır.

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler sonucunda radyo ve televizyon gibi görsel ve işitsel iletişim araçlarının kitabın önemini yitirmesine yol açtığı fikri kısa zamanda çürümüştür. Gerçi, insanların çoğunun kitap yerine, kendisine iletilen mesajlara daha kolay ulaşabildiği televizyon ve radyo gibi iletişim araçlarını tercih ettiği söylenebilir. Özellikle sosyal değişimin dengesiz biçimde olduğu toplumlarda “okuma alışkanlığı”nın yerini “seyretme alışkanlığı”nın aldığı söylenebilir (Çoraklı, 1998). Bu durumun bir yansıması olarak temelde bir okuma aracı olan gazetelerde bile birer seyir malzemesi olan resimlerin, yazılardan çok yer kapladığı görülmektedir.

Bütün bunlar, her şeye rağmen günümüzde okumanın ve kitabın önemini yitirdiğini göstermez. Bamberger’e (1990:3) göre “Her ne kadar kitle iletişim araçları bir konu ile ilgili ilk uyarıyı yaparlarsa da konunun derinleştirilmesinde ve kişi tarafından izlenmesinin devamında kitaplardan vazgeçilemez.”.

Bir başka önemli nokta ise şudur: Sürekli ve artan bir hızla değişen bilgi alanları, modern insanın kişisel tercihlerini önemli hâle getirmiştir. Kişisel tercihler hususunda, kitaplar ile teknolojiye dayalı kitle iletişim araçları arasında önemli farklılıklar vardır. “Filmler, radyo ve televizyon ile karşılaştırıldığında, okumanın benzersiz yararları vardır. Reklam sorumlusunun lütfu ile kendisine sağlanan sınırlı türler arasından ya da güncel filmler arasından seçmek yerine, okuyucu bugünün veya geçmişin en iyi eserleri arasından bir seçim yapabilir. Kendisine en uygun zamanı veya yeri seçerek okuyabilir. Bunu istediği hızda yapabilir, yavaşlayabilir veya hızlanabilir, ara verir, tekrar okur veya durur canı istediğinde düşünür. İsteddiği şeyi, istediği zamanda, yerde ve biçimde okuyabilir. Bu esneklik hem eğitim ve hem de zevk için okumanın sonsuz değerini daha pekiştirir.” (Bamberger, 1990: 3)

Okumanın toplumsal, ekonomik, kültürel ve psikolojik birçok boyutu vardır. İnsanları okumaya yönlendiren çeşitli sebepler vardır. İnsanlar,

- yaptığı işinden, mesleğinden dolayı,
- günlük hayatın pratik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla,
- güncel olayları takip etmek amacıyla,
- entelektüel gelişimlerini artırmak amacıyla,
- özel ilgilerini geliştirmek amacıyla,
- dinî ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla,
- boş vakitlerini değerlendirmek, anlık kişisel tatmin ve zevk oluşturma amacıyla kitap okuyabilirler (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990: 25).

Özellikle küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir (Russel, 1949: 16).

Okumanın bireylerin gelişimindeki rolü ve önemi hususunda göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta da okumanın vazgeçilmez bir eğitim aracı oluşudur. İlk okuma öğretiminde amaç okumayı öğrenmektir. İlk okumadan sonra eğitimde okuma amaç değil, yeni bilgilere ulaşmada bir araçtır. “Okulda kullanılan öğrenme materyallerinin çoğu okumayı gerektirir. Okuma, öğretim programlarının omurgasını oluşturmaktadır. Okulda öğrenme, özellikle günümüzdeki sınıf öğretiminde, büyük ölçüde okuduğunu anlamaya bağlıdır.” (Tekin, 1980: 20).

Bloom ve arkadaşlarınca (1976: 49) 15 ülkeden alınan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlamaları ile

- a. Dil ve edebiyat testindeki başarıları arasındaki ilişki ortaokul hem de lise düzeyinde .70;
- b. Matematik testindeki başarıları arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54;
- c. Fen bilimleri testindeki başarıları arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde .56 olarak belirlenmiştir.

Egeliolu'nun (1989) çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki öğrenmelerinde olumlu etki oluşturduğu ortaya konulmuştur.

Fidan ve Baykul'un (1994) araştırmasında da ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla derslerdeki başarıları arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur.

Bu araştırma sonuçları göz önünde bulunduğunda okumanın, sadece geliştirilmesi gereken bir eğitim hedefi olarak görülemeyeceğı, aynı zamanda başka eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde de çok önemli bir araç niteliğı taşıdığı açıktır.



1.3. OKUMANIN OLUŞUMU VE OKUMA SÜRECİ İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR

Okuma, beyinde bir anda tek aşamada oluşan bir etkinlik değil, zihinsel ve algısal becerilerin son derece önemli rol oynadığı, görme, algılama, hatırlama, çağrışım, kavrama, yorumlama ve seslendirme gibi değişik bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreçtir.

Okumanın oluşumu ile ilgili değerlendirmelerde okumanın birbirini tamamlayan halkalardan oluştuğu varsayılmıştır (Cohen ve Plakson, 1980: 365). Tansley ve Pankhurst'a (1985: 130) göre okuma, gelişimsel ve hiyerarşik bir süreçtir. Smith'e (1984: 3) göre okuma sürecinde hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel mekanizmalar eşgüdüm içinde çalışmaktadır.

Sever'e (1997: 12) göre "Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

1. Okuma, bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma, bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir."

Okumanın oluşumunu açıklamaya yönelik çalışmalar yapan ilk araştırmacılardan birisi olan Hinsbel Wood okumanın üç aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir (Güneş, 1997: 5):

1. **Aşama:** Alfabedeki her bir harfin görsel hafızaya kaydedilmesi.
2. **Aşama:** Bireyin harfleri ve kelimeleri tek tek yazıp okuyabilmesi.
3. **Aşama:** Bireyin her harfi tek tek tanımak yerine, her kelimeyi ve kelime gruplarını bir bütün olarak tanıyabilmesi.

Harris'in 1970'li yıllarda ortaya koyduğu okuma gelişim aşamaları ise şöyledir (Lerner, 1976: 235-236; Güneş, 1997:6-7):

1. **Okumaya Hazır Olma:** Dinleme ve konuşma becerilerinin, psiko-motor becerilerin, işitsel ve görsel algılamanın, kavram gelişiminin ve dikkatini bir konu üzerinde odaklaştırabilme becerilerinin okumayı öğrenebilmek için yeterli olgunluğa erişme sürecinin gerçekleştiği dönemdir. Doğumdan başlayıp okumanın başlangıcına kadar sürer.
2. **Okumaya Başlama (İlk Okuma):** Çocuğun okuma işlemi ilk olarak gerçekleştirdiği dönemdir. Bu aşamada çocuklar, harflerin görsel sembolleri ile sesleri eşleştirmeyi, bir sayfadaki satırları soldan sağa doğru izlemeyi öğrenir ve görsel kelime dağarcığını geliştirir. Bireysel farklılıklara dayalı olarak bu dönem her çocukta farklı uzunlukta gerçekleşebilir. Örneğin, bazı çocuklar daha ana okulu düzeyinde bu aşamayı geçerken bazıları iki ya da üçüncü sınıfta ancak geçebilir.
3. **Okuma Becerilerinin Hızlı Gelişimi:** Daha çok ilköğretim 2-3. sınıfta gerçekleşen bu aşamada çocukların özellikle kelime tanıma (word recognition) becerileri gelişir.
4. **Temel Okuma Becerilerinin Zenginleştirilmesi:** Çocuğun zevk için okumaya başladığı bu aşama, ilköğretimin ortalarından (4-5. sınıflardan) itibaren oluşur. Bu aşamadaki çocuklar kurmaca metinleri okumada zorluk çekmezken, teknik konularda yazılan metinleri okumada yardıma ihtiyaç duyarlar.
5. **Üst Düzey Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi:** Bu aşama, özellikle ilköğretim sonunda kişinin okuma hızının arttığı ve farklı amaç ve yöntemlerle esnek okuma (flexible reading) becerisi kazandığı dönemdir.

Bu aşamalar birbiriyle çok sıkı ilişkisi olan ve birbirini tamamlayan aşamalardır. Birindeki gelişme veya yetersizlik bir sonraki aşamayı doğrudan etkilemektedir. Bu bakımdan aynı eğitim

ortamında bu aşamaları aynı şekilde geçemeyen kişilerin okuma becerilerinde önemli farklılıklar oluşabilmektedir.

Binbaşoğlu (1993: 19-20) okumanın oluşumunu şu şekilde izah etmektedir:

1. Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,
2. Sinir akımlarının bu izleri – zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,
3. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması
4. Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi
5. Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi
6. Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi.

Yukarıdaki altı basamak birbirini izlemektedir. Bunların ilk üçü sessiz okumada daima vardır. 4., 5. ve 6. basamaklar ise sesli okumada görülür.

Okuma sırasında gözlerimiz, her harfi tek tek değil, sıçrama ve duraklamalar yaparak kelime ve kelime gruplarını bir bütün olarak görür. Gözün sıçrayış ve duraklamaları, yazının güçlüğüne, satırların uzunluğuna, okuyucunun yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişebilmektedir. Göz yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bölümünü görür. Buna “**görüŖ genişliği**” (eye span) ya da “**görsel algı genişliği**” denir. Bu genişlik, iyi bir okuyucuda 15-20 harflik bir yeri kapsar. Yavaş bir okuyucu da ise bu genişlik 5-6 harfe kadar düşer (GöğüŖ, 1978: 61; Kavcar vd., 1995: 41-42).

Sesli okuma sırasında, gözün gördüğü alanla seslendirebildiği alan arasında bir fark oluşur. Bu farka “**göz-ses genişliği**” (eye-voice span) denir. Göz-ses genişliğinin çok olması çok olması, kişinin iyi bir okur olduğunun belirtisidir. Zayıf okuyucularda bu fark çok azdır, hatta hiç yoktur. KiŖi ancak görebildiği alanı

seslendirebilir (Binbaşıoğlu, 1993: 15-20). Bu bakımdan özellikle ilk okuma devresinde sesli ve sesiz okuma hızı arasında bir fark oluşmamaktadır.

Okumanın ne olduğu, doğası ve nasıl oluştuğu izah edilirken temel niteliklerinin ortaya konulması gerekmektedir. Çocuk gelişimi, davranış bilimleri, psiko-dilbilim, beynin işleyişi gibi alanlarda yapılan araştırmalardan hareketle Anderson ve arkadaşları (1985) okumanın temel prensiplerini şu şekilde belirlemişlerdir (Aktaran: Akyol, 1997-a: 26-28):

1. **Okuma anlam kurma sürecidir.** Hiçbir yazılı kaynak tek başına ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak onu çözmeye çalışır. Okunan metinden anlamın kurulması büyük ölçüde ön bilgilere balıdır. Nitekim Pearson ve arkadaşlarınınca (1979: 201-209) yapılan deneysel çalışmada okunan metinle ilgili ön bilgiye sahip olanların olmayanlara göre okuduklarını daha iyi anladıkları ortaya konulmuştur.
2. **Okuma akıcı olmak zorundadır.** Okumanın akıcı olması kelimeleri ayırt etme becerisine (word idendification) bağlıdır. Zayıf okuyucuların kelime tanıma (word recognition) ve ayırt etme hızı oldukça yavaştır. Kapasitelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye tahsis ettiklerinden dolayı genel anlama yetenekleri gelişmemektedir. Okuyucu, kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk olarak yapabilirse dikkat ve zamanının çoğunu tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yöneltecektir.
3. **Okuma stratejik olmalıdır.** Stratejik okuma, okuyucunun, konuyla ilgili ön bilgisine, okuma amaçlarına ve metnin seviyesine göre okumasını ayarlayabilmesidir. Daha çok okuma esnekliği ya da esnek okuma (flexible reading) olarak adlandırılan bu strateji okunan metnin türü ve kurgusu ile de yakından ilgilidir.
4. **Okuma motivasyonu gerektirir.** Motivasyon okumayı hem öğrenmede hem de geliştirmede anahtar rol oynar. Okuma büyük oranda okunan metinle okuyucunun zihni arasında kurulan bireysel

bir iletişimidir. Bu iletişimin sağlıklı olması için okuyucunun okuma sırasındaki dikkat ve ilgisi son derece önemlidir. Bu konuda problemi olan öğrencilere, öğretmenlerinin ve büyüklerinin yardımcı olması gerekir.

5. **Okuma devamlı gelişen bir beceridir.** Okuma bir defada oturulup halledilecek bir beceri değildir. Okumanın devamlılığı ve düzenli bir alışkanlığa dönüştürülmesi gelişmesini sağlar. Bu bakımdan okuma hayat boyu gelişen bir beceridir.

Okumanın zihinde nasıl oluştuğu hususunda farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımlar genel olarak üç kategoride değerlendirilebilir:

1. Okumayı Parçadan Bütüne (Aşağıdan Yukarıya) Doğru Bir Süreç Olarak Gören Yaklaşım:

Bu görüşe göre, okuyucu metinde önce kelimeye yönelir, kelimelerdeki harfleri tek tek analiz eder, bu harfler görsel hafıza aracılığıyla tanınır ve seslendirilir. Sırasıyla harfler, kelimeler ve cümleler seslendirilirken zihinde anlam oluşur. Bu yaklaşım, okuyucunun her şeyden önce yazılı bilgiyi, (harf, hece, kelime vs.) göz aracılığı ile aldığını, daha sonra sentaktik (yapısal) ve semantik (anlamsal) süreçlerin oluştuğunu kabul eder (Güneş, 1997: 8). Bu yaklaşımda okumanın oluşumuyla ilgili temel esaslar şunlardır (Akyol, 1998: 677-683):

- Okuyucunun metni anlaması için her harfi, heceyi ve kelimeyi tanıması zorunludur.
- Okuyucunu bilinmeyen kelimeleri tanıması için ses, harf ve kelime ipuçları kullanması gerekir.
- Okumanın kazanılması kelime tanıma becerilerinin kazanılması ve birleştirilmesine bağlıdır.
- Okuma öğretiminde harfler, harf-ses ilişkisi ve kelime tanımaya öncelik verilmelidir.
- Öğretimde harfler, harf-ses ilişkisi ve kelimeler üzerinde durulmalıdır.

- f. Öğrencilerin başarıları değerlendirilirken alt becerileri ayrı ayrı değerlendirilmelidir.

Bu yaklaşıma göre, okumada temel unsur kod çözümlemesidir (decoding). Düşük seviyeli bilişsel süreçler, yüksek seviyeli bilişsel süreçlerden önce gelir. Buna göre seslendirme kelimelerin anlamlarına ulaşılmasını sağlamakta; kelime anlamları birleşerek anlam üniteleri oluşturmakta ve cümlelerin anlamlarından daha sonra da paragraf ve metin anlamlarına ulaşılmaktadır.

Bu süreçte okuyucu, en alttan başlayarak önce harfleri, sonra kelimeleri daha sonra da cümleleri tanıyıp ayırt etmekte ve anlamaktadır. Öğretmen merkezli bu yaklaşım, anlama kurmasında okuyucuya pasif bir görev yüklemektedir. (Akyol: 2001). Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Philip B. Gough'tur (1985).

2. Okumayı Bütünden Parçaya (Yukarıdan Aşağıya) Doğru Bir Süreç Olarak Gören Yaklaşım:

Bu yaklaşıma göre okuyucu, genel kültür ve dil bilgisi ile metni önce bütün olarak, sonra parça parça algılamaktadır. Okumayı, anlam kurma (inşa etme) olarak gören bu yaklaşımda öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir.

Bu yaklaşımda okumanın oluşumuyla ilgili temel esaslar şunlardır (Akyol, 1998: 677-683):

- a. Okuyucu her kelimeyi tanımadan da metni anlar.
- b. Öğrenciler bilinmeyen kelimeleri tanımak için ses-şekil ipuçlarına ek olarak anlam ve gramer ipuçlarını da kullanmalıdır.
- c. Öğrenci, okumayı anlamlı faaliyetlerin neticesinde kazanır; okur, yazar, konuşur ve dinler.
- d. Öğretimde seçilmiş cümleler, paragraflar ve metinler üzerinde durulmalıdır.
- e. Okumada anlama ve anlam kurma önemlidir.
- f. Öğrencilerin değerlendirilmesinde, okuma vasıtasıyla kazanılan bilginin tümü göz önünde bulundurulmalıdır..

Okuyucunun bilişsel yetenekleri, dile ait (dil yapısı, işleyişi vs.) bilgileri ve tecrübelerini okumada temel unsur alan bu yaklaşıma göre okuyucu biraz grafik (harf vs.) bilgisine sahip olduktan sonra okuduğu materyal hakkında hipotezler kurmaya başlar. Süreç ilerledikçe okuyucu hipotezini daha iyi hâle getirir, doğrular veya reddeder. Burada hipotez oluşturma işi, okuyucunun ön bilgisine büyük ölçüde bağlıdır. Okuyucu kelimelerden ve yazılı metinlerden elde ettiği bilgiye ek olarak, değişik yerler, insanlar hakkındaki bilgileri de seçmekte ve kullanmaktadır. Buna göre okuma, okuyucunun kafasındaki bilgi ile yazılı metnin sunduğu bilginin müşterek kullanımı yoluyla anlam kurma sürecidir (Akyol, 2001: 18). Bu yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri Frank Smith'tir (1982).

3. Okumayı Etkileşimsel Bir Süreç Olarak Gören Yaklaşım:

Yukarıda verilen ilk iki yaklaşımın birleştirilmesinden doğan bu yaklaşıma göre okuyucu metni aşağıdan (harflerden) başlayarak kelimeler ve cümlelere doğru okur. Fakat bu ilerleme sırasında okuyucunun beklentilerine göre anlam oluşur. Okuyucunun beklentisi sadece cümle düzeyinde değil kelime ve harf düzeyinde de ortaya çıkabilir.

Son derece karmaşık bir süreç olan okumada bu görüşlerden hangisinin tam olarak doğru olduğu tartışma konusudur. Ancak en çok kabul edilen görüş "etkileşimsel görüş"tür.

Genel olarak bakıldığında 1. görüş, metnin unsurlarının zihindeki oluşuma etkisini; 2. görüş, okuyucunun zihninde daha önceden var olan bilgilerin metindeki unsurları anlamlandırmaya etkisini; 3. görüş ise metne ait unsurlar ile okurun zihnindeki yapıya bağlı olarak oluşan beklentilerin birbirinden etkilenecek anlamı oluşturduğunu savunmaktadır.

1.4. OKUMA HIZI VE OKUMA HIZINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bir insanın okuma başarısını ölçmede en çok kullanılan iki gösterge okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyidir. Bu bölümde okuma hızı, okuma hızının ölçülmesinde ölçülen yöntemler, okuma hızını etkileyen faktörler, okuma hızını arttırmaya yönelik çalışmalar, dünyada ve Türkiye’de yapılan okuma hızı çeşitli okuma hızı ölçümleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.4.1. Okuma Hızı ve Ölçülmesi

Okuma hızı, temelde gözlerin hareketleri ile yakından ilgilidir. Gözün satırlar boyunca yaptığı duraklama ve sıçramalar ve bunların süresi okuma hızını belirlemektedir. Örneğin, göz alışkın olduğu kelime ve kalıplarla karşılaştığında satırdaki duraklama ve sıçrama sayısı azalmakta ve okuma hızı artmaktadır.

Hızlı okuma alanında çalışmalar yapan Manya De Leeuw ve Eric De Leeuw okuma hızını belirlemede duraklamaların yerini şu şekilde açıklamaktadır: “Aklın kaydetmesi ve bir saptama süresi, bir okurdan diğerine genellikle çok az değişiklik gösteriyor. Bu yüzden hızlı okuyucu ile yavaş okuyucu arasındaki ayrımı açıklamakta başak şey söz konusudur. Bu, okunan metnin satırlarında gözün duruş sayısıdır.” (Richaude vd., 1990; 39-40).

Richaude ve arkadaşları (1990; 40) hızlı bir okuyucu ile yavaş okuyucunun göz hareketleri arasındaki farkı şu şekilde izah etmektedir:

“Gözle, gözün bir bakışta kavradığı sözcükler arasında oluşun demete, aktif görme demeti diyebiliriz. Bu demetin sayfa üzerindeki iz düşümü bir elips oluyor ve biz bu elipsin içinde kalan sözcükleri tam olarak kavriyoruz. Elipsin dışında kalanlar ise şüphesiz kavranılamaz oluyor. Ağın, okuyucunun tanımlamaya çalıştığımız aktif görme demetinin sayfa üzerinde oluşturduğu elipsler, satırların üzerinde tam iki ucundan birbirine geçmiştir. Hızlı okuyucu, bu düzenli sıralama yeteneğini gösterdiği aktif görme demetinden dolayı, sözcükleri bir bakışta kavrarırken yavaş okuyucu, hemen tümüyle birbirine geçmiş olan aktif görme demetleri ve bunların elips izdüşümlerinin birbirlerini örtmesi sonucu, aynı sözcük üzerinde, sözcüğün anlamını kavramaksızın

birkaç kez geçmek zorunda kalıyor. Bunun sonucu, yavaş okuyucu görme yelpazesini tam olarak kullanıp ileriye atılamıyor.”

Okuma hızının ölçülmesinde, farklı ölçme teknikleri ve formüller kullanılabilir. Bu farklılıklardan birincisi, ölçme işinin belli bir sürenin mi yoksa metnin mi esas alınarak yapılması gerektiği hususundadır. İkinci farklılık ise okuma hızının belirlenmesinde kelime sayısının mı yoksa harf sayısının mı hesaplanması gerektiği hususunda ortaya çıkmaktadır.

a. Süreyi esas alan ölçüm mü, metni esas alan ölçüm mü?

Sürenin esas alındığı ölçümlerde okuyucuya bir metin verilir. Bu metinde belli bir sürede (örneğin 1 dakikada) okuyucunun kaç kelime (veya harf) okuduğu tespit edilmeye çalışılır. Bu tür ölçümlerde, belirlenen süre bittiğinde okuyucunun durması istenir, metni bitirmesi beklenmez. Bu durum, metnin bütünlüğünün göz ardı edilmesine yol açmakta ve böylece her fert için okuduğunu anlama düzeyini ölçmek imkânsız hâle gelmektedir. Bu bakımdan belli bir süreyi esas alan ölçümlerin çok sağlıklı olduğu söylenemez. Fakat özellikle ilköğretim okullarındaki çoğu öğretmenin bu tür ölçümler yaptığı bilinmektedir.

Okuma hızının belirlenmesi için metnin bitirilmesini esas alan ölçümde, okuyucuya belli uzunlukta bir metin verilir. Metin bittiğinde okuyucunun metni kaç saniyede okuduğu tespit edilir. Daha sonra metindeki kelime (veya harf) sayısı, okuma süresine (saniye cinsinden) bölünerek 60'la çarpılır. Böylece okuyucunun metni dakikada ortalama kaç kelimeyle okuduğu belirlenir.

Bu tür ölçümde, tüm öğrenciler aynı metni baştan sona okuduğu için metinle ilgili anlama sorularını daha önceden oluşturmak ve uygulamak mümkündür.

b. Harf sayısı mı, kelime sayısı mı?

Okuma hızını ölçerken birim olarak, okunan harf sayısının mı yoksa kelime sayısının mı esas alınacağı da tartışma konusu olmuştur. Harf sayısının esas

alınmasının doğru olacağını savunan Richaude (1990: 15) bu konuda şunları söylemektedir:

“Saatte okunan sözcük sayısı ile bir ölçmeye gidilmesi, sözcüklerin metinlere göre çok değişik uzunlukta olmaları nedeniyle yanlış olurdu. Bir günlük gazetede gazeteciler basit ve kısa sözcükleri kullanmaya çalışırlar. Politikacılar, filozoflar, bilginler yapıtlarında uzun ve karmaşık sözcüklerden yararlanırlar. Bu yüzden bir gazetede yazıda bulunan sözcüklerin her birine düşen ortalama harf sayısı beş olabilir, felsefî bir metinde ise sekize yükselebilir. Eğer saatte okunan sözcük sayısı ile okuma sonucu çıkarılmak istense, okunan metinlerin türüne göre değişik ölçüler kabul edilecekti. Bu ise çok karmaşık olacaktı. Saatte okunan işaretlerin sayısı çabukluğun temeli olarak ele alınırsa bu sakınca ortadan kalkar.”

Richaude'nun bu görüşlerine katılan Güneş'e (1999:19) göre de “gerçek anlamda okuma hızını ölçmek için saatte okunan harf sayısını ölçüt olarak ele almak en iyi yöntemdir.”

Bu görüşlere rağmen okuma hızının belirlenmesinde daha çok “kelime”nin esas alındığı görülmektedir. Tazebay'ın (1997) ilköğrencileri, Avcıoğlu'nun (2000: 10-17) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, Dökmen'in (1994) lise ve üniversite öğrencileri, Akçamete'nin üniversite öğrencileri üzerindeki (1989: 735-753) okuma hızı ölçümlerinde kelime sayısı esas alınmıştır. “Hızlı okuma teknikleri” konusunda çalışma yapanların eserlerinde, daha pratik olması dolayısıyla kelime sayısının esas alındığı görülmektedir (Blaha ve Bennet, 1993; Türkkan, 2001; Ruşen, 1998; Kadioğlu, 1993; Kayalan, 1997; Maviş, 2001). Çalışmamızın hedef kitesini oluşturan lise öğrencileri için hazırlanan “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı”nda da (MEB, 1997, 786-817) kelime sayısı esas alınmış ve okuma hızını ölçülebilmek için şu maddeler sıralanmıştır:

- “1. Metindeki toplam kelime sayısını bulup yazma
2. Metindeki okuma süresini (saniye) yazma
3. Metindeki toplam kelime sayısını 60 ile çarpma
4. Çıkan sonucu, metindeki kelimeleri okuma süresine bölme”

İlk bakışta makul gelen bu görüşün pratikte çok da geçerli olmadığı söylenebilir. Öncelikle her okuma hızı ölçümünde metindeki harf sayısını tek tek saymak güç ve zaman alıcı bir iştir. İkincisi ve daha da önemlisi, metin türlerinde, cümlelerin uzunluğu (kelime sayısı) bakımından farklılık oluşabilir, fakat kelimelerin (harf sayısı) bakımından bahsedildiği gibi bir farktan bahsetmek mümkün değildir. Bir gazeteci, bilim adamı veya politikacı bir metin yazarken cümlenin uzunluğuna veya kısalığına dikkat edebilir ama hiçbirisi kelimenin uzunluğuna bakarak metin oluşturmaz. Nitekim bu araştırmada kullanılan metinlerden gazete haberi metninde ortalama kelime uzunluğu 6,3 harf; bilimsel metinde ortalama kelime uzunluğu 6,7 harf; edebî metinde ortalama kelime uzunluğu 6,5 harf olarak bulunmuştur. Birbirine çok yakın olan bu değerler, Richaude ve Güneş'in iddia ettiği gibi metin türünün kelime uzunluğu üzerinde dikkate değer bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Bunun yanında göz ardı edilmemesi gereken bir başka gerçek de şudur: Göz, okuma sırasında her harfi tek tek değil, kelime ve kelime gruplarını bütün olarak algılamaktadır. Dolayısıyla her harfi tek tek sayarak okuma hızına ilişkin bir hüküm vermenin daha sağlıklı bir sonuç doğuracağını söylemek mümkün değildir.

1.4.2. Okuma Hızını Etkileyen Faktörler

Göğüş'e (1978: 78-80) göre okuma hızını etkileyen başlıca faktörler şunlardır:

1. Fیزیolojik yetenekler (göz hareketleri, okuma sırasındaki duruş ve sıçramalar, seslendirme... vs.),
2. Zihin gelişimi (anlama, dikkat, ön bilgi... vs.),
3. Yazının başarılı olması (yazının açık, anlaşılır, sade olması; paragrafların iyi düzenlenmiş olması ... vs.),
4. Yazının konusu (yazının kolay anlaşılabilir somut bir konuda olup olmaması),
5. Yazının dili (kullanılan dilin yapısı gereği kelime ve cümlelerin uzunluğu)

6. Okuma amacı (sadece konuyu anlamak, ana fikri kavramak veya her ayrıntıya dikkat ederek okumak)

Binbaşıoğlu, (1993: 15-20) hızlı ve anlamlı okumaya ilişkin etkenleri Şu Şekilde tasnif etmiştir:

1. Kişiye ve Onun Alışkanlıklarına İlişkin Etkenler:
 - 1.1. Kişinin zekâ derecesi
 - 1.2. Gözlerin yeterli gelişimi
 - 1.2.3. Her sıçramadan ve geriye dÖnüşten sonra gözün “duraklama” süresinin azlığı veya çokluğu
 - 1.2.4. Gözün okurken satır sonuna vardığında, ani bir dÖnüşle, onu izleyen satıra geçişte gösterdiği beceri
2. Kullanılan Okuma Aracına İlişkin Etkenler
 - 2.1. Okuma metinlerinde yer alan harflerin çeŐidi ve büyüklükleri (kağıdın rengi, harflerin puntosu, karakteri, kalınlığı vs.)
 - 2.2. Okuma metinlerindeki satırların uzunluğu.

Okuma sırasında gözlerin sıçramalar sırasında kazanacağı ritim, okuma hızı aşıısından son derece önemlidir. Bu ritmin kazanılmasında bireyin alışkanlık ve becerileri kadar metnin fiziksel olarak okumaya elverişli olması da rol oynamaktadır. Metnin fiziksel olarak okumaya elverişli olması temelde yazının puntosunun büyüklüğüne ve satır uzunluğuna bağlıdır.

Göz, duyu organları içinde gelişmesi en uzun süren organlardan birisidir. Gözlerin gelişimi 12 yaşına kadar sürmektedir (Binbaşıoğlu, 1993: 15-20). Bundan dolayı çocuklara sunulacak ders kitapları ve okuma metinlerindeki yazıların büyüklüğü ve Şekli bu geliŐime uygun olarak belirlenmelidir.

Bu konuda, MEB (2000: 979-989) tarafından hazırlanan “Ders Kitapları Yönetmeliği”nde konulan kriterler Şöyledir:

- İlköğretim 1. sınıflar için yazılan kitaplarda 20-24 punto;
- İlköğretim 2. sınıflar için yazılan kitaplarda 18 punto;
- İlköğretim 3. sınıflar için yazılan kitaplarda 14 punto;

İlköğretim 4. sınıflar için yazılan kitaplarda 12 punto;
 İlköğretim 5. sınıflar için yazılan kitaplarda 11 punto;
 Daha üst öğrenim kademesi için yazılan kitaplarda 10 punto büyüklüğünde harfler kullanılır.”

Metinlerin daha hızlı okunmaya elverişli olmasında satırların uzunluğu da son derece önemlidir. Uzun satırlarda gözün sıçrama ve duraklama noktaları karışır. Bu durum, gözlerin satır üzerinde daha fazla sıçrama yapmasına ve yorulmasına yola açacağından okuma hızını düşürür. Richaude (1990: 42) bir yazıdaki satır uzunluğunun okuma hızı üzerindeki etkisini şu şekilde izah etmektedir: “Dar sütunlar, büyük bir gidiş ve geliş zorunlu kılan geniş sütunlardan çok daha kolay gözden geçirilir. Yukarıdan aşağı okuma dikkati daha çok ayakta tutuyor. Dar sütunlar, genellikle satır başına iki, seyrek olarak da bir saptamayı gerektiriyor. Bu ritmi kazanmak günlük okumalar söz konusu olduğu için önemlidir.”

Araştırmalar, hızlı okumaya en elverişli satır uzunluğunun 6,5-9 cm olduğunu göstermiştir (Brooks, 1936: 48). Özellikle küçük yaşlardaki çocukların göz kaslarının güçsüz olması ve belirli bir disiplin içinde ritmik bir biçimde sıçrayamaması sebebiyle, satır boylarının 9 cm’den uzun olmaması gerekir. “Böylece soldan sağa doğru göz kaslarının daha çok sıçrayarak yorulması engellenmektedir. Okumaya yeni başlayan çocuğun göz kaslarının yorulması onda okumaya karşı bir bıkkınlık yaratmaktadır. Zaten henüz eğitim disiplinini yeni kazanan bir çocukta bu durum çok önemli sakıncalara sebep olmaktadır.” (Yalçın, 1996: 24-27).

MEB (2000: 979-989) tarafından hazırlanan “Ders Kitapları Yönetmeliği”nde metinlerde kullanılacak harflerin büyüklüğüne ilişkin kriterlerin belirlenmesine rağmen, satır uzunluklarına ilişkin bir kriter konulmamış olması son derece büyük bir eksikliktir. Oysa gelişmiş ülkelerde, ders kitaplarındaki (Schlebusch vd., 1991; Decriaud vd., 1985; Allington vd., 1989; Bartram ve Parry, 1989) metinlerin sütunlar hâlinde yazılmasına ve satır uzunluklarının 9 cm’yi geçmemesine dikkat edilmektedir. Bizde ise MEB tavsiyesi ile hâlen kullanılan ders kitaplarındaki (MEB, 2001; Kayacan vd., 1999; Gül ve Köktürk, 2001) satır uzunlukları 13-15 cm’dir.

1.4.3. Okuma Hızının Arttırılması

Okuma sürekli gelişen/geliştirilmesi gereken bir beceridir. İlk okuma ve yazma becerisinin kazanılmasından sonra kişilerin okuma becerisinin okuma becerisinin geliştirilmesine, anlayarak daha hızlı okuyabileceklerine ilişkin çeşitli araştırma ve incelemeler (De Boer ve Dallman, 1964; Della-Piana ve Endo, 1973; Risko ve Alvarez, 1986:298-315; Schunk ve Rice, 1987: 285-302; Özcan, 1988: 30-32) bulunmaktadır (Aktaran, Dökmen, 1994: 29).

Dökmen'e (1994: 29) göre okuma becerisine yönelik bir eğitim programının dayanması gereken başlıca üç hedef vardır:

1. Okuyucunun görsel algı kapasitesini arttırmak,
2. Kötü okuma alışkanlıklarının (sık sık geriye dönmek, okumaya ara vermek, sesli okumak, içten sesli okumak vb.) giderilmesi ve yeni okuma stratejileri öğretilmesi.
3. Okuyucunun kelime hazinesini, genel kültür düzeyini ve uyarıcıları organize etme becerisini arttırmak.

Okuma başarısında birçok fiziksel ve zihinsel faktör etkilidir. **Uygun bir okuma ortamı için gerekli olan fiziksel nitelikler şu şekilde sıralanabilir:**

a. Bedensel İhtiyaçların Karşılanması: Verimli bir okuma için öncelikle okurun açlık, susuzluk, uykusuzluk gibi ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir.

b. Işığı Düzenleme: İyi bir ışık okumayı kolaylaştırır ve gözleri korur. Gözler doğal ışıkta, gündüz ışığında daha rahat eder. Yetersiz, kötü ve doğal olmayan ışıkta gözler çabuk yorulur. Bu nedenle olabildiğince gündüz ışığında okuma yapılmalıdır. Gece çalışıyorsa, aydınlatmaya dikkat edilmelidir. Aydınlatmada en iyi koşullar çift kaynakla sağlanır. Birincisi odayı tavandan aydınlatan ışıktır. Diğeri ise çalışılacak yere yerleştirilmiş (masa, koltuk gibi) ışıktır. İkinci tür aydınlatma, okumayı kolaylaştırır. Işığın sol omuzun arkasından ve doğrudan okunulan materyal üstüne gelmesi en uygun aydınlatma şeklidir (Güneş, 1999:12)

c. Dik Oturma: Hızlı okumak için düşünce akışını arttıran bir duruş gereklidir. Bunun için dik bir fizik ve tam oturuş söz konusudur. Kitap ile göz

arasındaki en uygun uzaklık bu yolla sağlanmaktadır. Yatarak, uzanarak, masada eğilerek çalışmak göz ile kitap arasında bulunması gereken mesafeyi bozmaktadır (Güneş, 1999:12-13).

d. Sessiz Ortam: Okuyucunun dikkatini dağıtacak gürültülü bir ortamdan uzaklaşması ve olabildiğince sessiz bir ortama sahip olması okuma hızını arttıracaktır.

e. Göz Sağlığı: Okumada göz çok çalışır. Bu yüzden bakımına özen göstermek ve göz kaslarını güçlendirmek gerekir. Göz sağlığı açısından ilk yapılması gereken, gözlerin gerçekten sağlıklı olup olmadığını tespit etmektir. Birçok kişi çeşitli göz kusurlarına sahip olmasına rağmen bunun farkında değildir. Eğer tıbbî müdahaleyi gerektirecek bir görme bozukluğu varsa bunun derhal tespit edilmesi ve bozukluk ilerlemeden tedavisi için çalışılması gerekir. Göz bozuklukları olmasa da bir okuyucunun okuma sırasında gözleri yorulabilir.

Gözlerin daha az yorulmasını engellemek için şunlara dikkat edilmelidir:

1. Mümkün olduğunca gündüz ışığında okumak,
2. Uzun süre aynı materyali okumak yerine aralıklarla değişiklik yapmak,
3. Gözlerin yorgun olduğu zamanlarda okumada ısrarcı olmamak (Güneş, 1999:13-14).

Göğüş'e (1978: 80-82) göre öğrencilerin okuma hızları şu yollarla arttırılabilir:

1. Öğrencilere hızlı okumanın okulda ve yaşamda sağlayacağı yararlar anlatılmalıdır.
2. Öğrencilerin okuma hızı ölçülmelidir.
3. Sözcükleri içinden söyleme alışkanlığının ne olduğu ve zararları açıklanmalı, bunun önlenmesi için çaba harcamaları öğütlenmelidir.
4. Okurken anlamaya dikkat harcamaları öğütlenmelidir.
5. Öğrencilere, dikkat ve anlama ile bağdaşık olarak bakışı satır üzerinde hızla hareket ettirmeye alışmaları öğütlenmelidir.
6. Gene bunun gibi, tek sözcük değil, küme okumak da öğütlenebilir. Bu amaçla şu tür alıştırmalar yapılır:

- a. İki sözcük 3-4 cm aralıkla yazılır, ortadaki boşluğa bakılarak ikisi de okunmaya çalışılır: “Araba _____ kapıda”, “Çocuk _____ düştü.” gibi
 - b. Noktalama imleri arasındaki kısa sözcük kümeleri birden kavranmaya çalışılır.
 - c. Tamlamaları, tümcemsileri, kısa tümceleri birden kavramaya çalışmak yararlı olur.
 - d. Tümcelerde özen, yüklem aranarak ve başka ögeler atılarak hızlı okuma sağlanabilir.
7. Bu yolları her çeşit yazı ve yayını okurken uygulamaya çalışmak gerçeği de hatırlatılabilir. (Duyuru, roman, ders kitabı, mektup...)
8. Sesli okumaya çok yer verilmesi, sessiz okuma becerisinin, dolayısıyla hızlı okuma yeteneğinin gelişmesine engel olur. Bu nedenle öğrencilere, kişisel çalışmalarında, özgür okumalarında sesli okumayı bırakmaları sağlık verilmelidir. Bu okumalarda kendi hızlarını aşmak için denemeler yapmaları öğütlenmelidir; her beceri-gibi hızlı okuma da bir istek, kendini zorlama ile elde edilir.

Mikulecky ve Jeffries (1986: 152) tarafından hazırlanan okuma hızını arttırmaya yönelik etkinlikleri içeren kitapta okuma hızını arttırmak için şu önerilere yer verilmiştir:

1. Daima okumaya başlamadan önce metni gözden geçirin.
2. Bilmediğiniz kelimelerin anlamını sözlük kullanmadan tahmin etmeye çalışın.
3. Her kelimeyi anlamaya çalışmayın fikirler için okuyun.
4. Okurken sorular sorun.
5. Okurken zaman tutun, okuma hızınızı ve anlama düzeyinizi kaydedin.

1.4.4. Okuma Hızıyla İlgili Araştırmalar

İnsanların hangi yaş ve eğitim düzeyinde hangi hızla okuduğunu/okuması gerektiğini ortaya koymayı amaçlayan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Zaman zaman birbiriyle uyuşan zaman zaman da birbirinden farklı sonuçlara ulaşan araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Amerika’da Minnesota Üniversitesi’nde yapılan testler hızlı okuma ile ilgili özel bir eğitim almamış öğrencilerin Tolstoy’un “Savaş ve Barış” adlı eserinin çevirisini dakikada 240-250 kelime hızla ve % 70 anlama ile okuduklarını göstermiştir (Mosback, 1999: 2).

Amerikalı eğitimci Taylor orta düzeydeki bir lise öğrencisinin dakikada 296, bir üniversite öğrencisinin ise 340 kelime okuduğunu belirtmiştir.

Claparède’nin Fransızca metinler üzerinde yaptığı ölçümlerde, farklı yaşlardaki öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı şu şekilde belirlenmiştir (Göğüş, 1978: 77-78):

<u>YAS</u>	<u>ERKEK</u>	<u>KIZ</u>
7	33 kelime	43 kelime
10	112 kelime	114 kelime
13	143 kelime	144 kelime

Bamberger’e (1990. 13) göre “iyi okuyucular”, sekizinci sınıfa geldiklerinde kolay metinler için dakikada 200-300 kelimelik bir hız kazanmış olmalıdır. Çok iyi okuyucular, özel bir eğitimle dakikada 400 kelimedenden fazla okuyabilmektedir.

Tinker ve McCullough’a göre (1968: 243) bir lise öğrencisi veya yetişkin dakikada 250-300 kelime okumalıdır

Fulmer (1980), anlayarak okuma için maksimum hızın dakikada 700 kelime olduğunu belirtmektedir (Harris ve Sipay, 1990: 635).

Göğüş (1978: 78) Türkçenin yapısı itibariyle uzun kelimelere sahip olması bakımından hızlı okumaya İngilizce kadar elverişli olmadığını söylemektedir. Göğüş, kendi deneyimlerinden yola çıktığını belirterek okuma hızlarına ilişkin olarak şunları söylemektedir: “Türkçede ikinci sınıfta 50, beşinci sınıfta sessiz 110 sözcük okunabiliyor. Ortaokul üçüncü sınıfta iyi bir öğrenci sesli 90, sessiz 150, lisede en iyi okuyucu sessizde 200 sözcük okuyabilmektedir. Bu hızı 250’ye kadar çıkararak yetişkinler vardır.”

Fransa’da yapılan araştırmaların sonuçlarına göre 13-14 yaşlarındaki (7-8. sınıfta öğrenim gören) bir öğrenci % 65-75 anlama ile ortalama 250-300 kelime okuyabilmektedir. Güneş (2000-b: 245) Fransızca ve Türkçe’nin yapısındaki farklılıklardan dolayı bu rakamların Türkçe için aynen geçerli olamayacağını aynı yaş grubundaki Türk çocukların okuma hızlarının dakikada 160 kelime olması gerektiğini belirtmektedir.

Tazebay’ın (1997) araştırmasında ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızları dakikada 80,6 kelime; sessiz okuma hızları ise 97,1 kelime olarak belirlenmiştir.

Dökmen’in (1994) araştırmasında lise öğrencilerinin okuma hızları dakikada 136,4 kelime; üniversite öğrencilerinin okuma hızları ise dakikada 145,2 kelime olarak belirlenmiştir.

1.5. OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Dinleme becerisiyle birlikte okuma, dil becerileri arasında bir anlama becerisidir. Okumada amaç yazılanı anlamaktır. Bir bakıma anlama olmadan okumanın gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir.

Okumada anlamının nasıl gerçekleştiği ve anlamının hangi aşamalardan oluştuğu konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlamada, kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında ilişkiler kurma, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama gibi becerilerin etkili olduğu söylenebilir.

Güneş (2000:60-63) okuduğunu anlamayı şu aşamalarda değerlendirmektedir:

1. Anlamı bulma
 - 1.1. Kelimelerin anlamını bulma
 - 1.2. Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
 - 1.3. Mecaz kelime ve cümleleri anlamını bulma
 - 1.4. Dil bilgisi, imlâ ve noktalama kurallarının rolünü bilme
2. Anlamı kavrama
 - 2.1. Anlamı çevirme (Anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etme)
 - 2.2. Anlamı yorumlama (Anlamı bireyin kendi kelime ve cümleleriyle yazması, ifade etmesi, açıklaması)
 - 2.3. Öteleme (Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. çalışmaları)
3. Anlamı değerlendirme
 - 3.1. Anlamı analiz etme
 - 3.2. Anlamın sentezini yapma
 - 3.3. Anlamı değerlendirme

F.B. Davis'e göre bir yazıyı anlamak için şu amaçların gerçekleşmesi gerekir:

1. Yazının konusunu, görünüşünü, temasını anlamak,
2. Sözcükleri, sözcük kümelerinin anlamlarını kavramak,
3. Yazının kuruluşunu kavrayıp izleyebilmek,
4. Paragraflardaki düşünceleri açıkça görebilmek,
5. Söz sanatlarını anlamak,
6. Yazıyla ilgili sorulara karşılık verebilmek (Aktaran: Göğüş, 1978: 72).

Okuduğunu anlamada birçok faktör etkilidir. Bu faktörleri iki gruba ayırabiliriz:

1. Okuyucu ile ilgili faktörler
 - a. Okuyucunun kelime hazinesi,
 - b. Okuyucunun metne ilgisi,
 - c. Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
 - d. Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi,
 - e. Okuyucunun okuma amacı
3. Metinle ilgili faktörler
 - a. Metnin türü,
 - b. Metnin anlatım düzeni, yapısı,
 - c. Metnin dil ve üslûbu (sade veya sanatlı anlatım; mecazlar ve sembolik unsurların kullanımı; okunabilirlik düzeyi; cümlelerin uzunluğu ... vs.),
 - d. Metnin fiziksel nitelikleri (okunaklılık, satır uzunluğu, punto büyüklüğü ... vs.).

Harris ve Sipay (1990: 586-593) okuduğunu anlamada daha başarılı olabilmek için şu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır:

1. Metindeki ana düşüncüyü seçme ve üretme,
2. Metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama,
3. Metin hakkında genel bir kanaat edinmek için göz atarak okuma ve metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak için okuma (scanning and skimming),
4. Sebep sonuç ilişkilerini anlama,

5. Olayların sıralanışını takip etmek,
6. Metinde verilen talimatları takip etmek,
7. Daha önce okunanları hatırlama.

Göğüş'e (1978: 73) okuma sırasında yanlış anlamaya yol açan temel sebepler şunlardır:

1. Yazının dilinde bilinmeyen kelimelerin çokluğu,
2. Anlatımın söz sanatlarıyla yüklü bulunması,
3. Konunun, kavramın okuyucuya yabancı bulunması,
4. Karşıt, tutarsız düşünceleri birleştirme (syncretisme) çabası,
5. Öznel anlama (Okunan yazıyı, uyandırdığı çağrışımlara göre –korku, sevgi, kıskançlık iyi ya da kötü anılar- benimsemek, yeterince çözümlememek, yalnız bizde uyandırdığı izlenimlerle anlamak).
6. Çocuklarda “ben içincilik” (egocentrism),
7. Yazarın yan düşüncelerinden birine takılıp kalmak.

Harris ve Sipay (1990: 583-586) okuduğunu anlama düzeylerini dört aşamada değerlendirmektedir:

a. Kelime Kelime Anlama (Literal Comprehension): Anlamın metinde açıkça ifade edildiği, metnin açıkça ve doğrudan anlaşıldığı durumlardaki anlamadır. Bu tür anlamada bilgi bir cümlede ortaya çıkar. Örneğin, “Ali Murat Bey’in oğludur.” Cümlesi bu şekilde anlamaya uygun bir cümledir.

b. Yorumlayarak Anlama (Inferential Comprehension): Fikir, olay ve onların bağlantılarını kavramak için muhakeme yeteneğini kullanmanın gerekli olduğu anlamadır. Örneğin, “Kadın, yağmur yağmaya başladığı için şemsiyesini açtı.” cümlesinde aslında iç içe geçmiş iki anlam bulunmaktadır. Birincisi, “Yağmur yağmaya başladı.”; ikincisi, “Kadın şemsiyesini açtı.”

Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta şudur: Yorumlayarak anlamamanın oluşması için kelime kelime anlamaya da ihtiyaç vardır. Örneğin yukarıdaki cümlede, “için” kelimesi iki ayrı cümleyi birbirine sebep sonuç ilişkisi içinde bağlamaktadır. Dolayısıyla “için” kelimesinin anlamının kavranması, cümlerin ilişkisini kurmada önemli hâle gelmektedir.

Yorumlayarak anlamada şu unsurlar bulunur:

- a. Muhakeme yeteneği,
- b. Konu bilgisi,
- c. Kelime bilgisi,
- d. Sosyal ilişkiler ve insan davranışlarının arkasındaki nedenleri bilmek,
- e. Yazarın metni düzenleme şeklini bilmek.

c. Eleştirel Okuma (Critical Reading): Eleştirel okuma, ne okunduğunu değerlendirmek amacıyla analitik düşünmeyi içerir. Bu düzeyde, okuduğunu anlama temel alınmakla birlikte eleştirel düşünme anahtar yetenektir.

Eleştirel okuma çeşitli şekillerde gerçekleşebilir:

1. İki veya daha fazla bilgi kaynağının karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilebilir. Özellikle çocuklar, bir metinde, başka bir metinden öğrendiklerine zıt düşen bilgilerle karşılaştıklarında sıkça bu yola başvururlar.

2. Metinlerdeki yeni fikir ve bilgileri, önceki bilgi ve inançlarımızla birlikte değerlendirmek yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu şekilde okuyan kişiler, okuduklarını “Acaba mantıklı mı?”, “Acaba mümkün mü?” şeklinde değerlendirirler.

3. Zararlı propagandaları fark etmek ve bunlara karşı koymak şeklinde gerçekleşebilir.

d. Yaratıcı Okuma (Creative Reading): Metinden hareketle yeni fikir ve sonuçlara ulaşmayı temel alarak okumaktır. Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi, özellikle son yıllarda önemli bir hedef hâline gelmiştir. Artık psikologlar ve eğitimciler, öğrencileri belirli bir (doğru) cevaba ulaştırmayı amaçlayan düşünme şekli (convergent thinking) ile yanlış da olsa alternatif cevaplara ulaştırmayı amaçlayan düşünme şeklini (divergent thinking) karşılaştırmakta ve bunlardan hangisinin daha faydalı olduğunu araştırmaktadır.

Harris ve Sipay (1990: 586) öğrencilerde yaratıcı okuma becerisini geliştirmek için şunları önermektedir:

- a. Bir hikâyede önemli bir nokta verildikten sonra öğrencileri durdurun ve onlardan hikâye için bir son düşünmelerini isteyin. Buldukları hikâye sonlarını, onlara karşılaştırın ve tartışın.
- b. Hikâyeyi okuyup bitirdikten sonra öğrencilerden kendi buldukları "son"u ellerinden geldiğince farklı şekillerde yeniden düzenlemelerini isteyin.
- c. Öğrencilerden verilen hikâyenin konusunu esas almakla birlikte kuruluştaki zaman ve mekânı değiştirmelerini isteyin. Ne tür değişikliklere ihtiyaç olduğunu tartışın.
- d. Hikâyedeki özel bir olayı değiştirin. Örneğin kahraman, parasını kaybetmek yerine para bulsun ve bu hâliyle hikâyenin nasıl sonlandırılabileceğini tartışın.

1.6. OKUMA HIZI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okuma hızı ve anlama düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa bu ilişkinin hangi yönde, ne ölçüde ve hangi sınırlar içinde olduğu hususunda, okuma alanındaki uzmanlar ve araştırmacılar tarafından farklı görüş ve bulgular ortaya konulmuştur.

Tazebay'ın (1997) araştırmasında, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Yani söz konusu araştırmada, yavaş okuyan öğrenciler, hızlı okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamışlardır. Araştırmacı, bu ilişkinin yetişkin okuyucularda olumlu yönde olabileceğini belirtmiştir.

Dökmen'in (1994) araştırmasında, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur ($r=.36$).

Akçamete'nin (1989: 735-754) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında olumlu yönde fakat düşük bir ilişki bulunmuştur ($r = .20$). Araştırmacı, ilişkinin düşük çıkmasını, öğrencilerin anlama puanlarının ranjı ve standart sapmasının çok küçük olması nedeniyle ayrılaşmanın oluşmamasına, yani ölçme ile ilgili bazı niteliklere bağlamıştır.

Harris ve Sipay'e (1990: 632-633) göre ise okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişki için her zaman geçerli olacak bir hüküm vermek mümkün değildir. Zira, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirleyen birçok faktör vardır. Okuyucunun yaşı, zekâ seviyesi, entelektüel yeteneği, okuma amacı, okunan materyal hakkında ön bilgiye sahip olması, ve okunan metnin türü gibi faktörler bu ilişkinin yönünü ve derecesini etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar da Harris ve Sipay'in bu düşüncesini haklı çıkarmaktadır. Shores ve Husbands (1950) okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki

ilişkinin zeki öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde olumlu yönde; zekâ seviyesi düşük öğrenciler arasında yapılan ölçümlerde ise olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Yani, zeki bireylerden oluşan bir grupta hızlı okuyanlar, yavaş okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamaktadır; zeka seviyesi düşük bireylerden oluşan bir grupta ise yavaş okuyanların okuduklarını anlama düzeyi, hızlı okuyanlara göre daha yüksektir.

Blommers ve Lindquist'in (1944) yaptığı çalışmalar ise okunan metnin türünün okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkide etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre, matematiksel ifadeler kullanılan ve bilimsel konularda yazılmış metinlerde okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki düşmektedir.

Araştırmamızda, okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişki, hızlı okumayla ilgili özel bir eğitim almamış öğrencilerin okuma becerilerinde tespit edilmiştir. Okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin “normal okuma”da farklı, “hızlı okuma teknikleri ile okuma”da farklı olup olmayacağı da tartışılan bir husustur. Bazı araştırmacılar, bu ilişkinin belli bir hıza kadar olumlu yönde belli bir hızdan sonra ise sonra olumsuz yönde olacağını iddia ederken, bazıları hızlı okuma tekniklerini kazanmış okuyucularda bu ilişkinin devamlı olumlu yönde olacağını savunmuşlardır.

Carver (1982: 56-58; 1985) yüksek okul öğrencilerinin dakikada 250 kelime hızla okuduklarında % 80-90 anlama düzeyine erişebildiklerini, anlama düzeyinin dakikada 500 kelimelik okuyuşta % 40'lara, 1000 kelimelik okuyuşta ise % 15-20'lere düştüğünü belirtmektedir. Carver'a göre dakikada 300 kelimelik bir okuyuştan sonra anlama düzeyinde düşüş olmaktadır ve dakikada 600 kelimenin üstünde bir hızla yapılan okuma, aslında tam bir okuma değil, yüzeysel olarak bakma ve göz atarak tarama (skimming and scanning) yapmaktır (Aktaran: Harris and Sipay, 1990: 635).

Sticht'e göre (1984) göre bir insan anlayarak en fazla dakikada 250-300 kelime okuyabilir; dakikada 300 kelimenin üstünde bir hızla okunursa anlama düzeyi düşer.

Bu görüşlere karşın, "hızlı okuma teknikleri"nin uygulanmasıyla hem okuma hızının hem de anlama düzeyinin arttığını savunanlar da vardır. Örneğin, "Dynamics Method" adlı programla hızlı okuma teknikleri eğitimi alan bir grup üniversite öğrencisinin okuma hızlarının dakikada 2600-3000 kelimeye çıktığı ve anlama düzeylerinin de bu programla eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Harris and Sipay, 1990: 651-652).

Öğretimde beynin etkili kullanımı üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Tony Buzan hızlı okuma tekniklerinin uygulanması durumunda hem dakikada 1000 kelimelik bir hıza ulaşılabileceğini hem de anlama düzeyinde artış olacağını belirtmektedir. Buzan'a (2001: 24) göre ortalama bir okuyucu dakikada 200-400 kelime okur ve okuduklarının % 50-70'ini anlar, dakikada 800-1000 kelime okuyabilenler ise okuduklarının en az % 80'ini anlayabilir.

Akçamete ve Güneş (1992: 463-471) hazırladıkları "Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı"nı üniversite öğrencilerinden oluşan bir deney grubu üzerinde, haftada 2 gün olmak üzere 15 hafta süreyle uygulamıştır. Yapılan ölçümler sonucunda, bu programla eğitim alan deney grubunun, eğitim almayan kontrol grubuna göre "tam okuma"da hem okuma hızı hem de anlama düzeyi bakımından anlamlı düzeyde üstünlük sağladığı belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki hususunda farklı fikirler vardır. Bize göre genel olarak okuma hızı ve anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki olmakla birlikte, Harris ve Sipay'in (1990) de belirttiği gibi okuyucunun yaşı, zekâ seviyesi, entelektüel yeteneği, genel kültürü, okuma amacı, motivasyonu, dikkati, okunan materyal hakkındaki ön bilgisi ve okunan metnin türü, anlatım düzeni gibi faktörler bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemede etkili olmaktadır.

Günümüzde hızlı okuma teknikleri ile ilgili yazılan onlarca kitap ve hızla yaygınlaşan kurslar önemli bir piyasa oluşturmuştur. Bu kitaplar ve kurslar, insanların hem hâlihazırdaki okuma hızlarını 3-4 katına çıkarmayı hem de okuduğunu anlama düzeylerini arttırmayı vaat etmektedir. Hiç şüphesiz, verilecek sistemli eğitimlerle insanların okuma hızları ve anlama düzeyleri arttırılabilir. Fakat okuma hızını, okuduğunu anlama düzeyini geliştirme ve bunlar arasındaki ilişki, sadece insanlara bazı tekniklerin kazandırılmasına bağlı değildir.

Yukarıda belirtildiği gibi, bu tür çalışmaların verimliliği, insanların yaşına, zekâsına, genel yetenek ve kültürüne, okuma anındaki motivasyon ve dikkatine, metin hakkındaki ön bilgisine ve okunan metnin türüne göre değişmektedir. Bu faktörleri göz ardı ederek “müşteriler”ine, sadece verilen teknikleri kazanmakla, her tür okumada göz kamaştırıcı hedeflere ulaşmayı vaat eden kitap ve kurslar, bir müddet sonra insanların hayal kırıklığı yaşamalarına ve “anlayarak hızlı okuma”nın mümkün olmadığı düşüncesine kapılmalarına yol açabilmektedir. Oysa hızlı okuma tekniklerinin bireysel özelliklere bağlı olarak her şahısta farklı düzeyde bir gelişim sağlayabileceği hatta aynı şahsın farklı metinleri farklı hız ve anlama düzeyleri ile okuyabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

1.7. OKUMA BECERİSİNDE KELİME HAZİNESİNİN ROLÜ

Kelime bilgisi, bir okuyucunun okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisini belirleyen en önemli faktörlerden birisidir. Aslında kelime bilgisi ile okuma becerisi arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Çünkü, kelime hazinesi geniş olan bir kimsenin daha hızlı okuması ve okuduğunu daha iyi anlaması beklenirken çok okuyan bir kimsenin de kelime hazinesinin artması beklenir.

Kelime bilgisi ile okuma becerisi arasındaki ilişkinin temelinde düşünme süreci yer almaktadır. “Okuma bir bakıma düşünme sürecidir ve kelime öğretimi bu süreci daha ileri seviyelere ulaştıracak en önemli yollardan birisidir.” (Akyol, 1997-b: 46-47). Kelimeler, düşüncelerin kalıplara dökülmüş hâlidir. Okuduğunu anlama, aslında yazarın düşüncelerini kendi kelimelerimizle yeniden biçimlendirmektir.

Dökmen’e (1994: 25) göre “Kelime bilgisini okuduğunu anlayabilmenin ilk şartı kabul etmek yerinde olacaktır. Çünkü bir parçada okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı arttıkça, bu durum hem okuyucunun hızını düşürecek, hem de parçanın anlamını kavramasını güçleştirecektir. Araştırmalar, iyi okuyucuların, zayıflara oranla, kelime ve harfleri tanımada (teşhiste) daha başarılı olduklarını göstermektedir.”

Okuma sırasında, göz satırlar üzerinde sıçramalar yapmakta ve belirli bir bölümü tanımak için durmaktadır. Bu durma anında anlama gerçekleşmektedir. Anlamanın gerçekleşmemesi durumunda ise göz geri dönüş yapmaktadır. Bütün bu faaliyetlerin ritmik bir akış içinde olması gözün tanıdık dil birimlerine rastlamasına bağlıdır. Daha önce görülmemiş, tanınmamış birimler ve ifadeler çoğaldıkça sıçrama hızı yavaşlamakta ve okuma hızı düşmektedir (Cemiloğlu, 1998: 134).

Okuyucu, aktif görme alanının genişliğine göre metni kelime kelime veya birkaç kelimeyi birlikte algılayarak okur. Önce kelimelerin veya kelime gruplarının anlamlarının zihinde birleştirilmesiyle cümle kavranır. Cümlelerin anlaşılmasından sonra, paragraflar ve nihayetinde metnin bütünü anlaşılabilir. Metinde okuyucunun bilmediği kelime sayısı arttıkça cümlelerin, paragrafların dolayısıyla metnin bütünü

anlaşılabilir. Metinde okuyucunun bilmediği kelime sayısı arttıkça cümlelerin, paragrafların dolayısıyla metnin anlaşılması zorlaşacaktır.

Akyol'a (1997) göre "Her şeyden önce hedeflenen anlamın oluşturulması, okuyucunun yazılı kelimeyi veya sembolü tanınmasıyla mümkündür. Kelimeleri tanımdaki yetersizlik, okuma sürecini yavaşlatan unsurlardan birisidir. **Kelime tanıma (word recognition)**, bir kelimeyi doğru olarak konuşma diline çevirebilmektir. **Kelime ayırt etme (word identification)**, verilen kelimenin anlamını kavramak hem de doğru olarak seslendirmektir: Kelime ayırt etme, kelime tanımayı kapsar."

Kelime tanıma ve ayırt etme üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar (Anderson vd., 1985; Chall, 1983; Perfetti,1985) okuma eğitiminin ilk yıllarında (3. sınıfa kadar) kelime tanıma çalışmalarına, daha sonraki yıllarda ise bütüncül yaklaşımla kelime ayırt etme çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Aktaran: Akyol, 1998).

Harris ve Sipay (1990) kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi 1,2 ve 3. sınıflarda .80; 4 ve 5. sınıflarda .65 olarak bulmuştur. Korelasyonun ilk sınıflarda daha yüksek olması, bu sınıflarda kullanılan metinlerin sınırlı sayıdaki kelimelerle oluşturulması, cümle yapılarının daha basit olması ve kullanılan kavramların daha kolay ve somutlaştırılabilir olmasındandır. Sınıf düzeyleri arttıkça metinlerde anlamı bilinmeyen, soyut ve farklı türdeki kelimeler artmakta; cümle yapıları da daha karmaşık hâle gelmektedir. Dolayısıyla, üst sınıflarda anlamada başarının yükselmesi için kelime tanımanın yanında, dili kullanma becerileri ile farklı zihinsel süreçler de devreye girmektedir. Kelime tanıma ve ayırt etme becerileri, okuma hızını belirleyen önemli faktörlerdendir. Çünkü okuma sırasında kelime tanımaya fazla zaman harcanırsa kelime ayırt etmede başarı düşer ve genel anlam kaybedilir. Bu durum, okuma hızına da olumsuz etki eder (Akyol, 1998).

Calfee ve Drum'a (1985: 804-849) göre okuma sırasında 5-10 karakterlik bilgi, kısa bellekte 10-15 saniye tutulabilir. Şayet cümle içindeki kelime çok yavaş tanınırsa cümlelerin yapısı çökmekte ve anlam kaybedilmektedir. Gough'a (1985:

687-688) göre kelimelerin anlamlı gruplar hâlinde okunabilmesi için kelime tanımının doğru ve kısa dönem hafızanın sınırlarını aşmayacak şekilde hızlı olması gerekir.

Perfetti'ye (1986:11-21) göre kelime tanıma ve ayırt etmede verimlilik okuyucunun kendi zihinsel sözlüğüne ulaşma ve bilgiyi geri getirmedeki hızına bağlıdır. Kelime, öğrenciye ne kadar zengin bir yöntem ve organize ile kazandırılırsa zihinsel sözlüğe kelimeyi yerleştirme o kadar kolay olacaktır.

Akyol'a (2001: 144-145) kelime tanımada karşılaşılan problemler şunlardır:

- a. Tanınmayan kelimenin okunmaması,
- b. Sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama,
- c. Kelime veya harf karıştırma,
- d. Heceleme güçlüğü,
- e. Kelimedeki harflerin değiştirilmesi,
- f. Kelimenin sadece baş tarafını okuyup geri kalan kısmını tahmin etme,
- g. Yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme,
- h. Eklemeler ve bırakmalar,
- i. Tersine çevirmeler,
- j. Tekrarlamalar.

Genel olarak dil becerilerinde, özel olarak da okuma becerisinde kelime hazinesinin öneminden dolayı, öğrencilerin kelime hazinelerinin tespit edilmesi yolunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Fakat bu tür araştırmaların sonuçları arasında önemli farklılıklara rastlanmaktadır. Çünkü, kelime hazinesinin tespit edilmesinde farklı yöntemler kullanılmıştır. Örneğin, kelime hazinesinin tespitinde aynı kökten türetilmiş kelimelerin tek tek sayılıp sayılmayacağı tartışma konusu olmuştur. Bunun yanında bir kişinin tüm kelime hazinesini tespit edebilecek bir yöntemin olup olmayacağı da tartışmaya açıktır. Zira kişinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinde ortaya çıkan kelime hazinesinde farklılıklar oluşabilmektedir. Anlatma becerilerinde (konuşma ve yazma) bireyin aktif (anlamını bildiği ve kullandığı) kelime hazinesi söz konusu iken anlama becerilerinde (okuma ve

dinleme) hem aktif hem de pasif (anlamını bilip de kullanmadığı) kelime hazinesi söz konusudur.

Harris ve Sipay'e (1990: 512) kelime sayısını tespit çalışmaları sadece yaygınlık (kelimenin yaygın ve genel bir şekilde kullanılan hâli) üzerinde durulmaktadır. Oysa kelime zenginliği diye adlandırabileceğimiz **kelime derinliği ve esnekliği** üzerinde fazla durulmamaktadır. **Kelime derinliği**, öğrencinin verilen kelimenin birden çok anlamını bilmesi; **esneklik** ise verilen anlamlar arasından cümle ortamı için uygun olanı seçebilmesidir (Akyol, 1997: 46-47).

Okuma becerisi üzerinde yapılan çalışmalar, kelimelerin tek başlarına taşıdığı anlamlarını bilmenin metni anlamak için yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Çünkü, okuma, kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında "anlam inşa etme"yi gerektirir.

Göğüş'e (1978: 71) göre "Bir yazıyı anlamaya, yalnız sözcüklerini bilmek de yetmez. Sözcüklerden tümcelerin anlamlarına, tümcelerden paragrafa ve sonra da konuya ve izdeme (temaya) erişmek gerekir. Ruhbilim gözlemcilerine göre, yazının konusunu kavrama süreci şöyle gelişmektedir: Okuyucu ilk kavradığı anlamlar arasında ilişki arar; öncelik sonralık ilgisi kurar; ayrıntılardan, konuyu çözecek anahtara erişir ve sonra konunun sınırını belirler."

Buradan hareketle, okuyucunun metni anlaması için kelime, cümle ve paragraf düzeyindeki bilgi ve becerilerinin son derece önemli olduğu söylenebilir. Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Sözcük düzeyinde:
 - a. Sözcüklerin doğrudan ve dolaylı anlamlarını anımsayabilmek,
 - b. Sözcüklerin hangi anlamlarda kullanıldıklarını belirleyebilmek,
 - c. Sözcüklerin seçiliş nedenini belirleyebilmek,
2. Cümle düzeyinde:
 - a. Cümlelerin yapısal, anlamsal ve anlatımsal özelliklerini tanıyabilmek,
 - b. Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilmek,
 - c. Cümlelerin seçiliş nedenlerini görebilmek,

3. Paragraf düzeyinde:

- a. Paragraflardaki ana düşünceleri belirleyebilmek,
- b. Ana düşünceyi yan düşüncelerden ayırabilmek,
- c. Ana düşünce ile yan düşünceler arasındaki bağıntıları görebilmek,
- d. Düşünceyi geliştirme yollarını ve biçimlerini tanıyabilmek.
(ÖSYM, 1982; Aktaran: Sever, 1997: 13).



1.8. OKUMA İLGİSİ ve ALIŞKANLIĞI

Özçelebi ve Cebeciöğlu'na (1990: 23) göre okuma alışkanlığı, "... okumayı yinelemek ve bunu değişik metinlerle gerçekleştirebilmek; ...okumayı ve her türlü metni hoş görmek, olağan kabul etmek ve sürekli ister olmak; kendini, çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için okumayı temel bir ihtiyaç olarak görmek ve bu aracı kullanma"yı istemektir.

Okuma alışkanlığının belirlenmesinde farklı unsurların bir arada düşünülmesi gerekir. Dökmen'e (1994: 34) göre okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılacak ölçütler şunlardır:

1. Okuyucunun ne tür yayınlar okuduğu,
2. Ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu,
3. Bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği,
4. Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zamanlar neleri okumaktan hoşlandığı,
5. Okuduğu kitapları hangi yolla elde ettiği; satın almak, ödünç almak veya kütüphanede okumak yollarından hangisini/hangilerini tercih ettiği,
6. Okuma sırasında hangi stratejileri izlediği; belli okuma tekniklerini kullanıp kullanmadığı,
7. Kitap okurken, müzik dinlemek gibi başka bir uğraşta da bulunup bulunmadığı."

İnsanların davranış ve alışkanlıklarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi de olaylara ve varlıklara gösterdikleri "ilgi"dir. "Bir insanın, çevresindeki çok sayıdaki uyarıcıdan hangisine ne ölçüde ilgi duyduğu, onun neyi ne şekilde yapacağını büyük ölçüde belirler. Diğer pek çok alanda olduğu gibi okuma alanında da ilgi, kişilerin davranışlarını belirleyen temel faktörlerden birisidir. Kişiler, kitaba ve okumaya olan ilgileri oranında okurlar ve ilgi duydukları alanda okurlar. Bu yüzden, çocukların, gençlerin hatta yetişkinlerin ilgi alanlarının artırılması özellikle okuma ilgilerinin geliştirilmesi, her zaman önem verilen eğitim hedefleri arasında yer almıştır." (Dökmen, 1994: 31).

Yukarıda söylenenlerden hareketle, öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında, “okuma ilgileri”nin ne derece önemli olduğu açıktır. Çocuklara okuma becerilerinin geliştirilmesinde rehberlik etmek isteyen bir kimse, işe onların okuma ilgilerini belirleyerek başlamalıdır. Okuma ilgisinin belirlenmesinde dört temel faktör vardır (Dökmen, 1994: 33):

- a. Sosyo-kültürel düzey,
- b. Zekâ,
- c. Cinsiyet
- d. Yaş.

Farklı kültürel ortamlarda yetişen çocuklar farklı ilgilere sahiptir. Bireylerin ilgileri yaşlarına ve zekâ gelişimlerine göre farklılaşma gösterir. Benzer şekilde, aynı yaşta olan erkek ve kız çocukların okuma ilgileri de farklı olabilmektedir.

Cleary’e (1972: 31) göre, kitap okuma ilgisinin en çok olduğu dönem 8-13 yaşlarıdır. Genel olarak, insanların okumaya ilgisi 13 yaşından sonra azalmakta ve kitaplarla ilişkisi seyreelmektedir. Milletler Arası Çocuk Edebiyatı Okuma Araştırma Enstitüsü Müdürü olarak UNESCO’nun isteği üzerine, çeşitli ülkelerde okuma alışkanlığının geliştirilmesini amaçlayan çalışmaların sentezini yapmak amacıyla hazırladığı “Okuma Alışkanlığını Geliştirme” adlı çalışmasında Bamberger (1990: 9), çocukluk çağından sonra okuma ilgisinin zayıflamasını şu sebeplere bağlamaktadır:

“1. Çocukluk çağında okuma, çeşitli gelişme dönemlerinin ihtiyaç ve ilgilerini tek yönlü olarak karşılar. Zamanla ilgileri değiştiğinde pek çok çocuk okumaktan tamamıyla vazgeçer. Çünkü okuma güdüsü çok zayıflar.

2. Pek çok çocuk için okuma, okul faaliyetleri ve gerçekleri ile yakından ilişkilidir. Okullarını bitirdikten sonra “hayat” artık onlar için çok daha değişik bir anlam taşıdığından okumayı bırakırlar.

3. Diğer eğlenceler ve eğitim ortamları okumanın yerini alır.

Eğer okuma alışkanlığını aşılacak istiyorsak değişik gelişme dönemlerinin ihtiyaç ve ilgilerinin ötesine geçmeli ve çocuğu, okuma materyallerini değişen entelektüel ihtiyaçlarına ve çevre şartlarına uydurmak üzere güdülemeliyiz. Okuma, değişen eğilimlerden çok sürekli etkenler tarafından belirlenen bir alışkanlık hâline gelmelidir.”.

Çocukların çeşitli gelişim aşamalarında, okuma ilgileri bakımından bazı eğilimler gösterdiği belirlenmiştir. Bu dönemler ve okuma ilgisi bakımından eğilimler şu şekildedir:

- a. Resimli kitap ve küçük çocuk tekerlemeleri yaşı (2’den 5 veya 6 yaşına kadar.),
- b. Peri masalları yaşı (5’ten 8 veya 9 yaşına kadar.),
- c. “Gerçekleri” okuma, çevre ile ilgili hikâyeler yaşı (9’dan 12 yaşına kadar.),
- d. Macera hikâyesi yaşı (12’den 14 veya 15’e kadar.),
- e. Olgunluk yılları veya okumayı geliştirmenin edebî, estetik alanı” (14’ten 17 yaşına kadar.), (Bamberger, 1990: 18).

Genel çerçevesini çizerek birbirinden farkını ortaya koyduğumuz “okuma alışkanlığı”, “okuma becerisi” ve “okuma ilgisi” arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Çünkü “kişilerin okuma becerileri arttıkça, en azından okudukları miktar da artacak, okuma miktarındaki artış ise okuma becerisinin gelişmesine yol açacaktır. Yine bir sebepten ötürü okuma ilgisi arttığında, doğal olarak kişinin okuma miktarında da artış olacaktır; kişinin okuma miktarının artması ise onda, yeni şeyler öğrenme, yeni kitaplara yönelme isteğini ortaya çıkarabilir.” (Dökmen, 1994:35).

Okuma becerisi, bir defada kazanılacak bir beceri değil, sürekli gelişen bir beceridir (Akyol, 1997: 26-28). Fakat tüm beceriler gibi, alışkanlık hâline getirilmezse okuma becerisi de zayıflar hatta sönebilir. Günlük hayatında kitap, gazete, dergi gibi hiçbir metni okumayan insanlar zamanla okuma yazmayı unutabilmektedir.

“Son yıllarda, bazı sanayileşmiş ülkelerde okumaz-yazmazlığın özel bir biçimi ortaya çıkmıştır. Gizli okumaz-yazmazlık adı verilen bu duruma ilişkin yapılan çeşitli inceleme ve araştırmalar, gizli okumaz-yazmazlığın yetişkinler arasında yaygın olduğunu göstermiştir. Elli yıldan bu yana okumaz-yazmazlık sorunun çözüldüğü sanılan bu ülkelerde söz konusu sonuç büyük bir şaşkınlık yaratmış ve alınabilecek önlemler üzerinde çalışmalara gidilmiştir.

(...) Gizli okumaz-yazmazlar incelendiğinde karşımıza iki grup çıkmaktadır. Birincisi, fonksiyonel okumaz-yazmazlar (Analphabete fonctionnel), diğeri ise okuma yazmayı unutanlardır (Aletters). Fonksiyonel okumaz-yazmazlar, kendi kendine veya çevresindekilerin yardımıyla, okuma-yazma kursuna katılarak veya ilkokula giderek, okuma-yazma ve hesap yapma becerilerini öğrenmiş, ancak bunu günlük yaşamında etkin biçimde kullanamayan yetişkinlerdir. Okuma yazmayı unutanlar ise ilkokulu bitirerek çok iyi derecede okuma-yazma ve hesap yapma becerilerini edinmiş fakat hiç kullanmadığından zamanla bu becerilerini unutmuş kişilerdir.” (Güneş, 1992: 245-249).

Göktürk’e (1989: 48) göre “Sürekli okuma alışkanlığı edinmemiş okur-yazar, gerçekte okumasız yazmasızlardan pek ayrı değildir. Genel anlamda, okumanın iki işlevi, bir yandan okura bilgi kazandırması, bir yandan da okurda yaşam deneyleriyle birikmiş bireysel bilgiyi etkin kılmasıdır. Okumayan okur-yazarın yaşamındaki tek bilgi kaynağı ise, yazının bulunuşundan önceki toplumlardaki gibi sözlü aktarım, tek öğrenme yolu da ezberdir.”.

1.9. OKUMA ALIŞKANLIĞI ve KÜTÜPHANELER

İnsanlar bir kitaba çeşitli şekillerde ulaşabilir; satın alabilir, kütüphaneden veya bir arkadaşından ödünç alabilir. İnsanların çoğu, niçin az kitap okudukları sorulduğunda, ekonomik imkânsızlıkların kitap almalarına ve okumalarına engel olduğunu söylerler. Bu durum, kütüphanelerin insanların kitaplarla buluşmasını sağlamada ne derece önemli bir rol üstlendiğini gösterir.

“Kişinin, okuma alışkanlık ve zevkini kazanmasında, kitabı sevmesinde ve günlük hayatının bir parçası hâline getirmesinde en önemli etken okul ve çevredir.” diyen Tekışık’a (1992) göre Türk insanının az okumasının ve kitabı günlük hayatının ayrılmaz bir parçası hâline getirememesinin sebeplerinden bazıları şunlardır:

- a. Okul programlarının ağır ve gereksiz bilgilerle yüklü olması,
- b. Sınıf ve okul kütüphanelerinin bulunmaması; bulunanlardan da gereği gibi yararlanılmaması,
- c. Ülkemizde, ihtiyacı karşılayacak kadar çocuk kütüphanesi ve gezici kütüphane bulunmaması,
- d. Çocukların kütüphanelerden yararlanmaya ve kitap okumaya teşvik edilmemesi.

Öğrencilerin kütüphaneyi kullanmaları ve okuma becerilerini değerlendiren çalışmalarda bazı ilginç sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan birincisi, öğrencilerin kütüphane kullanımıyla ilgili sistemli bir eğitim almadıkları, bu yüzden kütüphaneden daha verimli şekilde yararlanmalarını sağlayacak bilgilere sahip olmadıkları yönündedir. Oysa “kütüphaneden yararlanabilmek için bir dizi bilişsel ve duyuşsal davranım geliştirmiş olmak, hem kütüphaneyi kullanmayı öğrenmiş bulunmak, hem de kütüphanede okumayı seviyor olmak gereklidir.” (Dökmen, 1994: 46).

Demirtaş’ın bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin % 35’i kütüphaneye hiç gitmemiştir; kütüphaneye gidenlerin % 29’u kütüphane kataloglarını nasıl kullanacağını bilmemektedir. Araştırmaya katılan

öğrencilerin % 83'üne kütüphane oryantasyonu verilmemiştir, yani bu öğrenciler kütüphane kullanımı konusunda bir yetkiliden sistemli bir bilgi almamıştır (Aktaran: Dökmen, 1994).

Dökmen'in yaptığı araştırmada (1994: 67-72) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre lise öğrencilerinin sadece % 24'ü; üniversite öğrencilerinin % 27'si kütüphane kullanımı hususunda bir öğretmen, rehberlik uzmanı, kütüphane görevlisi veya öğretim görevlisinden bilgi almıştır. Buna göre, öğrencilerin yaklaşık 4'te 3'ü kütüphaneden nasıl faydalanabileceğini kendi başına öğrenmiş veya öğrenememiştir.

Araştırmaların ortaya koyduğu bir başka önemli husus, kütüphanelerin öğrenciler tarafından amaç ve işlevlerine uygun kullanılmadığı yönündedir. Dökmen'in zikredilen araştırmasında (1994: 71) üniversite öğrencilerine "Kütüphaneye hangi amaçla/amaçlarla gidiyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya, öğrencilerin % 54'ü kendi kitap ve notlarından ders çalışmak; % 28'i ödevler için kaynak temin etmek; % 7'si roman, hikâye vb. kitaplar okuyarak boş zamanlarını değerlendirmek için gittiğini belirtmiştir.

Türkiye'nin önde gelen üç üniversitesindeki (ODTÜ, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi) öğrenciler üzerinde yapılan başka bir araştırmanın sonuçları da benzer niteliktedir. Bu araştırmada tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 196 öğrenci üzerinde yapılan anket çalışmasına göre, öğrencilerin % 60,8'i ders çalışmak; % 26,5'i ödevlerini yapmak; %3,9'u süreli yayınları takip etmek; % 1'i fotokopi çektirmek için kütüphaneye gitmektedir. Öğrencilerden kütüphaneye kitap okumak amacıyla gidenlerin oranı ise sadece % 7,8'dir (Sargın, 1988: 16).

Bu sonuçlar, açıkça göstermektedir ki öğrenciler, kütüphanelere çoğunlukla kitap okumak için değil; ders çalışmak veya ödevlerine kaynak temin etmek için gitmektedir. Nitekim kütüphanelerin sınav dönemlerinde diğer zamanlara çok daha yoğun kullanılması bu durumun bir yansımasıdır.

Öğrencilerin ödevleri için kaynak temin etme ve ders çalışabilecekleri bir ortam hazırlamak da kütüphanelerin işlevleri arasında sayılabilir. Fakat kütüphanelerin ilk işlevi kitap okumaya aracı olmaktır.

Öğrencilerin ders çalışmak ve ödev hazırlamak dışında kütüphaneleri kullanmamalarındaki en önemli sebeplerden biri ilgi ve düzeylerine uygun kitaplar bulmakta güçlük çekmeleridir. Kütüphanelerdeki kitaplar çok az güncellenmekte, yeni kitaplar okuyuculara sunulamamaktadır. Bu nedenle öğrenciler, ilgi duydukları kitapları bulmak için kütüphaneye gitmek yerine satın alma ya da arkadaşlarından ödünç alma yoluna başvurmaktadır. Dökmen'in araştırmasına (1994: 63) göre lise öğrencileri, satın almadan okudukları kitapların % 78'ini arkadaşlarından alırken sadece % 20,5'ini kütüphanelerden temin etmektedir. Esgin ve Karadağ'ın (2000) araştırmasında da üniversite öğrencilerinin okudukları kitapları % 49 oranında arkadaşlarından ödünç alarak, % 47 oranında satın alarak okudukları belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre, kütüphanelerden yararlanarak kitap okuyanların oranı sadece % 4'tür.

Öğrencilerin, özellikle lise öğrencilerinin, kütüphanelerden faydalanması hususunda önemli bir başka nokta da okul kütüphanelerinin niteliğidir. Okul kütüphaneleri, öğrencilerin kolayca üye olabilmeleri ve kitaplara daha rahat ulaşabilmeleri bakımından halk kütüphaneleri ve çocuk kütüphanelerine göre daha etkili kullanılabilir.

Düşünce ve uygulamalarıyla eğitim, öğretim ve kültürün önemini çok iyi anlamış bir devlet adamı olarak Mustafa Kemâl Atatürk, Cumhuriyet'in kurulmasından hemen sonra, (1924'te) John Dewey'i Türkiye'ye çağırması ve ondan Türk eğitim sistemi hakkında bir rapor hazırlamasını istemiştir (Özbay, 2001). Dewey, Maarif Vekâleti'ne sunduğu raporunda şöyle demektedir: "Her mektep faal bir kütüphane merkezi olmalı, her binanın inşasından evvel plân yapılırken kütüphane salonu düşünülmelidir." (Çakın, 1982: 155-156.).

26. 08. 1976 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan ve hâlen yürürlükte olan "Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği" ile temel eğitim ve orta öğretim okullarında birer

okul kütüphanesi kurulması hükme bağlanmıştır (MEB, 2000: 1522-1523). Bu yönetmeliğe göre:

Okul kütüphanelerinin kuruluşunda okulun amacı, derecesi ve özellikleri göz önünde bulundurulur. Ancak millî kültürümüz, Türk medeniyeti, Türk edebiyatı, ve Türk tarihi ile ilgili eserlere, okulun seviyesi dikkate alınmak şartıyla, okul kütüphanelerinde birinci derecede yer verilir (6. madde).

Okul kütüphanelerinin yönetiminde yetki ve sorumluluk okul müdürü tarafından, müdür yardımcılardan birisine verilir. Müdür yardımcısı sayısının yeterli olmadığı okullarda, okulun Edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinden birisi bu işte görevlendirilir. Temel eğitim okullarının birinci kademesinde bu görevi, öğretmenler kurulu tarafından seçilen kütüphanecilik kolu öğretmeni yapar.

Kütüphane öğretmeni adını alacak olan müdür yardımcısı veya öğretmene çalışmalarına yine müdürlükçe görevlendirilecek okul memurlarından en az birisi yardım eder. Kütüphane öğretmene ve kütüphanede görevlendirilen memura kütüphane ile ilgili işler dışında, mecburiyet olmadıkça başka bir yönetim görevi verilmez.

Kitap sayısının 5 bini aştığı okullara, Bakanlıkça bir kütüphane memuru atanır. Bu memurun en az bir kütüphanecilik kursundan geçmiş olması gereklidir. Mevcut kütüphane memurlarından kurs görmemiş olanların ilk açılacak kütüphanecilik kursuna katılmaları sağlanır. (8. madde)

Yönetmelik'te kütüphaneye alınacak kitapların nitelikleri şöyle belirlenmiştir:

“... programların ve ders konularının işlenişinde yardımcı araç olarak kullanılabilir; öğrencilerin yaş ve seviyesine uygun, onların fikrî, edebî ve ilmî gelişmelerini, zihnî ve ahlâkî bir formasyon kazanmalarını sağlayıcı nitelikte kitaplar satın alınır. Öğrencilerin satın alma güçlerinin üstünde olup devamlı başvurulması lüzumlu olan ansiklopedi, sözlük, biyografi ve diğer müracaat eserlerinin alınmasına öncelik tanınır.

Bu nitelikleri taşıyan eserler dışında:

a. Anayasamızda ifadesini bulan ‘Ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan Türkiye Devletini’ bölmeyi, millî birlik ve beraberliği sarsmayı hedef alan,

b. Öğrencilerimizin 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde belirtilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yetişmelerini engelleyecek,

c. Okullarımızda, aynı Kanunun Türk Millî Eğitiminin temel ilkeleri arasında zikredilen, ‘Millî ahlâk ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekliyle evrensel kültür içinde, korunup geliştirilmesi’ çalışmalarına zarar verecek,

d. Geleneklerimize, millî; dinî, ahlâkî değer ve inançlarımıza aykırı telkinler yapan; ideolojik çatışmalardan ve günlük politikadan bahseden,

e. Cinsiyet heyecanlarını tahrik edici sahneleri ve resimleri ihtiva eden, kolay yaşama, hayalperestlik ve cinayet eğilimlerini besleyen; belli şahısları küçük düşürme, teşhir ve tezyif etme amacıyla yazılmış bulunan; gelişme çağındaki çocukları zararlı tecessüslere ve doğrultulara yöneltecek mahiyette olan,

f. Dil ve ifade bakımından kötü örnek teşkil eden; muhtevaca okul seviyesinin çok altında kalan,

g. Konusu bakımından programların dışında kalıp herhangi bir bakımdan eğitim aracı olarak kullanılması imkânsız görülen,

kitaplar okul kütüphanesi için satın alınmaz ve kütüphanede bulundurulmaz.

Okul kütüphanesine bağış olarak kabul edilecek, okul kooperatifinde satılmasına müsaade edilecek, öğretmenlerce öğrencilere okunmak ve incelenmek üzere tavsiye edilecek eserler için de yukarıda belirtilen esaslar daima göz önünde bulundurulur. ” (13. madde)

Aynı yönetmeliğe göre, kütüphaneden sorumlu öğretmenler her öğretim yılının başında, diğer öğretmenlerin de görüşlerini alarak, yönetmelikte belirtilen esaslara uygun olmak üzere kütüphaneye alınması gereken kitap ve dergilerin listesini yapar. Okul müdürü başkanlığında kurulan bir komisyonca bu liste değerlendirilir ve imkânların elverdiği ölçüde kütüphane bu kitaplarla zenginleştirilir. (14. madde)

Yönetmelik'in 16. maddesine göre "Okul kütüphanesi, öğrencilerin boş zamanlarında yararlanabilmeleri için tatil gün ve saatlerinde açık bulundurulur. İlgili kütüphane personelinin çalışma gün ve saatleri bunu sağlayacak şekilde ayarlanır. (Ders yılı içinde, kütüphane cumartesi günleri açık olur, buna karşılık pazar ve pazartesi günleri; yaz tatillerinde normal tatil günlerinde kapalı bulundurulur.)".

Aynı yönetmelikte sınıf kitaplıkları hakkında da bazı hükümler konulmuştur:

"Sınıf kitaplıkları, sınıf öğretmenlerince kurulur." (17. madde)

"Sınıf kitaplıklarında öğrencilerin, dersler işlenirken kullanacakları eserler bulundurulur. Bu kitaplıklara okul kütüphanesinde fazla nüshası bulunan eserlerden, ilgili öğretmenlerin mütalaasıyla ayrılacak olanlardan 13. maddedeki esaslar çerçevesinde öğrenciler veya veliler tarafından bağışlanacak kitaplar konur." (18. madde)

Bamberger (1990: 30) okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını okuma fırsatı oluşturma ve kitapların temin edilmesini sağlama açısından değerlendirir: "Araştırmalar, okuma ilgisinin uyandırılmasında 'okuma fırsatı'nın ve 'kitapların elde edilebilirliği'nin önemli bir rol oynadığını doğrulamıştır. Okunan kitapların sayısı ve türünü büyük ölçüde okuyucunun 'kitap çevresi' belirlemektedir.

'Kitap ülkeleri'nde çok sayıda kitabı olan merkezî okul kütüphanelerinin gerekliliği okullar tarafından benimsenmiştir. Diğer yandan, özellikle İsveç, İngiltere, ve bir dereceye kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde okul kütüphanelerine ek olarak, nitelikli koleksiyonları bulunan sınıf kütüphanelerine sahip olmak da geçerli bir kuraldır."

Göğüş'e (1978: 460-461) göre sınıf kitaplıkları, derslerde ihtiyaç duyulan kitaplara kolayca ulaşılması, öğrencilerin yaş, ilgi ve düzeylerine uygun eserleri seçebilmesi ve öğrencilerin kitap okumasının daha yakından takip edilebilmesi gibi bazı olumlu yönlere sahiptir; fakat özellikle okul kütüphanelerinin iyi işletildiği yerlerde, bazı sakıncalar ortaya çıkabilmektedir:

“Sınıflarda yeterince kitap toplanamaz. Öğrenciler ilgilerine göre seçim yapamazlar. Çok kitap toplansa da sınıflarda konulacak yer bulunmaz. Sınıf kitaplığına giren kitaplar tek bir öğretmen kanısı ve ölçüsü ile seçilir; bu ise sakıncalıdır. Kimi kitaplar sınıflara ayrı ayrı alınır, bu da gereksiz bir yineleme ve harcamadır. Ansiklopedi gibi büyük ve pahalı kitaplar her sınıfa alınamaz. Sınıf kitaplıkları, okul için bir yetiştirme merkezi olmaz. Bu kitaplıklar öğrencilere fiş kataloglarından kitap arama, kitaplıkta çalışma beceri ve alışkanlığı da veremez.”.

Araştırmamızda örnekleme alınan okulların kütüphanelerinin “Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği”ndeki hükümler açısından ne durumda olduğunu anlamak amacıyla, okulların Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda, okul kütüphanelerinin birçok yetersizlikle karşı karşıya bulunduğu belirlenmiştir. Bu yetersizlikler genel olarak şöyle özetlenebilir:

- a. Okul kütüphaneleri, fiziksel olarak yeterli büyüklükte değildir, masa ve sandalye sayısı öğrenci sayısına oranla yetersizdir.
- b. Yönetmelik’te öğrencilerin daha fazla yararlanabilmesi için okul kütüphanelerinin tatil günlerinde bile açık tutulması gerektiği söylenirken (16. madde) araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda kütüphaneler, görevli memur olmadığı için, ancak ilgili öğretmenin müsait olduğu ölçüde, bazı teneffüslerde açık tutulabilmektedir.
- c. Okul kütüphaneleri kitap sayısı ve türü bakımından yetersizdir; maddî imkânsızlıklar nedeniyle kütüphanelere öğrencilerin ilgisini çekebilecek yeni kitaplar ve süreli yayınlar alınamamaktadır.
- d. Okullarda sınıf kitaplığı uygulaması yoktur.

Bu ve benzeri eksikliklerin sadece örnekleme alınan okullar için değil, okullarımızın birçoğu için geçerli olduğu söylenebilir.

2. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın yapılmasına duyulan ihtiyacın anlatıldığı “Problem Durumu”, araştırmada ulaşılmak istenen başlıca “Amaçlar”, araştırmanın “Önem”i, “Varsayımlar”ı, “Sınırlılıklar”ı, kullanılan başlıca “Tanımlar” sunulmuştur.

2.1. PROBLEM DURUMU

Milleti, “Dil, kültür ve mefkûre birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği siyasî ve içtimâî hey’et” olarak tarif eden (Güzel, 1993:14-15) Atatürk, Türk milleti ile Türk dili arasındaki bağı şu şekilde ifade etmiştir.: “Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türk halkı, Türk milletidir. Türk milleti demek, Türk dili demektir. Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir.Çünkü Türk milleti, geçirdiği nihayetsiz felâketler içinde ahlâkını, an’anelerini, hatıralarını, menfaatlerini, kısacası kendi milliyetini yapan her şeyini dili sayesinde muhafaza etmiştir. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir.” (Korkmaz, 1985: 16).

Dil, kültürün taşıyıcısıdır. Toplumla birlikte kültür de değişir. Bu değişim bir anda gerçekleşmez. Toplumsal ve kültürel değişimin hızının azaldığı veya arttığı dönemler olabilir. Fakat en büyük toplumsal değişim dönemlerinde bile kültürel bağlar, önceki dönemden bıçakla kesilir gibi birden kopmamıştır. Yani, hangi toplumsal şartlar olursa olsun, kültür sonraki nesillere değişerek de olsa aktarılır. Bu aktarımı sağlayan en önemli araç ise dildir. “Dil mutlaka içinden çıktığı kültürün özelliklerini beraberinde taşımaktadır. Dil yalnızca sözlük karşılığı ile söylenen bir olay değildir. Dili mutlaka içinden çıktığı kültürle beraber öğretmemiz gerekir.” (Yalçın, 1992).

Dil eğitiminin temel amacı, insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir (Güzel, 1997). Günümüzde “dil sanatları” olarak ifade edilen temel dil becerileri, iletişimin yönü bakımından anlama ve anlatma becerileri olarak iki gruba

ayrılabilir. Anlama becerileri, okuma ve dinleme; anlatma becerileri konuşma ve yazmadır. Bu beceriler birbiriyle yakından ilgilidir (Özbay, 2001).

Ülkemizde Türkçe öğretiminin istenilen noktaya ulaşmadığı görülmektedir. Belli bir öğretim kademesini tamamlamış olan öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılmamış olması, önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugün üniversite düzeyinde bile Türkçe tam ve doğru olarak kullanılmamakta; öğrencilerin sınav kağıtlarının büyük bir bölümünde, önemli dil yanlışlıklarına rastlanmaktadır. Öğrenci ilköğretim ve orta öğretimde kazanması gereken Türkçe ile ilgili temel bilgi ve becerileri üniversite düzeyinde bile bir eksiklik olarak sürdürmektedir. Dildeki bu eksiklik ve aksaklıkların sonucu olarak sağlıklı bir iletişim de gerçekleştirilememektedir. Türkçe'nin iletişim aracı olarak yanlış kullanımı, anlaşmayı da güçleştirmektedir. Hatta bazen aydınlarımız bile Türkçeyi kullanmadaki kendi başarısızlıklarını Türkçenin yetersizliği olarak sunmakta ve Türkçenin bir bilim ve medeniyet dili olmayacağı yanılığına düşmektedir. (Yalçın, 2001; 430-434).

Gelişen dünya şartları, yeni çağda insanların birtakım nitelikler kazanmasını zorunlu kılmıştır. Hızlı ve etkili okuma becerisi de bu niteliklerden birisidir. Okunması gereken eserlerin çokluğu ve buna karşı zamanın yetersizliği, insanları daha hızlı ve etkili okumak için bilimsel çalışmalara yöneltmiştir. Bu çalışmalarla okuma sırasında, göz ve beyindeki çalışma sistemi belirlenerek hızlı ve etkili okuma teknikleri geliştirilmiştir.

Göğüş'e (1983:7-9) göre "Bugün insanlar, çok ve çeşitli yayınları izleyebilmek için okuma yollarını öğrenmek ve hızlı bir okuma becerisi kazanmak zorundadırlar. (...) Ne olursa olsun, bugünün öğrencisi, aydını, devlet görevlisi, serbest meslek adamı, etkili bir hızlı okuma alışkanlığı kazanmak zorundadır."

Göğüş'ün (1983: 7-9) okuma becerisinin geliştirilmesinde dikkat çektiği bir başka husus da kişinin genel kültür ve bilgi seviyesinin okuma becerisi üzerinde etkili olmasıdır:

“Okuma öğrenmek, başka konuları öğrenmiş olmaya da bağlıdır. Alman şairi ve bilgini J. W. Gothe, altmışını geçtiği bir yaşta, bir toplantıda bulunuyormuş. Bu toplantıda herkes, birbiriyle yarışarcasına, okumayı çok küçükken, örneğin 5-6 yaşlarında öğrenebildiğini söylüyormuş. Sıra bu büyük adama gelince, *'Ben daha öğrenmeye çalışıyorum.'* demiş. *'Çünkü okumak, yalnız harf ve sözcükleri görüp seslendirmek değildir; anlamlarını kavramaktır. O anlamlar çok derin olabilmektedir; anlaşılması başka bilgi ve deneyimlerin öğrenilmiş olmasını gerektirmektedir. Benim her yaşta öğrendiklerim ve denediklerim okumama ve anlamama yardım ediyor. Ben bu yaşta da okuma öğrenmeye çalışıyorum.'* Evet, okuduklarımız, ancak daha önce edindiğimiz bilgi ve konularla birleşirse anlaşılır, bu eski bilgilerimize *'algı dayanakları'* deniyor. Bu dayanaklar ne ölçüde çok ve çeşitli ise, okuduğumuz o kadar çok konuyu, yazıyı anlayabiliriz. Denebilir ki, her okunan konu, kitap bir başkasını anlamamızı kolaylaştırır.”

Hızlı ve etkili okuma becerisi, ancak sessiz okuma ile kazandırılabilir. Hızlı okumanın temeli, sessiz okuma becerisinin geliştirilmesine dayanır. Çünkü sessiz okuma, seslendirme için vakit harcanmadığı için, sesli okumaya göre daha hızlıdır. Normâl konuşma hızı dakikada 150 kelimedir. At yarışı sunan spikerler bile dakikada ancak 250 kelime söyleyebilirler (Townsend, 1997: 23). Oysa sessiz okumada, başarılı bir okuyucunun bu hızı birkaç katına çıkarması mümkündür.

“Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”nda (MEB, 1981) ilköğretimin ikinci sınıfından itibaren hem sesli okumaya hem de sessiz okumaya yer verilmektedir. Bununla birlikte ilk üç sınıfta sesli okumaya sessiz okumadan daha çok yer ayrılmış, 4. ve 5. sınıflardan itibaren sessiz okuma çalışmaları ağırlık kazanmıştır.

Batıda 1950'lerden bu yana süren hızlı okumayla ilgili çalışmalara son yıllarda ülkemizde de yoğun ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Bu konuda onlarca kitap çevirisi ve neşri yapılmış, (Richaude vd., 1990; Weiss, 1993; Blaha ve Bennet, 1993; Townsend, 1997; Fry, 2000; Buzan, 2001; Kadioğlu, 1993; Güneş, 1997; Ruşen, 1998; Kayalan, 2000; Türkkkan, 2001; Maviş, 2001) değişik düzeylerdeki insanlara yönelik seminerler düzenlenmeye başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığının 06.10.1997 tarih ve 157 sayılı kararı ile “Hızlı Okuma

Teknikleri” dersi programının 1998-1999 öğretim yılından itibaren liselerde uygulanması kabul edilmiştir.

Okuma hızını ve anlama düzeyini geliştirme çalışmalarında, ilk yapılması gereken şey, hedef kitlenin okuma hızını ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmektir. Okuma hızını ve anlama düzeyini artırıcı teknikler, ancak hedef kitlenin okuma ve anlama düzeyinin sağlıklı biçimde tespit edilmesinden sonra uygulanabilir (Richaude, 1990: 14).

Lise ikinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi, sessiz okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki, sosyo-ekonomik düzey, çalışma ortamı ve okuma alışkanlığına ilişkin bazı niteliklerin okunan metnin türünün okuma becerilerine etkilerin ortaya konulması ve “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı”nın değerlendirilmesi araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

2.2. ALT PROBLEMLER

Araştırma problemine bağlı olarak araştırmada çözümü aranan alt problemler şunlardır:

Lise II. sınıf öğrencilerinin;

- a. Bir gazete haberi metnini, edebî metni ve bilimsel metni sessiz okuma hızlarını (SOH) ve bunlara bağlı olarak ortalama-sessiz okuma hızlarını (O-SOH) belirlemek,
- b. Bir gazete haberi metninde, edebî metinde ve bilimsel metinde okuduğunu anlama puanlarını (OAP) ve bunlara bağlı olarak ortalama-okuduğunu anlama puanlarını (O-OAP) belirlemek,
- c. Gazete haberi metninde, bilimsel metinde ve edebî metinde, okuma hızlarıyla okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek,

- d. Ortalama-sessiz okuma hızı (O-SOH) ve ortalama-okuduğunu anlama puanına (O-OAP) bağı olarak etkili okuma endekslerini (EOE) belirlemek,
- e. Cinsiyetlerine göre etkili okuma endekslerinde (EOE) anlamlı bir fark meydana gelip gelmediğini tespit etmek,
- f. Sosyo-ekonomik durumlarına göre etkili okuma endekslerinde (EOE) anlamlı bir fark meydana gelip gelmediğini tespit etmek,
- g. Çalışma ortamlarına göre etkili okuma endekslerinde (EOE) anlamlı bir fark meydana gelip gelmediğini tespit etmek,
- h. Okuma alışkanlığına ilişkin bazı göstergelere göre etkili okuma endekslerinde (EOE) anlamlı bir fark meydana gelip gelmediğini tespit etmek,
- i. Okunan metnin türüne göre sessiz okuma hızlarında ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup oluşmadığını belirlemek,
- j. “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı”nı ve uygulamalarını değerlendirmek,
- k. Elde edilecek bulguların yorumlanmasıyla, lise öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken hususların yer alacağı bir “öneriler paketi” oluşturmak.

2.3. ÖNEM

Bu araştırma ile, liselerdeki “Hızlı Okuma Teknikleri” dersinin başarıyla uygulanabilmesi için lise öğrencilerinin okuma düzeylerinin ortaya konulması ve okullarımızda okuma eğitiminin geliştirilmesine yönelik nesnel bulgular elde

edilmesi mümkün olmuştur. Buna paralel olarak, çalışmanın okuma eğitimi çalışmalarında özel grupların oluşturulması ve “Hızlı Okuma Teknikleri” programının geliştirilmesi için bilimsel bir taban oluşturulmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

2.4. VARSAYIMLAR

Araştırmadaki başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Araştırma için kullanılan örneklem, evreni temsil etmek için yeterlidir.
2. Kendilerine verilen metinleri okumaları sırasında yapılan ölçümler, öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
3. Metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olması için görüşlerine başvuru uzmanların kanıları yeterlidir.

2.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- a. Yukarıda belirtilen problem ve alt problemlere bağlı olarak, temel dil becerilerinden okuma becerisi ile,
- b. Ankara ili, merkez ilçelerindeki üç okuldan, lise ikinci sınıfta öğrenim gören 160 öğrenciyle,
- c. Öğrencilerin okuma ölçümleri sırasındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ile sınırlıdır.

2.6. TANIMLAR

Araştırmadaki temel kavramlar şunlardır:

Okuma: “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995: 41).

Sessiz Okuma: Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır.

Sessiz Okuma Hızı (SOH): Örnekleme giren öğrencilerin bir dakikada sessiz biçimde okudukları kelime sayısı.

Okuduğunu Anlama Puanı (OAP): Örnekleme giren öğrencilerin okuma parçalarına ilişkin sorulara verdikleri cevaplara göre, 100 tam puan üzerinden aldıkları puan.

Etkili Okuma Endeksi (EOE): Örnekleme giren öğrencilerin ortalama-sessiz okuma hızı (O-SOH) ve ortalama-okuduğunu anlama puanının (O-OAP) birbiriyle çarpılarak 100'e bölünmesiyle elde edilen puan (Blaha ve Bennet, 1993: 11; MEB,1997: 786-817).

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmamızın bu kısmında, öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyleri ile ilgili olarak ülkemizde yapılan çalışmalar kısaca özetlenmiştir. İleriki bölümlerde bu araştırmaların sonuçları, kendi bulgularımız ile karşılaştırılacağından, yeri geldikçe bu araştırmalar hakkında daha detaylı bilgiler verilecektir.

Tazebay'ın (1997) ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin sesli ve sessiz okumaları sırasında yaptıkları okuma hataları, olumsuz okuma davranışları ve bunların okuma hızı ile anlama becerilerine olan etkileri üzerinde durulmuş ve özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan 192 öğrencinin tamamı sesli okumada çeşitli hatalar yapmış ve olumsuz okuma davranışları göstermiştir. Öğrenciler, sesli okuma sırasında en çok parmakla takip etme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama; sessiz okuma sırasında ise kalemle ve parmakla takip etme gibi olumsuz davranışlar göstermekte ve sesli okuma sırasında sözcüğü tekrar etme, yanlış okuma gibi hatalar yapmaktadır. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları olumsuz davranışları ve okuma hataları, okuma hızı ve anlama düzeylerini anlamlı biçimde düşürmektedir.

Bu araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalama sesli okuma hızları dakikada 80,6 kelime; sessiz okuma hızları dakikada 97,1 kelime olarak belirlenmiş; sesli ve sessiz okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyleri arasında bulunan olumsuz ilişkinin yetişkinler için farklı olabileceği belirtilmiştir.

Küçük (1998) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyine göre kitap okuma sıklığı ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

Avcıoğlu'nun (2000: 10-17) 1997-1998 öğretim yılında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim 2. kademe öğrencileri üzerinde yaptığı

araştırmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sınıf düzeylerine göre sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, yönlendirilmiş okuma ve etkili okumadan oluşan okuma becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Tekin'in (1980) üniversitelerin 1. ve 3. sınıflarındaki 458 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin “okuduğunu anlama gücü” ve “yazılı anlatım becerisi”ni ne derece kazandıkları ve bazı üniversitelerde verilen Türkçe derslerinin öğrencilere bu becerileri kazandırmada ne ölçüde etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırmada, lise ve dengi okullardan mezun olduktan sonra yüksek öğretime girebilen öğrencilerin, “okuduğunu anlama gücü” ile “yazılı anlatım becerisi”ni yeterli düzeyde kazanmamış oldukları, bunun yanında üniversitelerdeki Türkçe derslerinin bu eksiklikleri gidermede etkili olamadığı sonucuna varılmıştır.

Dökmen'in (1994) 284'ü üniversite, 314'ü lise, 197'si ilkokul öğrencisi, 48'i ise kütüphaneci ve öğretmenlerden oluşan bir uzman grubu olmak üzere toplam 853 kişi üzerinde gerçekleştirdiği çok yönlü araştırmasında ana çizgileriyle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hazırlanan “Okuma Becerisi Testi” ile lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucunda, lise öğrencilerinin okuma hızı ortalaması dakikada 136,4 kelime; üniversite öğrencilerinin okuma hızı ortalaması dakikada 145,4 kelime olarak belirlenmiştir. Araştırmacıya göre öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyleri çok düşük düzeydedir.

Araştırmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin , alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre okuma hızı ve anlama düzeyleri bakımından daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Araştırmada, uygulanan anket aracılığıyla lise ve üniversite öğrencilerinin okumak için daha çok gazete ve mizah dergilerini tercih ettikleri bilim ve kültür kitaplarına ise daha az ilgi gösterdikleri belirlenmiştir.

Söz konusu araştırmada, öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur ($r=.36$). Ayrıca öğrencilerin okuma ilgileri ile okuma hızları ($r=.34$) ve anlama düzeyleri ($r=.48$) arasında da olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, ilkokul, lise ve üniversite öğrencilerinin kütüphane kullarımlarına yönelik olarak hazırlanan anketin uygulanmasıyla,

- 1- Öğrencilere kütüphanelerden nasıl yararlanacakları konusunda sistemli bilgi verilmediği,
- 2- Öğrencilerin, kütüphanelerden nasıl yararlanacağını bilmediği,
- 3- Öğrencilerin kütüphaneyi yanlış amaçla kullandıkları,
- 4- Kütüphanelerin sayılarının ve niteliklerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Akçamete'nin (1989: 735-754) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin ortalama okuma hızı dakikada 143,2 kelime olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumlu yönde fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=.20$). Araştırmacı, ilişkinin beklenenden düşük çıkmasını öğrencilerin anlama puanlarının ranjı ve standart sapmasının çok küçük olması nedeniyle ayrılaşmayı oluşturamamasına ve hız ve anlama puanlarının düşük olmasına bağlamıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin sınıfları ile okuma hızı ve anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin cinsiyetlerine göre de, okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir.

Akçamete ve Güneş (1992: 463-471) tarafından yapılan deneysel çalışmada, "Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı" hazırlanmış ve bu program üniversite öğrencilerinden oluşan bir deney grubu üzerinde, haftada 2 gün olmak üzere 15 hafta süreyle uygulanmıştır. Çalışmanın başında, deney grubunun ve yine üniversite öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun "tam okuma" ve "seçmeli okuma" hız ve

anlamaları ölçülmüştür. Çalışmanın sonunda da benzer nitelikli ölçümler yapılarak uygulanan “Etkili ve Hızlı Okuma Uygulama Programı”nın deney ve kontrol grupları arasında okuma hızı ve anlama düzeyi bakımından fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın sonunda, deney grubunun, kontrol grubuna göre “tam okuma”da hız ve anlama bakımından; seçmeli okumada ise sadece hız bakımından daha başarılı olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Uygulama süreci sonunda, seçmeli okumada anlama düzeyi bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Araştırmacılar, bu durumun uygulama süresinin “seçmeli okuma” becerilerini kazandırmada yeterli olmamasından ve “tam okuma” becerilerinin yeterince pekişmemiş olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

III. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, “Araştırma Modeli”, araştırmada kullanılan “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Teknikleri” ve “Veri Çözümleme Teknikleri” anlatılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Lise II. sınıf öğrencilerinin okuma hızı, okuduklarını anlama düzeyleri, ve bunlara etki eden çeşitli faktörleri ortaya koymayı amaçlayan araştırmamızın modeli “betimleyici, ilişkisel tarama (survey) modeli”dir (Gökçe, 1988: 47-52; Uysal, 1976: 351-370; Karasar, 1998: 81-87). Niteliği itibariyle araştırmamız, “uygulamalı bir alan araştırması”dır (Kaptan, 56-60).

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni Ankara il merkezinde bulunan liselerin ikinci sınıf öğrencileridir. Evrene giren tüm öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi mümkün olmadığından örnekleme yoluna başvurulmuştur. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullardan “sistemik tesadüf (katmanlı) örnekleme” yoluyla (Gökçe, 1988: 80-81) 160 öğrenci, araştırma örnekleme alınmıştır.

Bu çerçeve içerisinde araştırma, Ankara merkez ilçelerindeki okullardan, sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyi temsilen Atatürk Anadolu Lisesi’nden 50; orta düzeyi temsilen Alparslan Lisesi’nden 55; alt düzeyi temsilen Mamak Lisesi’nden 55 olmak üzere toplam 160 öğrenci üzerinde 20.05.2001 ile 05.06.2001 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Çalışmanın başında okuma becerisi ve geliştirilmesi, okuma hızı, okuduğunu anlama gibi konularda kütüphanelerden, YÖK'ün tez katalogları ve CD-ROM veri tabanlarından ve internetten geniş bir kaynak taraması yapılmıştır. Bu tarama sonunda makale, tez ve kitap olarak yüzlerce yerli ve yabancı kaynağa ulaşılmıştır. Bu kaynaklarda çalışmayla ilgili hususlar, fişleme yoluyla tespit edilmiş ve çalışmanın şekillenmesinde değerlendirilmiştir.

3.3.1. Metinlerin Hazırlanması

Öğrencilerin sessiz okuma hızlarını sadece bir tür metin üzerinde ölçmenin yanıltıcı sonuçlar verebileceği düşüncesiyle, çalışmada üç farklı türde metin hazırlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin düzeyine uygun olduğu düşünülen bir gazete haberi metni, bir bilimsel metin, bir de edebî metin hazırlanmıştır.

Gazete haberi metninin seçiminde,

- a) Öğrencilerinin bir kısmının özel ilgi duyup bir kısmının ilgisiz kalabileceği (spor, siyaset, ekonomi, sanat, dış politika... vb.) alanlarla ilgili olmamasına,
- b) Öğrencilerin bilemeyeceği teknik terimlerle örülü, özel bir alanla ilgili olmamasına,
- c) Öğrencilerin çeşitli iletişim araçlarıyla daha önceden duyma ve öğrenme ihtimali az olan bir haberle ilgili olmasına,
- d) Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmeye yeterli olabilecek uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir.

Bu ilkeler çerçevesinde gazete haberi metni olarak, 653 kelimededen oluşan “Ve Sibel ve Ebru ve Bayram...” başlıklı gazete haberi metni (Radikal İki, 20 Mayıs 2001) uygun bulunmuştur.

Bilimsel metnin seçiminde,

- a) Öğrencilerin tamamen yabancı olduğu teknik terimlerle örülü özel bir alanla ilgili olmamasına,
- b) Öğrencilerin algılama ve düşünme seviyelerinin üstünde olmamasına,
- c) Öğrencilerin ders kitaplarında geçmeyen bir metin olmasına,
- d) Öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konuda olmasına,
- e) Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmeye yeterli olabilecek uzunlukta olmasına

dikkat edilmiştir.

Bu ilkeler çerçevesinde, bilimsel metin olarak, 550 kelimeden oluşan “Yer Altı Sularının Gizemi” başlıklı metin (Bilim ve Teknik, Ocak 1997, s. 51.) uygun bulunmuştur.

Edebî metnin seçiminde,

- a) Öğrencilerin anlama düzeyinin üstünde, karmaşık ve anlaşılması güç ifadelerle kurulu olmamasına,
- b) Duygu ve düşünce dünyası bakımından öğrencilerin seviyesinin üstünde olmamasına,
- c) Öğrencilerin ders kitaplarında geçmeyen bir metin olmasına,
- d) Öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konuda olmasına,
- e) Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmeye yeterli olabilecek uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir.

Bu ilkeler çerçevesinde edebî metin olarak, Montaigne'nin (1999: 242-244) Denemeler adlı kitabından "İnsanlar Arasında" başlıklı yazıdan 328 kelimelik bir bölüm alınmıştır. (Montaigne, 1999: 242-244)

3.3.2. Okuduğunu Anlama Testleri

Metin seçimi tamamlandıktan sonra, okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Aşağıda bu testlerin hazırlanmasında dikkate alınan esaslar ve testlerin güvenilirlik ve geçerlik çalışması anlatılmıştır.

3.3.2.1. Okuduğunu Anlama Testlerinin Hazırlanması

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmeyi amaçlayan sorular hazırlanırken,

- a) Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuştur.
- b) Öğrencilerin daha önceki bilgileriyle değil, sadece metinlerden yola çıkarak çözebilecekleri sorular olmasına dikkat edilmiştir.
- c) Klâsik (essay) tip sorular yerine, çoktan seçmeli, doğru-yanlış soruları ve boşluk doldurmaya dayalı sorular hazırlanmıştır. Test (çoktan seçmeli, doğru-yanlış soruları, boşluk doldurma) türündeki sınavların Türkçe öğretimi açısından bazı sakıncaları vardır. Testler, Türkçe derslerinin tüm amaçlarını ölçmede kullanılamamaktadır. Meselâ, test türündeki sınavlarla "kişinin bildiklerini belli bir plâna göre, Türkçe'nin kurallarına uygun olarak söz ve yazıyla ifade etme becerisi ölçülemez. Çünkü test türü imtihanlarda kişi, sadece kendisine verilen seçeneklerden birisini işaretlemek veya eksik bir cümleyi tamamlamak mecburiyetindedir. Bu sebeple Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer alan '*dinlediklerini, düşündüklerini, tasarladıklarını, okuduklarını, incelediklerini söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatması*'na fırsat verilmemektedir." (Özbay, 2000: 59-60).

Bu sakıncalarıyla birlikte, uygun sorular hazırlanırsa, testler okuduğunu anlama becerisini ölçmede kullanılabilir. Bir metinle ilgili olarak hazırlanan klâsik (essay) soruların cevaplandırılmasında, öğrencinin okuduğunu anlama becerisiyle birlikte anlatma becerisi de etkili olmaktadır. Metni ve soruyu anlamasına rağmen anladığını anlatmakta güçlük çeken öğrenciler, klâsik sorularla imtihan edildiğinde metni ve soruyu hiç anlamayan öğrencilerle eşit tutulmuş olabilmektedir. Oysa öğrenci okuduğunu anlamış fakat anlatamamış olabilir. Öyleyse uygun sorular hazırlanırsa, test türündeki soruların öğrencinin “sadece okuduğunu anlama becerisini ölçme”ye elverişli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerileriyle ilgili bir amaç bulunmamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin temel dil becerilerinden sadece okuduğunu anlama becerilerinin tespit edilmesi amaçlandığı için test türündeki soruların kullanılması uygun görülmüştür.

Öğrencilerin okuduğu anlama becerilerini ölçmede test sorularının tercih edilmesinin başka bir sebebi de şudur: Uzun süre gerektiren uygulamalarda, öğrencilerin motivasyon ve konsantrasyonları azalabilmekte, bu durum çalışma sırasındaki performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Test soruları, klâsik sorulara göre daha kısa zamanda cevaplanabilmektedir. Bu yüzden test sorularıyla yapılan ölçümlerde, öğrencilerin motivasyonlarının daha üst düzeyde tutulabileceği düşünülmüştür.

Yukarıda söylenenlere ek olarak, testlerin klâsik sorulara göre daha nesnel veriler elde edilmesini sağladığı söylenebilir. Zira, klâsik soruların puanlandırılmasında öznel değerlendirmeler yapılabilir. Oysa test sorularının cevabı tek olduğu için kişiye göre farklı değerlendirmeler yapmak mümkün değildir.

d) Metnin bir bütün olarak anlaşılmasını ölçmeye yarayacak soruların yanında ana fikri oluşturmaya yardımcı fikirlerin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmeye yönelik sorular da hazırlanmıştır.

e) Okumada anlamayla birlikte, okunanların akılda tutulmasının da önemli olduğundan yola çıkılarak, boşluk doldurma ve doğru-yanlış soruları ile metinlerdeki anahtar kavramların ne kadar hatırlandığı ölçülmeye çalışılmıştır.

Metinler ve soruların hazırlanmasından sonra uzmanların ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.2.2. Okuduğunu Anlama Testlerinin Güvenirlik ve Geçerlikleri

Araştırmamızda kullanılan okuduğunu anlama testlerinin güvenilirliği için, “iç tutarlılık (internal consistency)” ölçütlerinden “Bir Testin İkiye Bölünmesi Yöntemi” kullanılmıştır (Tekin, 1994: 60-61; Karasar, 1998: 150; Çelik, 2000: 44-45). Bu yöntemeye uygun olarak, okuduğunu anlama testlerindeki sorular tek ve çift numaralı sorular olarak iki eşit yarıya bölünmüş ve 80 öğrencinin testlerin iki yarısından aldıkları puanlar arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı) bulunmuştur. Bu ilişki gazete haberi metnine ait test formu için $r = .76$; bilimsel metne ait test formu için $r = .68$; edebî metne ait test formu için $r = .74$ şeklinde bulunmuştur. Bilindiği gibi bu katsayılar testin yarısı için geçerlidir. Testin tamamının güvenilirliğini tespit etmek için Sperman-Brown formülünden yararlanılmıştır.

Sperman Brown formülü şöyledir: $r_x = 2r / 1+r$

(r_x : Tüm teste ait güvenilirlik katsayısı)

(r : Testin yarısına ait güvenilirlik katsayısı)

Bu formülün uygulanmasıyla gazete haberi testinin tümünün geçerliği $r=0.86$; bilimsel metnin tümünün geçerliği $r=0.80$; edebî metnin tümünün geçerliği $r=0.83$ olarak bulunmuştur. Bu değerler okuduğunu anlama testlerinin güvenilirliği için yeterli bir kanıt olarak görülmüştür.

Okuduğunu anlama testlerinin geçerliği için iki yola başvurulmuştur. İlk olarak, “içerik geçerliği (content validity)” ölçütlerinden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur (Uysal, 1976: 35; Karasar, 1998: 151; Çelik, 2000: 50). Hazırlanan

metinler ve bu metinlere ait sorular alan uzmanları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Testlerin geçerliği için başvurulmuş ikinci yol ise “uygulama (yordama) geçerliği”dir (Karasar, 1998: 152; Çelik, 2000: 50). Uygulama geçerliği için 75 öğrencinin üç metinden aldıkları “ortalama-okuduğunu anlama puanları” (O-OAP) ile araştırmanın yapıldığı 2000-2001 öğretim yılında Türk Dili ve Edebiyatı derslerinden aldıkları yıl sonu başarı notları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı) belirlenmiştir. Bu korelasyon, gazete haberi metnine ait test için $r = .63$; bilimsel metin için $r = .55$; edebî metin için $r = .71$ olarak belirlenmiştir. Olumlu yöndeki bu korelasyonlar, araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testlerinin geçerliğini ortaya koyan birer kanıt olarak kabul edilmiştir.

3.3.3. “Bilgi Toplama Formu”nun Hazırlanması

Öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeylerini etkileyebileceği düşünülen bazı etkenlerin tespiti amacıyla bir “Bilgi Toplama Formu” hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, kardeş sayıları, oturdukları evdeki fiziksel imkânlar, anne ve babasının meslekî durumu ve eğitim düzeyi, ailenin geliri, kütüphaneye gitme ve okuma sıklığı, özel bir kursa gidip gitmediği, ailesinin okumaya teşviki ve derslerindeki başarısını ödüllendirmesi, evine gazete ve dergi gibi süreli yayınların alınıp alınmadığı gibi hususlarda sorular hazırlanmıştır.

“Bilgi Toplama Formu”ndaki soruların kişisel yorum ve tutumlarla ilgili olmayan kapalı uçlu sorular olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencinin annesinin ve babasının mesleğine (7. ve 8. madde) ilişkin sorularda seçenekler arasında “Diğer.....” seçeneği konulmuştur. Bu maddelerin değerlendirilmesi sırasında, bu seçeneğe yazılan meslek diğer seçeneklerdeki meslek gruplarından en yakın olanına dahil edilmiştir.

Öğrencilerin soruları içtenlikle cevaplamalarının sağlanması amacıyla “Bilgi Toplama Formu”nun başına çalışmanın amacını ortaya koyan bir açıklama konulmuştur.

3.3.4. Hazırlık Uygulaması

Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının denetimi için Bağlum Lisesi’nde 10-B sınıfında hazırlık uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda, metinlerin ve bu metinlere ait soruların öğrencilerin okuma hızını ve anlama düzeyini ölçmek için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca metinler, sorular ve “Bilgi Toplama Formu”nun uygulanması için ortalama 2 ders saatinin gerekli olduğu tespit edilmiştir.

“Bilgi Toplama Formu”nun uygulanması sırasında öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bazı maddeler tespit edilmiştir. Daha sonraki uygulamalar için bu maddeler, öğrencilerin yanlış anlamalarına fırsat vermeyecek şekilde düzeltilmiştir.

3.3.5. Uygulama

Hazırlanan ölçme ve bilgi toplama araçlarının uygulanabilmesi için farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki üç okulda uygulama yapılabilmesi için gerekli resmî yazışmalar gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaların yapılmasından önce öğrencilerin araştırma grubu olduklarını hissetmemeleri ve gerekli motivasyonun sağlanması için;

1. Okulların Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle görüşülmüş ve onlardan öğrencileri yapılacak çalışmadan haberdar etmeleri istenmiştir. Öğretmenler; öğrencilere uygulamadan bir hafta önce bu çalışmadan bahsetmiş ve bu çalışma sonucunda elde edilecek okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi puanlarının derslerindeki başarı notlarına etki edeceğini söylemiştir.
2. Uygulamalar, sınıfların haftalık ders programında “Türk Dili ve Edebiyatı” derslerinin olduğu saatlerde yapılmıştır.

Uygulama yapılırken bütün okullarda metinler aynı sırayla (gazete haberi metni, bilimsel metin, edebî metin) verilmiştir. Metinler verilmeden önce öğrencilere, yapılacak çalışmanın teknik yönleri kısaca anlatılmıştır. Ayrıca “sessiz okuma” hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerden metinleri sessiz şekilde okumaları istenmiştir.

Metinler öğrencilere verilmeden önce öğrencilerin isimleri, onlara söylenen sıra numaralarıyla birlikte araştırmacı ve araştırmacıya yardımcı olan üç kişi tarafından kağıtlara yazılmıştır. Sınıflardaki öğrenciler, 7-8’erli olarak gruplara ayrılmış, her grup için bir kişi, okuma hızlarını ölçmekle görevlendirilmiştir. Aldığı metni okumayı bitiren öğrenci elini kaldırarak kendisine verilen sıra numarasını ilgili görevliye söylemiştir. Görevli kişi, o öğrencinin metni kaç saniyede okuduğunu isminin karşısına kaydetmiştir.

Bütün öğrenciler metni okumayı bitirdiğinde o metinle ilgili sorular verilmiştir. Soruların cevaplandırılmasında bir süre sınırlamasına gidilmemiştir. Öğrencilerin soruları cevaplarken birbirlerinden yardım almalarına fırsat vermeyecek şekilde oturmaları sağlanmıştır.

Metinlerin ve metinlere ait soruların uygulanmasının ardından aynı gruba “Bilgi Toplama Formu” verilmiş ve formun başındaki ön açıklama okunmuştur.

3.4. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırmanın bu kısmında, araştırma boyunca elde edilen verilerin değerlendirilmesinde izlenen yol ve kullanılan teknikler anlatılmıştır.

Çalışmanın alt problemlerinden biri öğrencilerin sessiz okuma hızlarının belirlenmesidir. Okuma hızının belirlenmesinde “1.4.1. Okuma Hızı ve Ölçülmesi” başlığı altında izah edilen gerekçelerden yola çıkılarak okuma metninin bitirilmesi ve kelime sayısı esas alınmıştır. Bunun için, “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı”nda (MEB, 1997: 793) belirtilen aşamalara uygun olarak şu formül kullanılmıştır:

$$\text{Sessiz Okuma Hızı (SOH)} = \frac{\text{Metindeki kelime sayısı} \times 60}{\text{Okuma süresi (Saniye)}}$$

Bu formül, her öğrenci için üç metinde ayrı ayrı uygulanmıştır. Böylece her öğrencinin gazete haberi metnini, bilimsel metni ve edebî metni dakikada kaç kelime hızla okuduğu belirlenmiştir. Daha sonra, her öğrencinin üç metinden aldığı sessiz okuma hızlarının (SOH) ortalamaları alınarak “ortalama-sessiz okuma hızı” (O-SOH) belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla her metin türü için ayrı soru formları oluşturulmuştur. Bu soru formları, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Soru formlarında ağırlıklı olarak (% 70 oranında) çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Bunun yanında (% 30 oranında) boşluk doldurma ve doğru-yanlış türü sorular da hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı soruların her biri 10 puan, doğru-yanlış türü soruların her biri 5 puan olarak hesaplanmıştır.

Her öğrencinin metinleri anlama düzeyi bu puanlama düzeneğiyle hesaplanmış ayrıca puanların ortalaması alınarak “ortalama-okuduğunu anlama puanı” (O-OAP) belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan sessiz okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin bulunması amacıyla her metin türü için “Pearson Momentler Katsayısı” tekniği uygulanarak korelasyon analizi yapılmıştır.

Etkili okuma endeksi, aşağıdaki formülde verildiği gibi, öğrencilerin ortalama-sessiz okuma hızları (O-SOH) ile ortalama-okuduğunu anlama puanının (O-OAP) birbiriyle çarpılarak 100’e bölünmesiyle belirlenmiştir.

$$EOE = \frac{(O-SOH) \times (O-OAP)}{100}$$

Blaaha ve Bennet’in (1993: 11) ortaya koyduğu bu formül, “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Programı”nda (MEB, 1997: 786-817), öğrencilerin haftalık gelişimlerini izleyebilmek için hazırlanacak tabloyu oluşturmak üzere kullanılmıştır.

Araştırmada, okunan metnin türüne göre öğrencilerin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farkın meydana gelip gelmediğini belirlemek amacıyla SPSS programında varyans analizi uygulanmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik durumlarına, çalışma ortamlarına ve okuma alışkanlıklarına göre etkili okuma endekslerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere varyans analizi ve t testi kullanılmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4.1. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SESSİZ OKUMA HIZLARI

Araştırmamızda, lise öğrencilerinin okuma hızlarını tek bir metin yerine, farklı metin türleri üzerinde ölçmenin ulaşılacak sonuçları daha sağlıklı kılacağı düşünülmüştür. Araştırmanın “Yöntem” bölümünde anlatılan esaslar çerçevesinde öğrencilerin bir gazete haberi metnini, bir edebî metni ve bir bilimsel metni okuma hızları ayrı ayrı tespit edilmiştir.

Örnekleme alınan okullar arasında, öğrencilerin sessiz okuma hızları bakımından her üç metin türünde de farklılık görülmektedir. Araştırmamızın bu kısmında, ilk önce üç okuldaki öğrencilerin gazete haberi metnini, bilimsel metni ve edebî metni sessiz okuma hızları (SOH); daha sonra üç metindeki okuma hızlarının ortalamalarından oluşan “ortalama-sessiz okuma hızları”na (O-SOH) ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Gazete Haberi Metnini Sessiz Okuma Hızları

Gazete haberi metninde, öğrencilerin okullara göre sessiz okuma hızlarının ortalaması şu şekildedir:

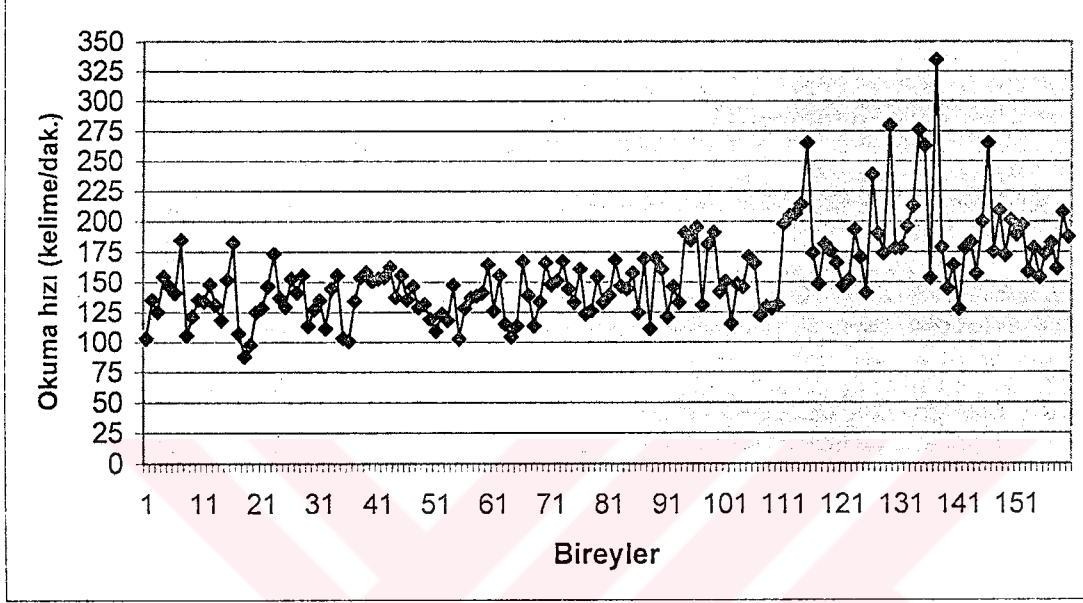
Mamak Lisesi: 134,6 kelime/dakika,

Alparslan Lisesi: 145,3 kelime/dakika,

Atatürk Anadolu Lisesi: 191 kelime/dakika.

Örnekleme alınan üç okul bir arada değerlendirildiğinde, öğrencilerin gazete haberi metnini sessiz okuma hızlarının ortalaması dakikada 155,9 kelimedir.

GRAFİK 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Haberi Metnini Sessiz Okuma Hızları



Grafik 1’de araştırmaya katılan tüm öğrencilerin gazete haberi metnini okuma hızları bir arada verilmiştir. Grafiğin yatay eksenindeki “Bireyler” sırasıyla Mamak, Alparslan ve Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileridir. Bu sıralamaya göre, okuma hızındaki değişimi gösteren grafik eğrisindeki yükselme dikkat çekicidir.

4.1.2. Bilimsel Metni Sessiz Okuma Hızları

Örnekleme alınan okullardaki öğrencilerin bilimsel metni sessiz okuma hızlarının ortalaması şu şekildedir:

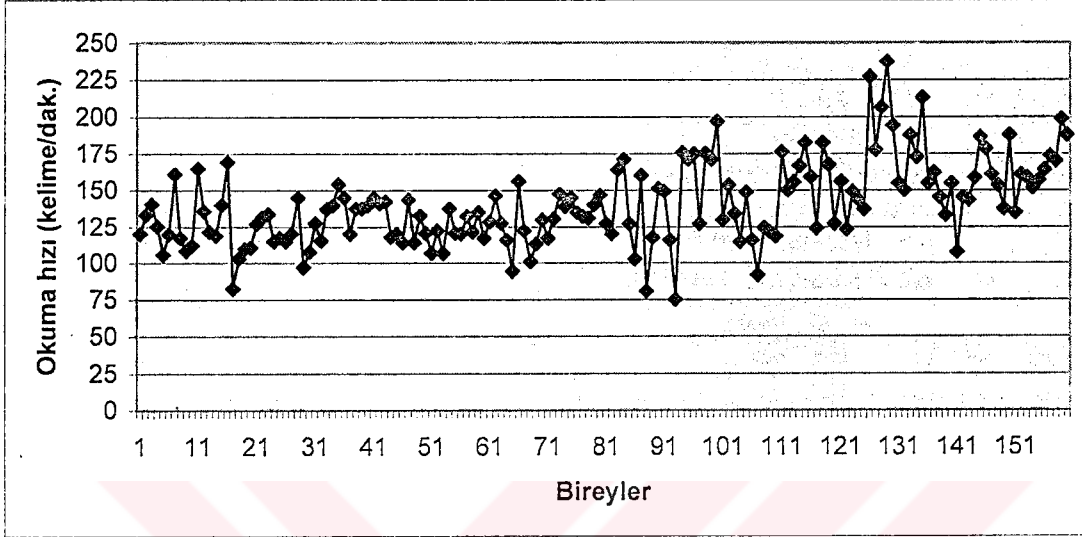
Mamak Lisesi: 126,1 kelime/dakika,

Alparslan Lisesi: 133,1 kelime/dakika,

Atatürk Anadolu Lisesi: 163,4 kelime/dakika.

Üç okul bir arada değerlendirildiğinde, öğrencilerin bilimsel metni sessiz okuma hızlarının ortalaması dakikada 140,4 kelimedir.

GRAFİK 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilimsel Metni Sessiz Okuma Hızları



Grafik 2’de her üç okuldaki öğrencilerin bilimsel metni okuma hızları bir arada verilmiştir. Grafiğin yatay eksenindeki “Bireyler” sırasıyla Mamak, Alparslan ve Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileridir. Bu sıralamaya göre, okuma hızındaki değişimi gösteren grafik eğrisinde dikkat çekici bir yükselme söz konusudur.

4.1.3. Edebî Metni Sessiz Okuma Hızları

Örnekleme alınan okullardaki öğrencilerin edebî metni sessiz okuma hızlarının ortalaması şu şekildedir:

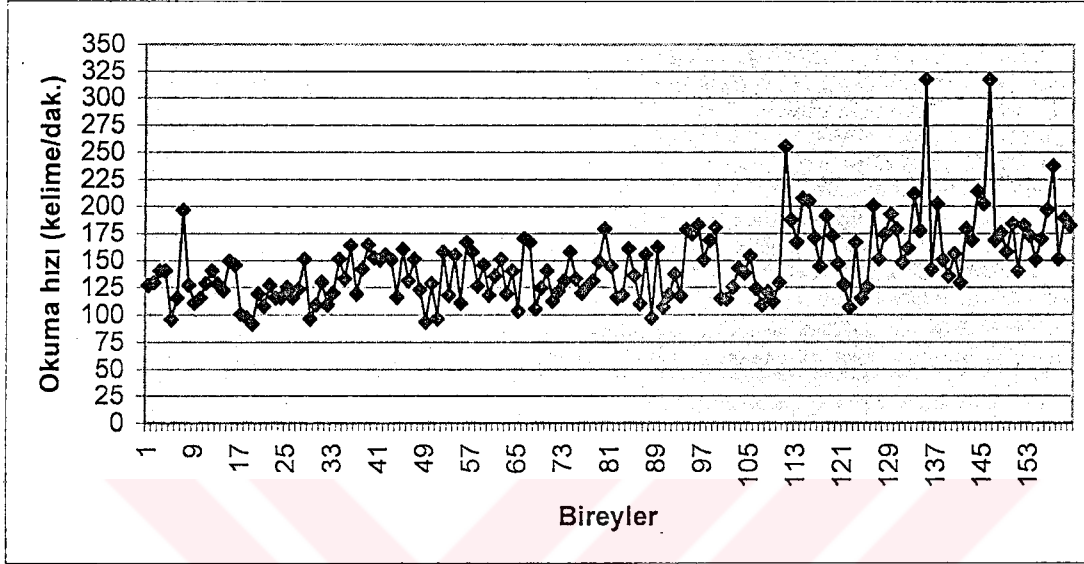
Mamak Lisesi: 128,9 kelime/dakika,

Alparslan Lisesi: 136,9 kelime/dakika,

Atatürk Anadolu Lisesi: 175,5 kelime/dakika.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı bir arada değerlendirildiğinde, edebî metni sessiz okuma hızlarının ortalaması dakikada 146,8 kelimedir.

GRAFİK 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Edebî Metni Sessiz Okuma Hızları



Grafik 3'te, örnekleme alınan üç okuldaki öğrencilerin edebî metni sessiz okuma hızları bir arada verilmiştir. Grafiğin yatay eksenindeki "Bireyler" sırasıyla Mamak, Alparslan ve Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileridir. Bu sıralamaya göre, okuma hızındaki değişimi gösteren grafik eğrisinde diğer metin türlerinde olduğu gibi bir yükselme söz konusudur.

4.1.4. Ortalama-Sessiz Okuma Hızları

Araştırmanın bu kısmında, her öğrencinin üç metin türündeki okuma hızlarının ortalamasının alınması yoluyla elde edilen "ortalama-sessiz okuma hızları" (O-SOH) ile ilgili bulgular ortaya konulacaktır.

Örnekleme alınan okullardaki öğrencilerin üç metindeki "ortalama-sessiz okuma hızları"nın (O-SOH) ortalaması şu şekildedir:

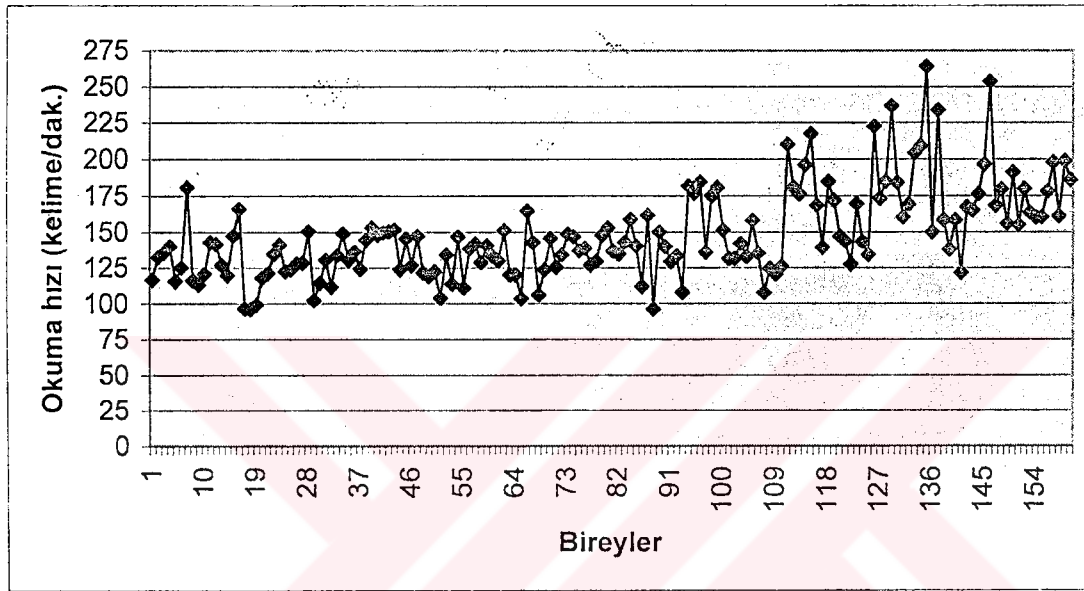
Mamak Lisesi: 129,9 kelime/dakika,

Alparslan Lisesi: 138,4 kelime/dakika,

Atatürk Anadolu Lisesi: 177,3 kelime/dakika.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü birlikte değerlendirildiğinde üç metin türünde ortalama-sessiz okuma hızları (O-SOH) dakikada 147,7 kelimedir.

GRAFİK 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ortalama-Sessiz Okuma Hızları



Araştırmamızda öğrencilerin sessiz okuma hızlarıyla ilgili olarak buraya kadar ortaya konulan bulgular, lise II. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki okuma hızlarının çok düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin üç metin türündeki okuma hızlarının ortalaması dakikada 147,7 kelimedir. Bu rakam, öğrencilerin, ilköğretimin sonunda kazanmaları gereken temel okuma becerilerini bile kazanamadıklarını ortaya koymaktadır.

Yine buraya kadar ortaya konulan rakamlar, farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okulların öğrencileri arasında bütün metin türlerinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Mamak Lisesi'nin öğrencileri sessiz okuma hızı bakımından okullar arasında en düşük düzeydedir (dakikada 129,9 kelime). Sosyo-ekonomik bakımdan orta düzeyi temsil eden Alparslan Lisesi öğrencilerinin sessiz okuma hızları (dakikada 138,4 kelime), Mamak Lisesi öğrencilerinin hızlarından yüksek olmakla birlikte üst düzeyi temsil eden Atatürk Anadolu Lisesi öğrencilerinin hızlarının (dakikada 177,3 kelime) çok

altındadır. Bu durum, sosyo-ekonomik faktörlerin öğrencilerin okuma hızları üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin okuma hızları bakımından okunan metnin türüne göre de bir farklılaşma söz konusudur. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin gazete haberi metnini okuma hızlarının ortalaması dakikada 155,9 kelime; bilimsel metni okuma hızlarının ortalaması dakikada 140,4 kelime; edebî metni okuma hızlarının ortalaması ise dakikada 146,8 kelimedir.

Öğrencilerin okuma hızları bakımından metinler arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı araştırmamızda “**4.5. Okunan Metnin Türüne Göre Öğrencilerin Sessiz Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri**” başlığı altında ayrıca değerlendirilmiştir.

4.2. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ

Araştırmamızda lise II. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üç farklı metin türü üzerinde ölçülmüştür. Her üç metinde de örnekleme alınan okular arasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi bakımından farklılıklar vardır. Araştırmamızın bu kısmında, öncelikle üç okulun öğrencilerinin gazete haberi metnini, bilimsel metni ve edebî metni anlama düzeyleri ayrı ayrı verilmiş, sonra üç metindeki “ortalama-okuduğunu anlama puanları” (O-OAP) verilmiştir.

4.2.1. Gazete Haberi Metninde Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Örnekleme alınan okullardaki öğrencilerin gazete haberi metnini anlama düzeylerine ait ortalamaları şu şekildedir:

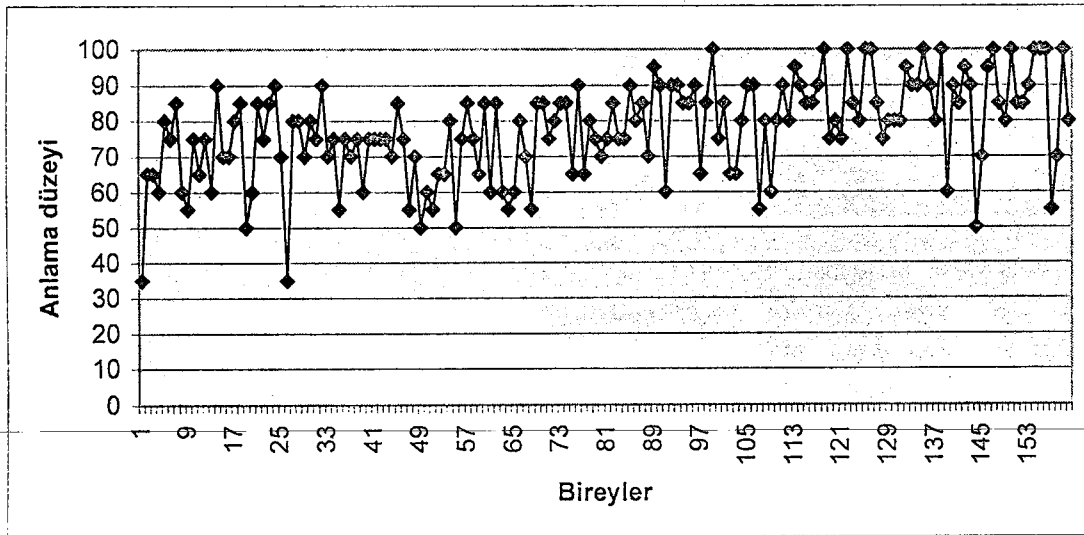
Mamak Lisesi: % 69,7

Alparslan Lisesi: % 77,1

Atatürk Anadolu Lisesi: % 86,4

Üç okuldaki öğrenciler bir arada değerlendirildiğinde, öğrencilerin gazete haberi metninde okuduğunu anlama düzeylerinin ortalaması % 77,5'tir.

GRAFİK 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Haberi Metninde Okuduğunu Anlama Düzeyleri



Grafik 5'te yatay eksendeki "Bireyler" sırasıyla Mamak, Alparslan ve Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileridir. Bu sıralamaya göre okuduğunu anlama düzeyindeki değişimi gösteren grafik eğrisinde bir yükselme olduğu görülmektedir.

4.2.2. Bilimsel Metinde Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Örnekleme alınan okullardaki öğrencilerin bilimsel metni anlama düzeylerine ait ortalamaları şu şekildedir:

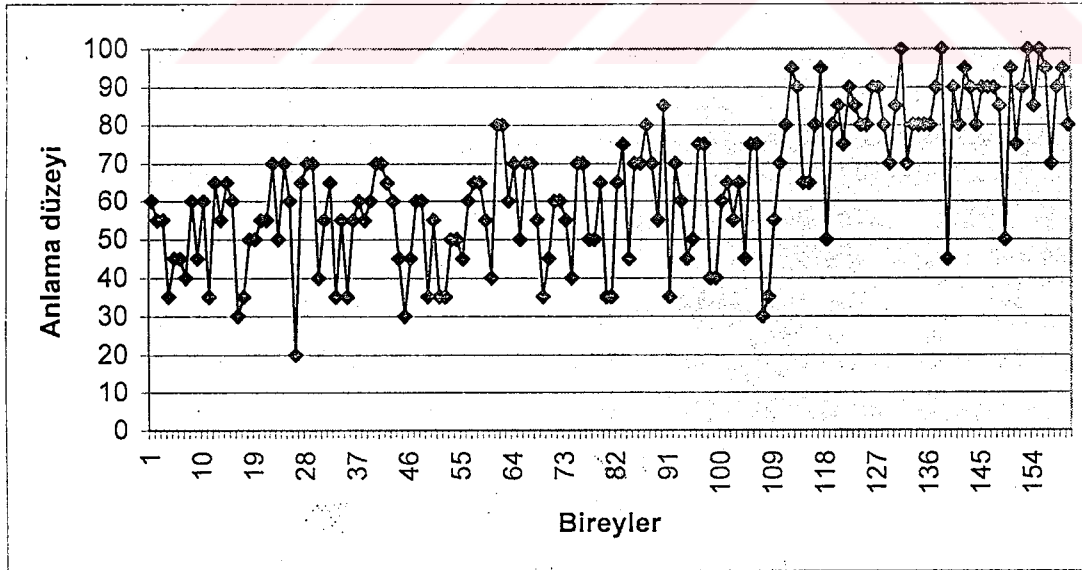
Mamak Lisesi: % 51,9

Alparslan Lisesi: % 58,6

Atatürk Anadolu Lisesi: % 83

Üç okuldaki öğrenciler bir arada değerlendirildiğinde, öğrencilerin bilimsel metinde okuduğunu anlama düzeylerinin ortalaması % 63,9'dur.

GRAFİK 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilimsel Metinde Okuduğunu Anlama Düzeyleri



Grafik 6'da yatay eksendeki "Bireyler" sırasıyla Mamak, Alparslan ve Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileridir. Bu sıralamaya göre okuduğunu anlama düzeyindeki değişimi gösteren grafik eğrisinde bir yükselme olduğu görülmektedir.

4.2.3. Edebî Metinde Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Örnekleme alınan okullardaki öğrencilerin edebî metni anlama düzeylerine ait ortalamaları şu şekildedir:

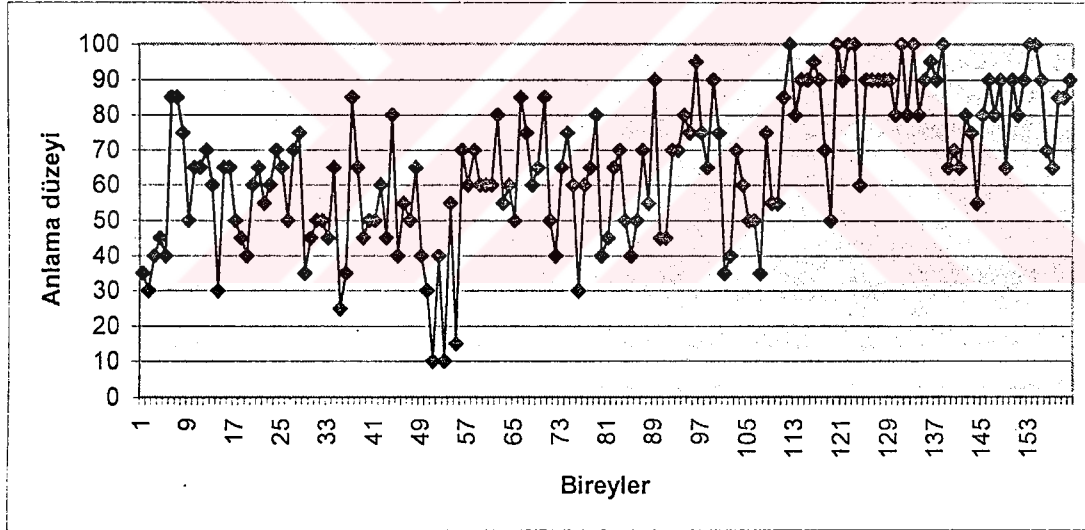
Mamak Lisesi: % 51,8

Alparslan Lisesi: % 61,9

Atatürk Anadolu Lisesi: % 84,5

Üç okuldaki öğrenciler bir arada değerlendirildiğinde, edebî metinde okuduğunu anlama düzeylerinin ortalaması % 65,5'tir.

GRAFİK 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Edebî Metinde Okuduğunu Anlama Düzeyleri



Grafik 7'de yatay eksenindeki "Bireyler" sırasıyla Mamak, Alparslan ve Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileridir. Bu sıralamaya göre okuduğunu anlama düzeyindeki değişimi gösteren grafik eğrisinde bir yükselme olduğu görülmektedir.

4.2.4. Ortalama-Okuduğunu Anlama Puanları (O-OAP)

Araştırmanın bu kısmında, her öğrencinin üç metinden aldığı okuduğunu anlama puanlarının (OAP) ortalamasının alınması yoluyla elde edilen "ortalama-okuduğunu anlama puanı"na ilişkin (O-OAP) bulgular ortaya konulacaktır.

Örnekleme alınan okullardaki öğrencilerin üç metindeki anlama düzeylerine ait ortalamaları şu şekildedir:

Mamak Lisesi: % 57,8

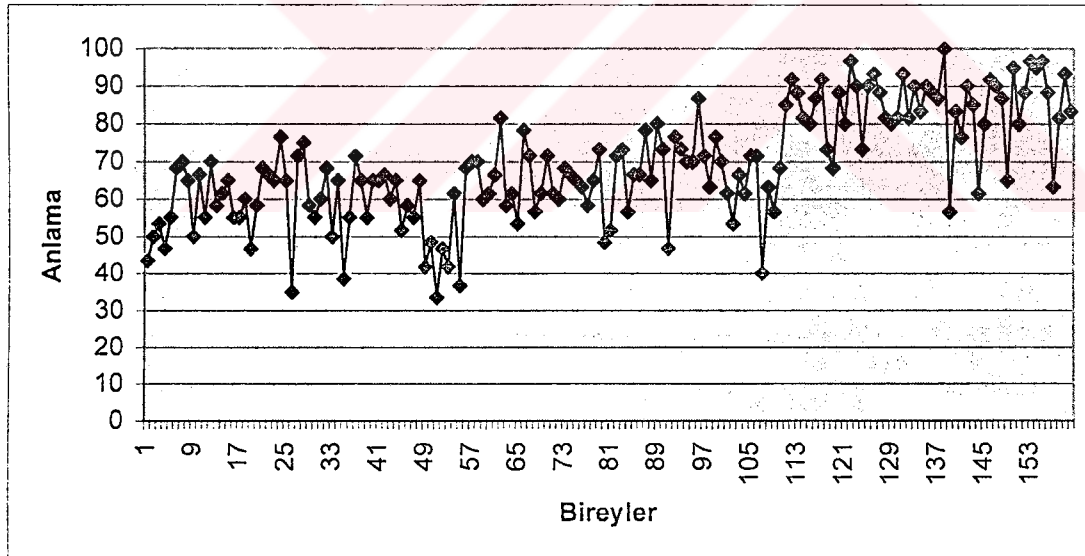
Alparslan Lisesi: % 65,9

Atatürk Anadolu Lisesi: % 84,6

Üç okul bir arada değerlendirildiğinde, öğrencilerin tüm metin türlerindeki “ortalama-okuduğunu anlama puanı” (O-OAP) % 69’dur.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler birlikte değerlendirildiğinde, üç metin türündeki ortalama-okuduğunu anlama puanı (O-OAP) % 69’dur.

GRAFİK 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ortalama-Okuduğunu Anlama Puanları



Okuma eğitimi alanında verdikleri önemli eserlerle tanınan Tinker ve McCullough’a (1966: 245) göre “İyi anlama, % 85 civarında; vasat anlama % 70 civarında; düşük anlama ise % 50 ve daha alt düzeydeki anlamadır.”

Araştırmamıza katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, genel olarak kabul edilen bu oranlara göre değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır: Tüm öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama

düzeylerinin ortalaması %69'dur. Buna göre öğrenciler genel olarak vasat bir anlama düzeyindedir.

Genel değerlendirmede ortaya çıkan bu sonuca karşın, okullar tek tek ele alındığında farklılıklar görülmektedir. Araştırmada alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Mamak Lisesi öğrencilerinin üç metindeki okuduğunu anlama düzeyi ortalaması % 57,8'dir. Buna göre, Mamak Lisesi öğrencilerinin okuduğunu anlamaları “düşük” denilebilecek bir seviyededir. Sosyo-ekonomik bakımdan orta düzeyi temsil eden Alparslan Lisesi öğrencilerinin üç metindeki okuduğunu anlama düzeyi ortalaması % 65,9'dur. Buna göre Alparslan Lisesi öğrencilerinin okuduğunu anlamaları “düşük” seviyenin üstünde, “orta” seviyenin altındadır.

Sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyi temsil eden Atatürk Anadolu Lisesi öğrencilerinin üç metin türünde okuduğunu anlama düzeyi ortalaması % 84,6'dır. Buna göre Atatürk Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarının “iyi” seviyede olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar, sosyo-ekonomik faktörlerin öğrencilerin okuma hızlarında olduğu gibi, okuduğunu anlama becerileri üzerinde de etkili olduğuna işaret etmektedir. Buradan hareketle araştırmamızda, **“4.7. Sosyo-Ekonomik Duruma Ait Bazı Göstergelere Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri”** başlığı altında sosyo-ekonomik faktörlerin öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerine etkileri değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri bakımından metin türlerine göre bir değerlendirme yapıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Araştırmaya katılan öğrencilerin gazete haberi metnini anlama düzeyi % 77,5; bilimsel metni anlama düzeyi % 63,9; edebî metni anlama düzeyi % 65,93'tür. Buna göre, öğrenciler gazete haberi metnini orta düzeyde anlayabiliyor iken bilimsel metni ve edebî metni orta düzeyin altında anlayabilmişlerdir. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları bakımından metin türleri arasında meydana çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığı, araştırmamızda **“4.5. Okunan Metnin Türüne Göre Öğrencilerin Sessiz Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri”** başlığı altında ayrıca değerlendirilmiştir.

4.3. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SESSİZ OKUMA HIZI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmamızda öğrencilerin sessiz okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını; varsa hangi yönde bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla, kullanılan üç metin türü için “Pearson Momentler Katsayısı Tekniği” uygulanarak korelasyon analizleri yapılmıştır.

Araştırmaya katılan 160 öğrencinin okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişki, gazete haberi metninde $r = .41$; bilimsel metinde $r = .31$; edebî metinde $r = .37$ olarak belirlenmiştir.

Bu korelasyonlar, her üç metinde de örnekleme alınan öğrencilerin okuma hızlarıyla anlama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişki, olumlu bir ilişki olmakla birlikte, mutlak bir sebep-sonuç ilişkisi değildir. Yani, genel olarak okuma hızı yüksek olanların okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir. Fakat okuma hızı yüksek olan herkesin anlama düzeyinin de yüksek olduğunu söylemek mümkün değildir. Ya da okuma hızı düşük olmasına rağmen anlama düzeyi normal ya da yüksek olan öğrenciler de vardır.

Bu sonuçlar, Akçamete'nin üniversite öğrencileri; Dökmen'in lise ve üniversite öğrencileri üzerinde tek metin türünde yaptığı ölçümlerin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Okuma hızı ile anlama düzeyi arasındaki ilişki bakımından metin türleri karşılaştırıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: Okuma hızı ile anlama düzeyi arasında en yüksek ilişki gazete haberi metnindedir ($r = .41$). Edebî metindeki ilişki düzeyi de buna yakındır ($r = .37$). Bilimsel metinde ise bu ilişki azalmaktadır ($r = .31$). Bu sonuç Blommers ve Lindquist'in bilimsel metinlerde okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin düşeceği yolundaki görüşüyle paralellik oluşturmaktadır.

4.4. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLİ OKUMA ENDEKSLERİ

Bu araştırmada ve daha başka araştırmalarda (Gray, 1959; Dökmen, 1994) okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu sebeple, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede sadece okuma hızını veya sadece anlama düzeyini geliştirmek yerine, hem okuma hızını hem de anlama düzeyini geliştirmeyi hedeflemek gerekir.

Hızlı okuma teknikleri alanında hazırlanan kitaplarda (Blaha ve Bennet, 1993; Güneş, 1997; Türkkkan, 2001; Ruşen, 1998; Kadioğlu, 1993; Kayalan, 1997; Maviş, 2001) okuma hızını ölçmek için hazırlanan metinlere anlama düzeyini ölçücü sorular da eklenmiştir. Böylece okuma becerisindeki başarısının ölçülmesinde okuma hızının ve anlama düzeyinin bir arada değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

“Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı”nda da (MEB, 1997: 786-817) öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini izlemek amacıyla, okuma hızı ve anlama düzeyini bir arada değerlendiren etkili okuma endeksi (EOE) formülü kullanılmıştır. Blaha ve Bennet’in (1993:11) ortaya koyduğu bu formüle göre etkili okuma endeksi, öğrencilerin metni okuma hızı ve anlama puanının birbiriyle çarpılarak 100’e bölünmesiyle elde edilmektedir.

Araştırmamızda bu formül, öğrencilerin üç metinden elde ettikleri ortalama-sessiz okuma hızları (O-SOH) ve ortalama-okuduğunu anlama puanlarının (O-OAP) birbiriyle çarpılarak 100’e bölünmesi şeklinde uygulanmıştır. Öğrencilerin bu formülle elde ettikleri etkili okuma endeksleri, cinsiyete, sosyo-ekonomik faktörlere, çalışma ortamına ve okuma alışkanlığına ilişkin bazı göstergelere göre okuma becerilerindeki farklılaşmayı tespit etmeyi amaçlayan istatistiksel çözümlenelerde kullanılmıştır.

Örnekleme alınan okullar arasında öğrencilerin etkili okuma endeksleri bakımından önemli farklılıklar vardır. Öğrencilerin etkili okuma endekslerinin ortalamaları okullara göre şu şekildedir:

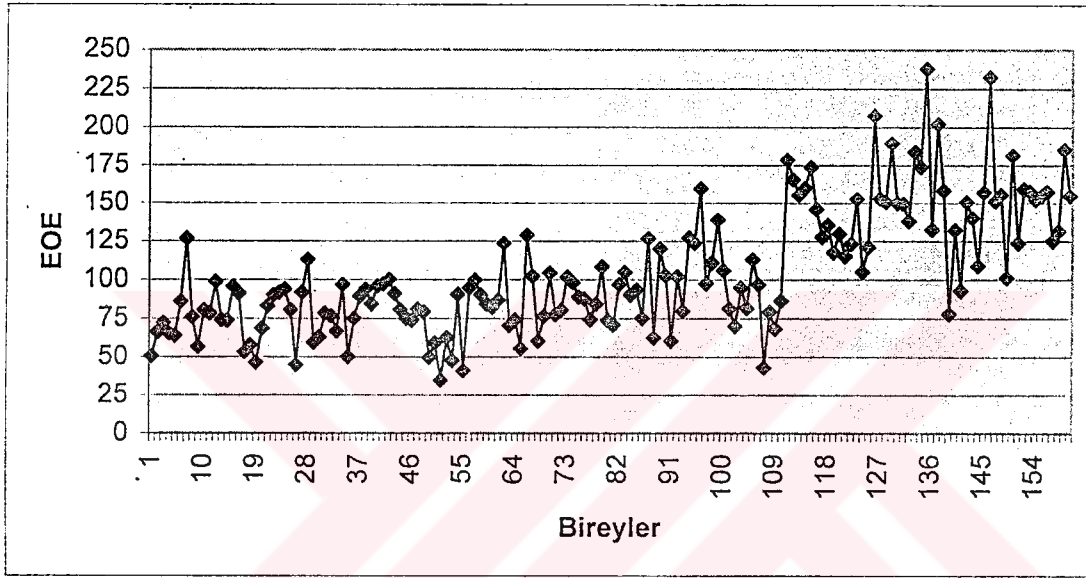
Mamak Lisesi: 75,1

Alparslan Lisesi: 91,2

Atatürk Anadolu Lisesi: 150

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin EOE ortalaması 101,8'dir.

GRAFİK 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Etkili Okuma Endeksleri



Grafik 9'da yatay eksendeki "Bireyler" sırasıyla Mamak, Alparslan ve Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileridir. Bu sıralamaya göre etkili okuma endekslerini gösteren grafik eğrisinde, açıkça görülen bir yükseliş söz konusudur.

4.5. OKUNAN METNİN TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUMA HIZI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ

Araştırmamızda, öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyleri bakımından metinler arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

TABLO 1: Okunan Metnin Türüne Göre Sessiz Okuma Hızları

Grup No	Metin Türü	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
1	Gazete Haberi Metni	160	155,9	37,5	8.461	0.000	1-2
2	Bilimsel Metin	160	140,4	27,8			1-3
3	Edebî Metin	160	146,8	36			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin gazete haberi metnini okuma hızlarının ortalaması dakikada 155,9 kelime; bilimsel metni okuma hızlarının ortalaması dakikada 140,4 kelime; edebî metni okuma hızlarının ortalaması ise dakikada 146,8 kelimedir.

Metin türleri arasında öğrencilerin sessiz okuma hızları bakımından oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, metin türüne göre % 95 güven aralığında, p 0.000 olarak bulunmuştur. Bu değer, öğrencilerin sessiz okuma hızı bakımından metinler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu anlamlı fark, gazete haberi metni ile edebî metin ve bilimsel metin arasında ortaya çıkmaktadır.

TABLO 2: Okunan Metnin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Puanları

Grup No	Metin Türü	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
1	Gazete Haberi Metni	160	77,5	13,6	20.51	0.000	1-2
2	Bilimsel Metin	160	63,9	17,01			1-3
3	Edebî Metin	160	65,9	20,4			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin gazete haberi metnini anlama düzeyi % 77,5; bilimsel metni anlama düzeyi % 63,9; edebî metni anlama düzeyi % 65,93’tür. Metin türleri arasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi bakımından görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, metin türüne göre % 95 güven aralığında, $p < 0.000$ olarak bulunmuştur. Bu değer, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından metinler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu anlamlı fark, sessiz okuma hızında olduğu gibi gazete haberi metni ile edebî metin ve bilimsel metin arasında ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri bakımından araştırmada kullanılan bilimsel metin ile edebî metin arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçta seçilen edebî metnin niteliği etkili olmuş olabilir. Edebî metin olarak seçilen metin, soyut bir konudan bahseden deneme türünde bir metin yerine, olaylarla kurulmuş hikâye türünde bir metin olsaydı okuma hızı ve okuduğunu anlama bakımından bilimsel metne karşı edebî metin lehine anlamlı bir fark çıkması beklenebilirdi.

Okunan metin türüne göre öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunması, öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini ölçmeyi isteyen öğretmen ve araştırmacıların ölçme aracı olarak tek bir metin yerine farklı türdeki metinleri kullanmasının ölçümü daha sağlıklı hâle getireceğini göstermektedir. Çünkü öğrencinin bir metin türündeki okuma başarısı başka bir metin türünde değişiklik gösterebilmektedir.

Okuma başarısını ölçmede seçilen metinlerle ilgili olarak dikkat edilmesi gereken başka hususlar da vardır. Okunan metnin türü gibi, metinde kullanılan kelime kadrosu, cümlelerin uzunluğu, anlatımda kullanılan yapısal nitelikler ve bazı fiziksel nitelikler (satır uzunluğu, punto büyüklüğü, yazı tipi ...) de okuyucunun okuma hızı ve anlama düzeyinde etkili olmaktadır. Yani aynı türde olan iki metinden biri diğerine göre meselâ kelime kadrosu, anlatımdaki yapı bakımından daha hızlı okunmaya ve daha rahat anlaşılmasına uygun olabilir. Akyol’a (1999: 7-13) göre

“1. Metinlerin yapısal özellikleri, üzerinde durulan konudan bağımsız olarak öğrenmeye katkıda bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle, konu ne kadar zor olursa olsun açık ve organizeli bir şekilde hazırlanan metin anlamayı kolaylaştırmaktadır.

2. Yüksek seviyeli metinlerdeki organizasyonel yapının kullanımı konusunda öğretim gören ve bu yapıyı öğrenme sürecinde kullanan öğrenciler metinleri daha iyi anlamakta ve anladıklarını daha iyi hatırlamaktadırlar.”

Avrupa ve Amerika’da uzun bir süreden beri, çeşitli dilsel özelliklerinin daha metinlerin daha kolay ya da zor anlaşılır olmasına (okunabilirlik) etkisi üzerinde araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar sırasında metindeki kelime ve cümlelerin uzunluğu, zor kelimelerin sayısı ve sıklığı gibi bazı faktörler esas alınarak çeşitli “okunabilirlik” (readability) formülleri hazırlanmış ve tartışılmıştır. (Dale, 1949; Yoakam, 1955; Lorge, 1960; Klare, 1963, Harris and Jacobsan, 1980). Bu formüllerle metinlerin güçlük dereceleri tespit edilmekte ve hazırlanan çocuk yayınlarının çeşitli yaş grupları için belirlenen okunabilirlik ölçütlerine uygun olması düşüncesi ortaya konulmaktadır. Ülkemizde de bu alanda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Ateşman, 1997: 71-74; Güneş, 2000-a: 334-349).

4.6. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ETKİLİ OKUMA BECERİLERİ

Cinsiyetle okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak üzere çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Brooks (1936: 41) öğrencilerin okuma becerilerini cinsiyetlerine göre karşılaştırırken

- “1. Sesli okumada kızlar ilkokulun bütün sınıflarında erkeklerden daha iyi okuyorlar.
2. Sessiz okumada cinsiyet farkları görülüyor.
3. Okuma kudretindeki farklar her grup içinde cinsler arasındaki farklardan daha büyüktür. Çocukların kendi aralarında veya kızların kendi aralarında gösterdikleri farklar erkeklerle kızlar arasında görülen farklardan daha büyüktür.” demektedir.

Avcıoğlu'nun (2000: 10-17) 1997-1998 öğretim yılında, ilköğretim II. kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre sözcük bilgisi, okuduğunu anlama becerisi, yönlendirilmiş okuma becerisi (sözlük, ansiklopedi v.b kullanımı) ve etkili okuma becerisi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Küçük . (1998: 90, 129), ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düzenli olarak kitap okuduklarını, okuduğunu anlama bakımından ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

Akçamete (1989: 735-754) 1988'de üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulamadığını belirtmiştir.

TABLO 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Okullara Göre Dağılımı

CİNSİYET OKULLAR	ERKEK		KIZ	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	36	% 65,5	19	% 34,5
Alparslan Lisesi	32	% 58,2	23	% 41,8
Atatürk Anadolu L.	37	% 74	13	% 26
TOPLAM	105	% 65,6	55	% 34,4

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 160 öğrenciden 105'i (% 65,6) erkek, 55'i (%34,4) kızdır. Araştırmanın yapıldığı üç okulda da erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür.

TABLO 4: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Etkili Okuma Endeksleri

CİNSİYET	N	\bar{x}	Ss	t	p
Erkek	105	107,8	40.5	-.332	0.741
Kız	55	105,6	39.7		
TOPLAM	160	107	40.1		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan erkek öğrencilerin EOE ortalamaları 107,8; kız öğrencilerin EOE ortalamaları ise 105,6 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre EOE ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda, % 95 güven aralığında, p değeri 0.741 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0.05'ten çok büyük olduğu için öğrencilerin cinsiyetlerine göre etkili okuma endeksi ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenemez.

Bu sonuç, daha önce ilköğretim II. kademe öğrencileri ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaların (Avcıoğlu, 2000: 10-17; Küçük, 1998; Akçamete, 1989: 735-754) sonuçları ile uygunluk göstermektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma ilgilerinde farklılık oluşabilmekte (Bamberger, 1990: 24-25; Dökmen, 1994: 33) fakat okumadaki başarıları bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamaktadır.



4.7. SOSYO-EKONOMİK DÜZEYE İLİŞKİN BAZI GÖSTERGELERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ETKİLİ OKUMA BECERİLERİ

Araştırmamızın bu kısmında, öncelikle sosyo-ekonomik düzey kavramı üzerinde durulmuş, sosyo-ekonomik düzeyin çeşitli alanlardaki etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılan yöntemler değerlendirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bazı göstergelerin etkili okuma becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.7.1. Sosyo-Ekonomik Düzey Kavramı ve Tespit Edilmesi

Oğuzkan'a (1981) göre sosyo-ekonomik düzey, "bir kişinin ya da topluluğun hem toplumsal hem de ekonomik yönden bulunduğu yer"dir. Birçok eğitim araştırmacısı tarafından öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin eğitim hedeflerine ulaşmasındaki etkisi üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin bireyin farklı alanlardaki gelişimine etkisi olduğu yönündeki genel kanağe rağmen, sosyo-ekonomik düzeyin tam olarak ne olduğu, hangi unsurları içerdiği ve nasıl belirleneceği hususunda kesin bir ölçüt yoktur.

"Sosyo-ekonomik düzey" yerine kullanılan bir başka kavram ise "sosyo-kültürel düzey"dir. Bu iki kavram bazen birbirinden farklı amaçlarla kullanılır. Buna rağmen "sosyo-ekonomik düzey" kavramı içinde "sosyo-kültürel düzey"e ait niteliklere de yer verildiği görülmektedir. Yani "sosyo-ekonomik düzey" kavramı "sosyo-kültürel düzey"e ait nitelikleri de kapsayan daha geniş bir kavram olarak kullanılmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzeyin hangi ölçütlere göre belirleneceği hususu da tartışma konusudur. Örneğin, bir kişinin sosyo-ekonomik yönden hangi düzeyde olduğunu söylemek için gelir düzeyinin mi, eğitim düzeyinin mi, mesleğinin mi yoksa başka bir faktörün mü temel belirleyici olacağı bir problem teşkil etmektedir. Genellikle, sosyo-ekonomik düzey kavramının "yalnızca sınıf kavramını değil, eğitim, meslek, gelir ve başka bazı etmenleri içerdiği" kabul edilmektedir (Gürkaynak, 1979). "Ancak, SED'le ilgili faktörlerin kesin bir listesine ve bu

faktörlerin SED’i belirlemedeki ağırlıklarına ilişkin kesin bir bilgiye erişilememektedir. Bu durumun iki temel nedeni vardır: hızlı toplumsal ve ekonomik (ve hatta kültürel) değişme ve insanla ilgili bilimlerin yapısı.” (Bacanlı, 1997: 98).

Sosyo-ekonomik düzeyin, sınırlarının net bir şekilde çizilememesine rağmen, toplum bilimi ve eğitim araştırmalarında çok önemli bir etken olmasından dolayı somutlaştırılarak “ölçülebilir” hâle getirilmesi gerekmektedir. “Ülkemizde SED’i belirlemek için iki yolun izlendiği görülmektedir. Bir kısım araştırmalarda belli bölgelerin (öğrencilerle ilgili araştırma yapıldığında belirli okulların) belli SED’leri temsil ettiği var sayılmaktadır. Bir kısmında ise bazı sorularla SED’in belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.” (Bacanlı, 1997: 99).

Birinci yol, pratik olması dolayısıyla daha çok tercih edilmesine (Dökmen, 1994; Özgen, 1995; Avcıoğlu, 2000) rağmen araştırmanın sıhhati açısından bazı sakıncalar taşımaktadır. Bu sakıncalardan en önemlisi alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil edeceği düşünülen bölgelerdeki (veya okullardaki) her bireyin aynı standartlarda olduğunu kabullenme zorunluluğudur. Oysa, aynı bölgede farklı düzeylerde kimseler bulunabilmektedir. Bu sebeple, bu yöntemin kullanıldığı araştırmalarda, örnekleme oluşturan bireyler arasında bulunması muhtemel farklılıkların göz ardı edildiği söylenebilir.

İkinci yol ise araştırma örneklemine giren kimselere sunulacak anketlerle her bireyin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin çeşitli niteliklerini ayrı ayrı tespit etmeye dayanır. Böyle bir anket çalışmasıyla birinci yöntemle göre iki önemli avantaj sağlanabilir: Birincisi, aynı bölgedeki denekler arasında bulunması muhtemel sosyo-ekonomik farklılıklar tespit edilebilir. Örneğin, alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden bir bölgede orta veya üst sosyo-ekonomik düzeyde kimseler varsa bunlar tespit edilebilir. İkincisi, bir bireye ait sosyo-ekonomik unsurlardan birisi üst düzeydeyken, diğeri alt düzeyde olabilmektedir. Örneğin, eğitim durumu bakımından üst düzeyde olan bir kişi, gelir düzeyi bakımından alt düzeyde olabilir. Bireylerdeki bu tür farklı sosyo-ekonomik yansımalar ancak anket çalışmasıyla belirlenebilir.

Araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesine yönelik bu iki yönteme ek olarak Özdoğan'ın (1982: 39-44) kullandığı bir puanlama yöntemi de bulunmaktadır. Bu yöntemde, bireylere sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin sorular (babanın ve annenin eğitim durumu ve meslekleri, ailedeki birey sayısı, oturulan evin kira olup olmadığı, evdeki oda sayısı, evin ısıtma düzeni, ailenin ortalama aylık geliri, okuduğu lise, orta öğretim boyunca masraflarının nasıl karşılandığı, ailenin sahip olduğu eşyalar) sorulmakta ve bu sorulara verilen cevapların her birine belli bir sırayla puan verilmektedir. Daha sonra bu puanların toplanmasıyla sosyo-ekonomik düzeyi gösteren bir sayı elde edilmektedir.

Her bireyin farklı sosyo-ekonomik niteliklerini bir arada değerlendirme imkânı sağlayan bu yöntemin de bazı sakıncaları ortaya çıkmaktadır. Örneğin “anne mesleği” ile ilgili maddede “ev kadını” seçeneğini işaretleyenlere en düşük puan verilmiştir. Oysa alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde olduğu gibi, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin birçoğunda da anneler, bir işte çalışmayan ev kadınlarıdır (Bacanlı, 1997: 102).

Araştırmamızda, örneklemin evreni daha iyi temsil etmesini sağlamak amacıyla farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki çevrelerden okullar alınmıştır. Bununla birlikte, uygulanan “Bilgi Toplama Formu” aracılığıyla öğrencilerin okuma becerisini etkileyebileceği düşünülen sosyo-ekonomik faktörlere ait veriler toplanmış ve bu faktörlere göre öğrencilerin etkili okuma endekslerindeki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için varyans analizi ve t testi uygulanmıştır. Böylece hem formdaki her madde için aynı okuldaki bireysel farklılıklar dikkate alınmış hem de sosyo-ekonomik göstergelerin etkili okuma endeksine etkileri ayrı ayrı ortaya konulmuştur.

Jersild'e (1979: 576) göre genel olarak yüksek sosyo-ekonomik gruptan gelen çocukların ortalama zekâ düzeyleri, daha düşük sosyo-ekonomik gruptan gelen çocukların zekâ düzeylerine göre daha yüksektir.

Deniz'in (2000) ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki 400 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, köy ve kentte yaşayan öğrenciler yazılı anlatım becerileri bakımından

karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada, yazılı anlatım becerileriyle ilgili olarak belirlenen 27 davranıştan 22'sinde kentte yaşayan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmacılar, genel olarak sosyo-ekonomik unsurların öğrencinin birçok becerisiyle okuma becerisi üzerinde de etkili olduğunu düşünmektedir. Şenol'a (1999: 121-130) göre "Okuma, öğrencinin sosyal, kültürel, ekonomik, psikolojik durumuna göre farklı biçimde gelişir. Bunun için öğrencinin dil eğitimine başlamadan önce sınıflarda seviyelerinin tespit edilmesi gerekir. Çocukların kültürel, sosyal ve ailelerinin ekonomik düzeyleri çocuğun dil becerilerini kazanmasında doğrudan ilgilidir."

Bircan ve Tekin'e (1989: 393-410) göre "Türkiye'de okuma alışkanlığının gelişmemesinin nedenlerinden birisini de ekonomik yapı oluşturmaktadır. Nitekim hızlı enflasyon ve hayat pahalılığı okuyan kesimlerin kitap, dergi, gazete alım güçlerini sınırlamakta ve sonuçta daha az okumalarına yol açmaktadır."

Dökmen (1994) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma hızı ortalaması dakikada 118,8 kelime, anlama düzeyi ortalaması 37,6 olarak belirlenirken üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma hızı ortalaması dakikada 146,7, anlama düzeyi ortalaması 68,8 olarak belirlenmiştir. Yani sosyo-ekonomik yönden üst düzeyde bulunan öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyi bakımından daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Bu farkın oluşmasındaki temel etkenin öğrenciler arasındaki "yaşantı zenginliği" olduğunu söyleyen Dökmen'e (1994: 37) göre okuma becerisi ne kadar yüksek olursa olsun, bireyler ekonomik sebeplerden dolayı kitap alamıyor ve kitaptan uzak kalıyorsa becerisi sönük kalacaktır.

Avcıoğlu'nun (2000: 10-17) 1997-1998 öğretim yılında, ilköğretim II. kademe öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleriyle, sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, yönlendirilmiş okuma ve etkili

okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Avcıoğlu'na (2000:10-17) göre “Üst SED’teki öğrencilere alt SED’teki öğrencilere oranla daha yeterli eğitim ve okuma materyallerinin sağlandığı, bunun da okuma becerilerinde bir artışa yol açtığı, alt SED’teki öğrencilere de yeterli eğitim ve okuma materyalleri sağlandığı takdirde bu öğrencilerin de okuma becerilerinin artış gösterebileceği söylenebilir.”.

Araştırmamızın bu kısmında, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bazı göstergelerin etkili okuma endeksleri üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunu yaparken “Bilgi Toplama Formu”nda, öğrencilerin kardeş sayısı (2. madde), oturdukları evin türü (3. madde), annesinin ve babasının eğitim durumu (5 ve 6. maddeler), annesinin ve babasının mesleği (7 ve 8. maddeler), ailesinin aylık geliri (9. madde), ailesinin derslerindeki başarısını ödüllendirme durumu ve kitap okumasını teşvik etmesi (14 ve 15. maddeler) ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar, t testi ve varyans analizi teknikleri uygulanarak değerlendirilmiştir..

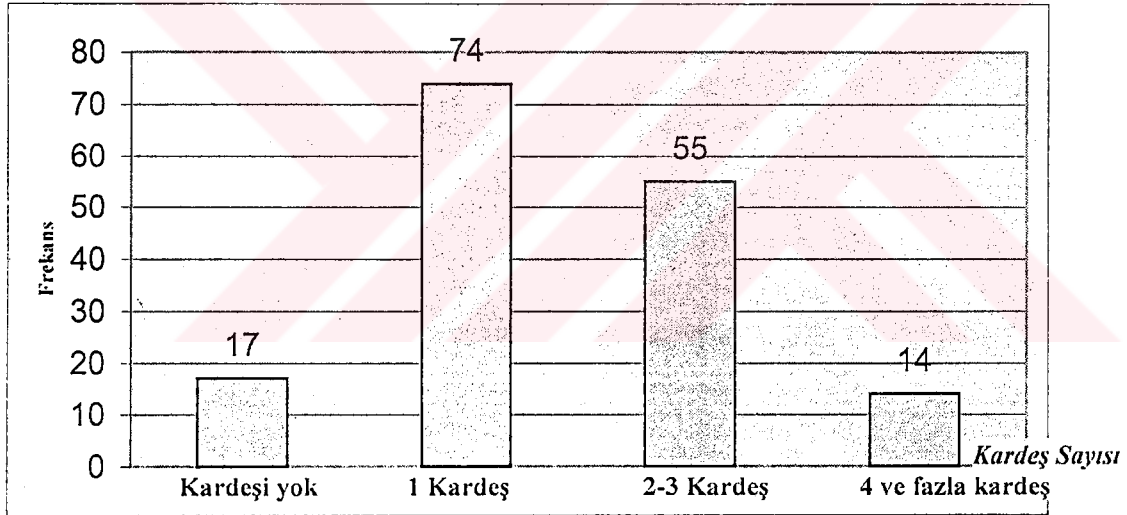
Öğrencilerin çalışma ortamı ve okuma alışkanlığıyla ilgili olarak “Bilgi Toplama Formu” aracılığıyla elde edilen verileri de sosyo-ekonomik durum içerisinde değerlendirmek mümkündür. Fakat bu maddeleri, ayrı bölümler içinde ele almanın daha yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu sebeple öğrencinin çalışma ortamı (evinin ısınma sistemi, kendine ait odasının ve çalışma masasının olması, dersleriyle ilgili bir kursa gitmesi) ile ilgili maddeler ve okuma alışkanlığı (kitap okuma sıklığı, kütüphaneye gitme sıklığı, evine alınan süreli yayın) ile ilgili maddeler ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

4.7.2. Kardeş Sayısı ve Etkili Okuma Endeksi

Bir ailedeki çocuk sayısı sosyo-ekonomik bakımdan son derece önemlidir. Örneğin, aynı gelir düzeyine sahip iki aileden tek çocuğu olan aile ile 5-6 çocuklu bir ailede çocukların yetişme şartları ve sahip oldukları imkânlar açısından çok büyük farklar oluşabilmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin kardeş sayılarına göre etkili okuma endekslerinde anlamlı bir fark olup oluşmadığını ortaya koymak üzere “Bilgi Toplama Formu” ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

GRAFİK 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayıları



Grafik 10’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 160 öğrenciden 17’sinin (% 10,6) kardeşi yoktur. 1 kardeşe sahip olanlar 74 kişi (% 46,3) ile en büyük dilimi oluşturmaktadır. 2 veya 3 kardeşe sahip olanlar 55 kişi (% 34,4); 4 veya daha fazla kardeşe sahip olanlar ise 14 kişidir (% 8,8).

Öğrencilerin kardeş sayısı bakımından, örnekleme alınan okullar arasında farklılıklar görülmektedir.

TABLO 5: Öğrencilerin Kardeş Sayılarının Okullara Göre Dağılımı

KARDEŞ SAYISI OKULLAR	Kardeşi yok		1 kardeş		2-3 kardeş		4 ve daha fazla	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	5	% 9,1	13	% 23,6	27	% 49,1	10	% 18,2
Alparslan Lisesi	3	% 5,5	22	% 40	26	% 47,3	4	% 7,3
Atatürk An. L.	9	% 18	39	% 78	2	% 4	0	% 0
TOPLAM	17	% 10,6	74	% 46,3	55	% 34,4	14	% 8,8

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Mamak Lisesi'ndeki öğrencilerin büyük kısmının (%49,1) 2 veya 3 kardeşi vardır. Bu okuldaki diğer öğrencilerden 1 kardeş seçeneğini işaretleyenler (%23,6) ile 4 veya daha fazla seçeneğini işaretleyenlerin oranı (% 18,2) birbirine yakındır. Alparslan Lisesi'ndeki öğrencilerin de önemli bir kısmı (% 47,2) 2 veya 3 kardeşi olduğunu belirtmiştir. Fakat bu okulda 1 kardeşe sahip olanların oranı (% 40), 4 veya fazla kardeşe sahip olanların oranına (% 7,3) göre çok daha fazladır.

Atatürk Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin çok büyük bir kısmı (% 78) tek kardeşe sahiptir. %18'inin ise hiç kardeşi yoktur. Yani öğrencilerin tamamına yakınının (% 96) kardeşi yoktur veya sadece 1 kardeşi vardır. Bu okulda 2 veya 3 kardeşe sahip olanlar % 4 oranında iken 4 veya daha fazla kardeşi olan öğrenci bulunmamaktadır.

TABLO 6: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre EOE Ortalamaları

Grup no	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
1	Kardeşi yok	17	129,2	44.14	20.96	0.000	1-3
2	1 kardeş	74	124,8	40.54			1-4
3	2-3 kardeş	55	84,1	22.82			2-3
4	4 ve daha fazla kardeş	14	76,1	15.76			2-4
TOPLAM		160	107	40.13			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, kardeşi olmayan öğrencilerin EOE ortalaması 129,2; 1 kardeşi olan öğrencilerin EOE ortalaması 124,8; 2 veya 3 kardeşi olan öğrencilerin EOE ortalaması 84,1; 4 veya daha fazla kardeşi olan öğrencilerin etkili okuma endeksleri ortalaması ise 76,3 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kardeş sayılarına etkili okuma endekslerinde anlamlı bir farklılaşma oluşup oluşmadığını ortaya koymak için varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (p0.000). Bu anlamlı fark, kardeşi olmayan veya 1 kardeşi olan öğrenciler ile 2 veya daha fazla sayıda kardeşi olanların ortalamaları arasında ortaya çıkmaktadır. Kardeşi olmayanlarla 1 kardeşi olanlar arasındaki fark ve 2-3 kardeşi olanlar ile 4 ve daha fazla kardeşi olanlar arasındaki fark ise anlamlı değildir.

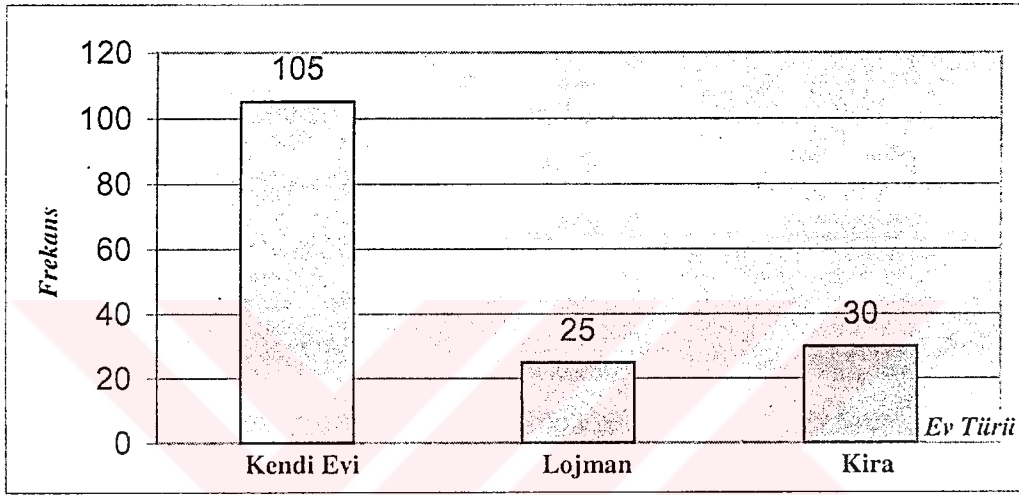
Bu değerler, ailede çocuk sayısının belli bir sayının üstüne çıkmasıyla öğrencilerin etkili okuma endekslerinin düşüş olduğunu göstermektedir. Bu durum şöyle yorumlanabilir: Çocuk sayısının fazla olduğu ailelerdeki çocuklarla, az olduğu ailelerin çocukları arasında okuma materyallerine ulaşma bakımından önemli farklar vardır. Örneğin tek çocuklu aileler, çocuklarına ders kitaplarının yanında yardımcı kitaplar, roman ve hikâyeler, şiir kitapları ve dergiler alabilmektedir. Oysa çocuk sayısının fazla olduğu aileler, çocuklarına ders kitaplarını almakta bile zorlanabilmektedir. Bu durum, çocukların okuma becerilerine doğrudan etki yapmaktadır.

4.7.3. Oturulan Evin Türü ve Etkili Okuma Endeksi

Sosyo-ekonomik düzeyi belirlemede sıkça kullanılan faktörlerden biri de oturulan evin türüdür (Özdoğan, 1982; Öğülmüş, 1991; İsmailioğlu, 1991). Oturulan evin kira veya lojman olması ya da kendi evi olması, ailenin ekonomik durumunu önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Özellikle Ankara gibi ortalama ev kiralalarının asgari ücretin üstünde olduğu büyük şehirlerde bu durum daha da belirgindir.

Araştırmada, öğrencilerin oturdukları evin türüne göre etkili okuma endekslerinde anlamlı bir farklılaşma oluşup oluşmadığını ortaya koymak üzere “Bilgi Toplama Formu” ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

GRAFİK 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Oturdukları Evlerin Türü



Grafik 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 160 öğrenciden 105’i (% 65,6) kendi evinde, 25’i (% 15,6) lojmanda, 30’u (% 18,8) ise kiralık evde oturmaktadır.

Öğrencilerin oturdukları evin türü bakımından, örnekleme alınan okullar arasında farklılıklar vardır.

TABLO 7: Öğrencilerin Oturdukları Evin Türünün Okullara Göre Dağılımı

OKULLAR	Kendi Evi		Lojman		Kira	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	38	% 69,1	2	% 3,6	15	% 27,3
Alparslan Lisesi	31	% 56,4	13	% 23,6	11	% 20
Atatürk An. L.	36	% 72	10	% 20	4	% 8
TOPLAM	105	% 65,6	25	% 15,6	30	% 18,8

Ailenin ekonomik durumuna etkisi bakımından, öğrencinin evinin lojman ya da kendi evi olması arasında pek fark olmadığı söylenebilir. Oysa kirada oturanlar gelirlerinin önemli bir kısmını kirayı karşılamakta kullanmaktadır. Bu bakımdan Tablo 7’de özellikle dikkat edilmesi gereken nokta, kiralık evde oturanların dağılımıdır.

Mamak Lisesi’nde öğrencilerin % 27,3’ü kiralık evde otururken Alparslan Lisesi’nde bu oran % 20’dir. Kiralık evde oturanların oranı Atatürk Lisesi’nde % 8’e düşmektedir.

TABLO 8: Öğrencilerin Oturduğu Evin Türüne Göre EOE Ortalamaları

Grup no	Ev Türü	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
1	Kendi Evi	105	111,9	40.24	4.18	0.017	1-3
2	Lojman	25	109,1	40.39			2-3
3	Kira	30	88,4	35.03			
TOPLAM		160	107	40.13			

Tablo 8’de, kendi evinde oturan öğrencilerin EOE ortalaması (111,9) ile lojmanda oturan öğrencilerin EOE ortalaması (109,1) birbirine çok yakın değerlerde iken kirada oturan öğrencilerin EOE ortalamalarının (88,4) belirgin bir şekilde düştüğü görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, grupların EOE ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Tablo 8’e bakıldığında bu anlamlı farkın kendi evinde veya lojmanda oturanlar ile kirada oturanlar arasında meydana geldiği görülmektedir. Kendi evinde oturanlar ile lojmanda oturanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu değerler, öğrencilerin oturdukları evin türüne göre okuma becerilerinde farklılaşma oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, genel olarak şöyle yorumlanabilir: Özellikle Ankara gibi ortalama ev kiralarının asgarî ücretin üstünde olduğu yerleşim yerlerinde kendi evinde veya lojmanda oturan aileler, kirada oturan

ailelere göre ekonomik yönden daha rahattır. Kendi evinde veya lojmanda oturan aileler, çocuklarına daha iyi eğitim ortamları hazırlayabilmekte ve daha fazla okuma materyali (ders kitabı, yardımcı kitap, roman, hikâye, şiir kitabı, gazete, dergi, .. vs.) alabilmektedir. Bu durum, okuma becerileri bakımından kirada oturan ailelerin çocukları aleyhine bir fark meydana getirmektedir.

4.7.4. Anne-Babanın Eğitim Düzeyi ve Etkili Okuma Endeksi

Çocuğun doğumundan ergenlik çağına kadar en çok iletişim kurduğu kişiler anne ve babasıdır. Bu sebeple, daha iyi eğitim almış anne ve babaların çocuklarının eğitimlerinde daha bilinçli olması ve onlara rehberlik yapması beklenir. Ayrıca daha üst düzeyde eğitim almış olan bireyler, genellikle daha iyi mesleklere, daha iyi toplumsal statü ve gelir düzeyine sahiptir. Bu düşünceden hareketle, eğitim araştırmalarında öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede en çok kullanılan unsurlardan biri de öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi olmuştur (Özdoğan, 1982; İsmailioğlu, 1991; Bacanlı, 1997; Küçük, 1998).

Çocuğun okuma becerilerinin gelişmesinde, anne ve babasının eğitim düzeyinin etkisi iki açıdan değerlendirilebilir: Birincisi, daha üst düzeyde eğitim almış anne ve babalar genellikle daha iyi gelir düzeyine sahiptir. Bu sebeple çocuklarına daha iyi bir eğitim ortamı ve daha fazla okuma materyali hazırlayabilirler. Bu durum, çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkiler. İkincisi, daha üst düzeyde eğitim almış kişiler daha çok okurlar ve bu yönüyle çocuklarına kitap okumada örnek ve rehber olurlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde, farklı eğitim düzeylerindeki insanlar üzerinde yapılan bir araştırmada, üst düzeyde eğitim alanların alt düzeyde eğitim alanlara göre daha çok kitap okudukları belirlenmiştir (Bamberger, 1990: 23).

Dökmen (1994: 20-21) çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü "modelden öğrenme" ilkesi çerçevesinde değerlendirir: "Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede

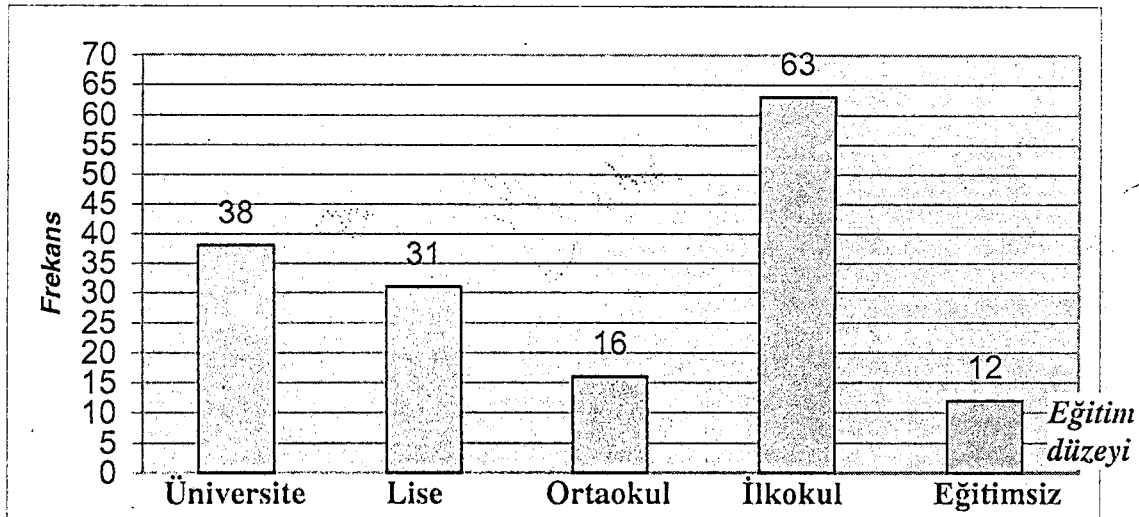
okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir.”.

Tazebay’a (1997: 10) göre “Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi önemlidir. Aile içindeki bireylerin okumuş ya da okumamış olmaları, bunların özel olarak okuma eylemini sürdürmeleri, evde bir kitaplığın bulunması, evdeki bireylerin kitaplar üzerinde tartışmaları çocuğu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Çocuğun çevresel etkenlere bağlı olarak okuma hatalarının ortaya çıktığı bilinmektedir.”.

Bircan ve Tekin’e (1989: 393-410) göre “Çocuk doğduğu andan başlayarak kendisini bir sosyalleşme ortamında bulur. Toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını, alışkanlıklarını öncelikle ailede edinir. Buna bağlı olarak da okumaya verilen değer konusunda ilk izlenimlerini aldığı yer ailesidir. Türkiye’de genelde yetişkin nüfusun eğitim düzeyinin düşük olması nedeniyle çocuklar okumaya yönlendirilmemekte, okuma bilinci ve sevgisi kazandırılmamaktadır.”

Araştırmada, öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyleri ile etkili okuma endeksleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere “Bilgi Toplama Formu” ile elde edilen veriler kullanılmıştır.

GRAFİK 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri



Grafik 12’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 160 öğrenciden 38’inin (% 23,8) annesi üniversite; 31’inin (% 19,4) annesi lise; 16’sının (% 10) annesi ortaokul; 63’ünün (%39,4) annesi ilkokul mezunudur. 12 öğrencinin (% 7,5) annesi ise hiç eğitim almamıştır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi bakımından örnekleme alınan okullar arasında farklılıklar vardır.

TABLO 9: Okullara Göre Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri

EĞİTİM DÜZEYİ OKULLAR	Üniversite		Lise		Ortaokul		İlkokul		Eğitimsiz	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Mamak Lisesi	0	% 0	4	% 7,3	9	%16,4	33	% 60	9	%16,4
Alparslan Lisesi	2	% 3,6	17	%30,9	4	% 7,3	29	%52,7	3	% 5,5
Atatürk An. L.	36	% 72	10	% 20	3	% 6	1	% 2	0	% 0
TOPLAM	38	%23,8	31	%19,4	16	%10	63	%39,4	12	% 7,5

Mamak Lisesi’ndeki öğrencilerin büyük bir kısmının annesi (% 60) ilkokul mezunudur. Bu okulda annesi üniversite mezunu olan öğrenci yok iken, annesi lise mezunu olan öğrenci sayısı 4 (% 7,3), annesi ortaokul mezunu olan öğrenci sayısı 9’dur (% 16,4). 9 (%16,4) öğrencinin annesi ise hiç eğitim almamıştır.

Alparslan Lisesi’nde de öğrencilerin önemli bir kısmının (% 52,7) annesi ilkokul mezunudur. Fakat bu okulda annesi lise mezunu olan öğrenci sayısı Mamak Lisesi’ne göre çok daha fazladır (% 30,9). Böyle bir fark, annesi hiç eğitim almayanların sayısında da göze çarpmaktadır. Annesi hiç eğitim almayan öğrencilerin oranı, Mamak Lisesi’nde %16,4 iken, Alparslan Lisesi’nde % 5,5’tir.

Atatürk Anadolu Lisesi’ndeki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri diğer iki okula göre çok büyük farklılıklar taşımaktadır. Bu okulda, öğrencilerin büyük kısmının (% 72) annesi üniversite mezunudur. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin oranı % 20’dir. Annesi ortaokul mezunu olan 3 (% 6) öğrenci, annesi ilkokul

mezunu olan 1 (% 2) öğrenci vardır. Bu okulda annesi hiç eğitim almamış olan öğrenci ise yoktur.

TABLO 10: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre EOE Ortalamaları

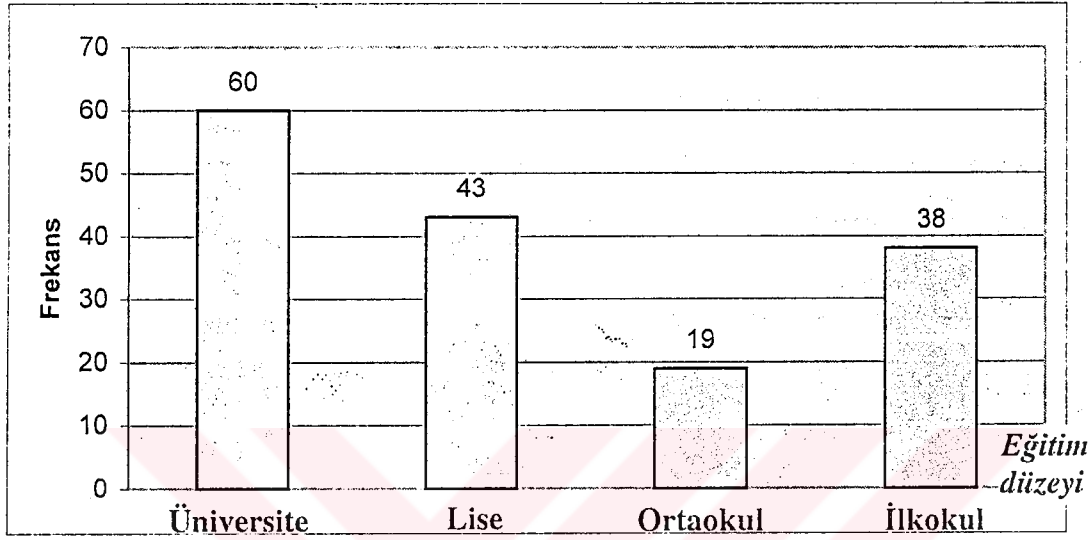
Grup No	Annenin Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
1	Üniversite	38	151	16.01	53.97	0.000	1-2
2	Lise	31	127	36.10			1-3
3	Ortaokul	16	94,8	23.71			1-4
4	İlkokul	63	81,6	19.48			1-5
5	Eğitimsiz	12	66	16.01			2-3
TOPLAM		160	107	40.13			2-4
							2-5

Tablo 10'a bakıldığında, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin etkili okuma endekslerinin de arttığı görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin EOE ortalaması 151; annesi lise mezunu olan öğrencilerin EOE ortalaması 127; annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin EOE ortalaması 94,8; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin EOE ortalaması 81,6; annesi hiç eğitim almayan öğrencilerin EOE ortalaması 66'dır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre EOE ortalamalarında çıkan farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (p 0.000). Tablo 10'da görüldüğü gibi bu anlamlı fark, annesi üniversite veya lise mezunu olanlarla daha alt düzeyde eğitim almış olanlar arasında ortaya çıkmaktadır. Ayrıca annesi üniversite mezunu olanlar ile lise mezunu olanların ortalamaları arasında da anlamlı fark vardır.

Annenin eğitim düzeyine göre öğrencilerin etkili okuma endekslerinde görülen bu anlamlı farkın babanın eğitim düzeyine göre de sağlanıp sağlanmadığını anlamak amacıyla öğrencilerin babalarının "Bilgi Toplama Formu"nda eğitim düzeyleriyle ilgili maddeye verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir.

GRAFİK 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri



Grafik 13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 160 öğrenciden 60'nın (%37,5) babasının üniversite mezunu; 43'ünün (% 26,9) babası lise mezunu; 19'unun (% 11,9) babası ortaokul mezunu; 38'inin (% 23,8) babası ilkokul mezunudur.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi bakımından örnekleme alınan okullar arasında farklılıklar vardır.

TABLO 11: Okullara Göre Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri

EĞİTİM DÜZEYİ	Üniversite		Lise		Ortaokul		İlkokul	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
OKULLAR								
Mamak Lisesi	3	% 5,5	17	%30,9	9	%16,4	26	% 47,3
Alparslan Lisesi	13	%22,6	20	%36,6	10	%18,2	12	%21,8
Atatürk Anadolu L.	44	% 88	6	% 12	0	% 0	0	% 0
TOPLAM	60	%37,5	43	%26,9	19	%11,9	38	% 23,8

Mamak Lisesi'ndeki öğrencilerin % 47,3'ünün babası ilkokul; % 16,4'ünün babası ortaokul; % 30,9'unun babası lise; % 5,5'inin babası üniversite mezunudur.

Alparslan Lisesi'nde en büyük oran, babası lise mezunu olan öğrencilere aittir (% 36,6). Bu okuldaki öğrencilerin % 23,6'sının babası üniversite; % 18,2'sinin babası ortaokul, % 21,8'inin babası ise ilkokul mezunudur.

Atatürk Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin çok büyük bir kısmının (% 88) babası üniversite, geriye kalanların babaları ise lise mezunudur. Bu okuldaki öğrenciler arasında babası ortaokul veya ilkokul mezunu olan kimse yoktur.

TABLO 12: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre EOE Ortalamaları

Grup No	Annenin Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
1	Üniversite	60	142,4	36.24	56.63	0.000	1-2
2	Lise	43	98,6	25.21			1-3
3	Ortaokul	19	82,5	18.23			1-4
4	İlkokul	38	73,1	18.31			2-4
TOPLAM		160	107	40.13			

Tablo 12'ye bakıldığında, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça etkili okuma becerilerinin de arttığı görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin EOE ortalamaları 142,4; babası lise mezunu olan öğrencilerin EOE ortalamaları 98,6; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin EOE ortalamaları 82,5; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamaları 73,1'dir.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre EOE ortalamaları arasında yapılan varyans analizi sonucunda, ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (p 0.000). Tablo 12'de görüldüğü gibi bu anlamlı fark, babası üniversite mezunu olanlar ile diğer tüm gruplar arasında ve babası lise mezunu olanlarla babası ilkokul mezunu olanlar arasında meydana gelmektedir.

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre EOE ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmasını şu şekilde yorumlayabiliriz: Cleary'nin (1972) yaptığı araştırmaya göre üst düzeyde eğitim alanlar daha çok kitap okumaktadır. Buradan yola çıkarak, daha üst düzeyde eğitim alan anne ve babaların daha çok kitap okudukları ve böylece çocuklarına örnek oldukları söylenebilir. Ayrıca üst düzeyde eğitim alan kişiler, genellikle daha üst statüdeki mesleklerde çalışarak daha iyi gelir düzeyine sahip olmaktadır. Bu sebeple çocuklarına daha iyi bir eğitim ortamı hazırlayabilmekte, yeterli ve düzeylerine uygun okuma materyalleri sunabilmektedirler. Bu durum, öğrenciler arasında anne ve babasının eğitim düzeyi daha yüksek olanlar lehine fark oluşturmaktadır.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerini karşılaştırdığımızda, genel olarak babalarının daha üst düzeyde eğitim aldıkları görülmektedir.

TABLO 13: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyleri

Eğitim Düzeyi	Anne		Baba	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Üniversite	38	% 23,8	60	% 37,5
Lise	31	% 19,4	43	% 26,9
Ortaokul	16	% 10	19	% 11,9
İlkokul	63	% 39,4	38	% 23,8
Eğitimsiz	12	% 7,5	0	% 0

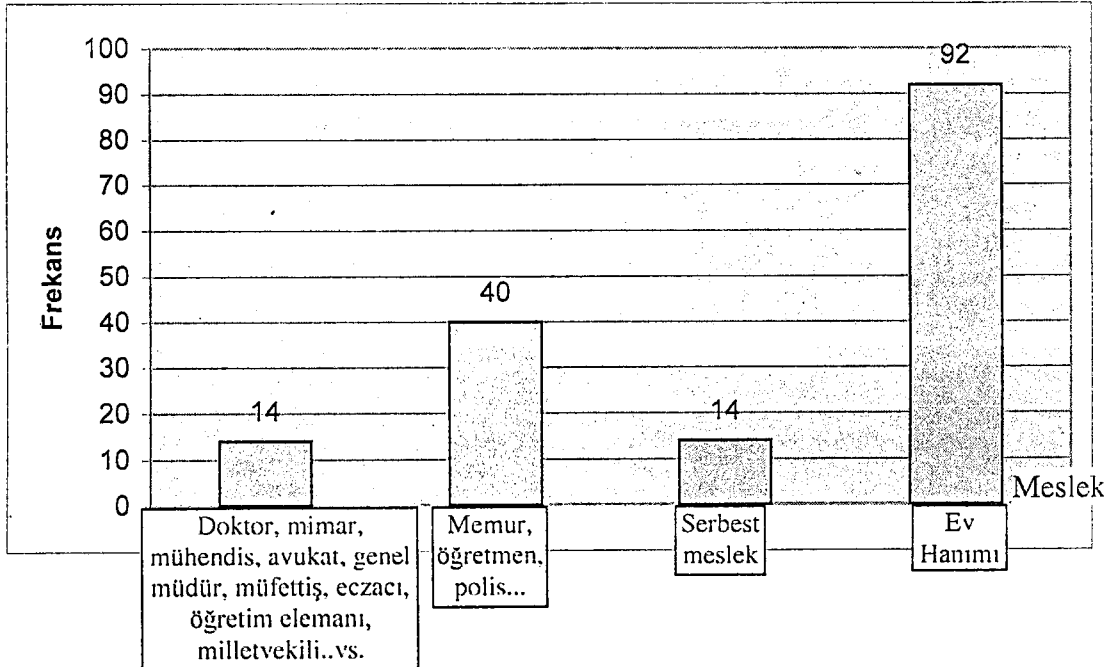
Tablo 13'e göre, üniversite, lise ve ortaokul mezunları arasında babalar, ilkokul mezunu ve hiç eğitim almayanlar arasında ise anneler daha yüksek oranlardadır.

4.7.5. Anne-Babanın Mesleği ve Etkili Okuma Endeksi

Bir öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede etkili olan önemli faktörlerden biri de anne ve babasının meslekleridir. Çünkü, öğrencinin anne ve babasının mesleği veya bir işte çalışıp çalışmaması, ailesinin sosyal çevresini ve gelir düzeyini büyük ölçüde etkilemektedir.

Araştırmada, anne ve babaların mesleklerine göre öğrencilerin etkili okuma endekslerinde anlamlı bir farklılık olup oluşmadığını belirlemek amacıyla “Bilgi Toplama Formu”nda öğrencilere anne ve babalarının meslekleri sorulmuştur (7. ve 8. maddeler). Bu maddelerde çeşitli meslekler gruplandırılarak seçeneklere yazılmıştır. Mesleklerin gruplandırılmasında sosyal statülerine göre birbirine yakın meslekler aynı seçeneğe konulmuştur. Anne mesleğinin sorulduğu maddeye (7. madde) “Ev hanımı”; baba mesleğinin sorulduğu maddeye (8. madde) “İşsiz” seçeneği de eklenmiş, böylece annesi ve/veya babası bir işte çalışmayan öğrencilerin de belirlenmesi amaçlanmıştır.

GRAFİK 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri



Grafik 14'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 160 öğrencinin büyük bir kısmının (%57,5) annesi ev hanımıdır. Annesi en üst düzeydeki meslek grubuna mensup öğrenci sayısı 14 (% 8); annesi memur, öğretmen veya polis olan öğrenci sayısı 40 (% 25); annesi serbest meslek sahibi olan öğrenci sayısı 14'tür (% 8,8).

Öğrencilerin annelerinin meslekleri bakımından örnekleme alınan okullar arasında farklılıklar vardır.

TABLO 14: Okullara Göre Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri

OKULLAR \ MESLEKLER	<i>Doktor, avukat, mühendis, genel müd,öğr. eleman müfettiş, eczacı...</i>		<i>Memur, öğretmen, polis...</i>		<i>Serbest meslek</i>		<i>Ev hanımı</i>	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>F</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	0	% 0	8	%14,5	3	% 5,5	44	% 80
Alparslan Lisesi	0	% 0	10	%18,2	8	% 14,5	37	% 67,3
Atatürk Anadolu L.	14	% 28	22	% 44	3	% 6	11	% 22
TOPLAM	14	% 8.8	40	% 25	14	% 8,8	92	% 57,5

Tablo 14'te görüldüğü gibi, Mamak ve Alparslan Lisesi'nde annesi en üst düzeyde mesleklere mensup olan öğrenci yoktur. Mamak Lisesi'ndeki öğrencilerin annelerinin %14,5'inin annesi memur, öğretmen veya polistir; % 5,5'inin annesi ise serbest meslek sahibidir.

Alparslan Lisesi'ndeki öğrencilerden 37'sinin (% 67,3) annesi ev hanımıdır. Bu okul öğrencileri arasında annesi memur, öğretmen veya polis olan öğrenci sayısı 10 (% 18,2); annesi serbest meslek sahibi olan öğrenci sayısı 8'dir (% 14,5).

Atatürk Anadolu Lisesi'nde annesi en üst düzeydeki mesleklere mensup olan öğrenci sayısı 14 (%28); annesi memur, öğretmen veya polis olan öğrenci sayısı 22 (% 44); annesi serbest meslek sahibi olan öğrenci sayısı 3'tür (% 6). Bu okulda annesi ev hanımı olan öğrenci oranının, diğer iki okula göre belirgin şekilde azaldığı görülmektedir (% 22).

TABLO 15: Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre EOE Ortalamaları

Grup No	Annenin Mesleği	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
1	Doktor, mimar, mühendis, avukat, genel müdür, müfettiş, eczacı, öğretim elemanı, milletvekili..vs.	14	155,4	31.80	28,98	0.000	1-3
2	Memur, öğretmen, polis...	40	134	30.61			1-4
3	Serbest meslek	14	97,6	26.05			2-3
4	Ev hanımı	92	89,4	34.11			2-4
TOPLAM		160	107	40.13			

Tablo 15'te görüldüğü gibi, değişik meslek gruplarındaki annelerin çocuklarının etkili okuma endekslerinde farklılık vardır. Annesi en üst düzeylerdeki mesleklerde çalışan öğrencilerin EOE ortalaması 155,4; annesi memur, öğretmen veya polis olan öğrencilerin EOE ortalaması 134; annesi serbest meslek sahibi olan öğrencilerin EOE ortalaması 97,6; annesi ev hanımı olan öğrencilerin EOE ortalaması ise 89,4'tür.

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre EOE ortalamalarının varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (p 0.000). Tablo 15'te görüldüğü üzere bu anlamlı fark, annesi en üst düzeydeki mesleklere (1. grup) veya 2. gruptaki mesleklere (memur, öğretmen, polis) mensup olanlar ile annesi serbest meslek sahibi veya ev hanımı olanların ortalamaları arasında ortaya çıkmaktadır.

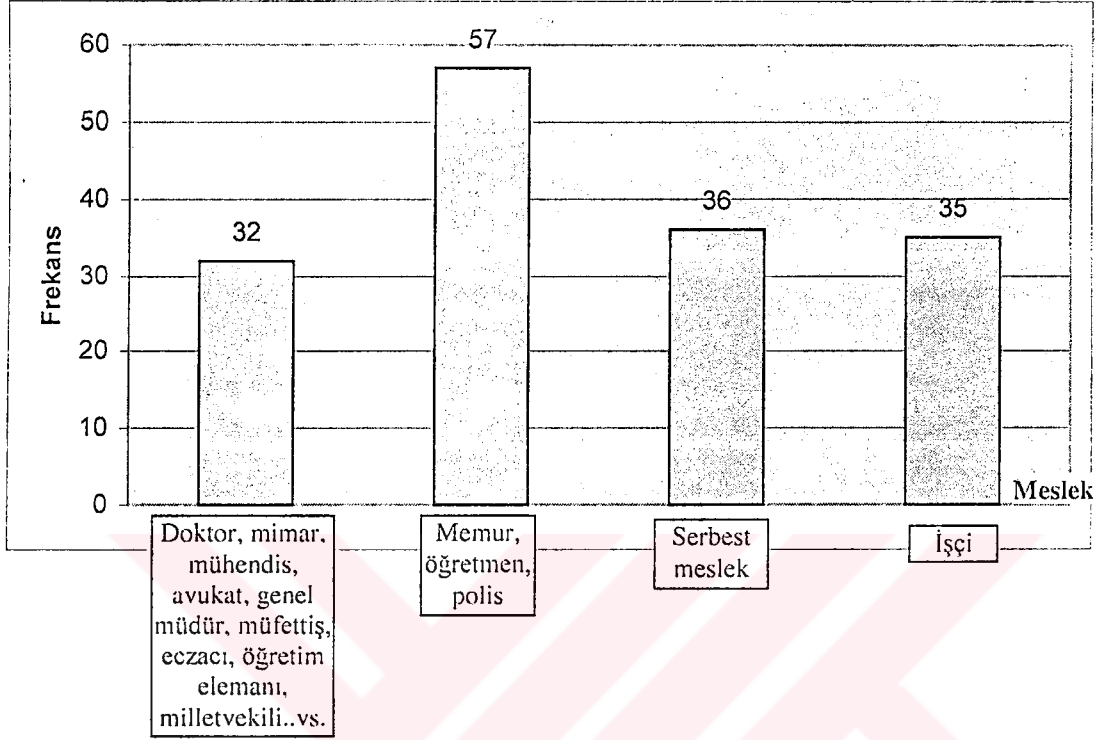
Bu rakamlar doğrultusunda söylenebilecek olan şudur: Annelerinin mesleği bakımından öğrenciler arasındaki asıl fark, orta ve üst statülerdeki mesleklerde çalışanlar ile alt statüdeki mesleklerde çalışanlar ve ev hanımlarının çocukları arasında ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre ortaya çıkan bu farkın temelde annelerin eğitim düzeyi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Çünkü araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile meslekleri arasında genel anlamda yakın bir ilişki vardır. Üst düzeydeki mesleklerde çalışanlar, üst düzeylerde eğitim alan kişilerdir. Alt düzeylerdeki mesleklerde çalışanlar ve ev hanımları ise büyük çoğunlukla alt düzeyde eğitim almış kişilerdir. Bununla birlikte eğitim düzeyi ile meslek arasındaki bu ilişki, özellikle ev hanımlarında farklılık gösterebilmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, Atatürk Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin annelerinden ev hanımı olanların büyük kısmı (% 81) lise veya üniversite mezunudur. Yani bu kişiler üst düzeyde eğitim almalarına rağmen bir işte çalışmamaktadırlar. Bu kişilerin çocuklarının EOE ortalaması ile diğer iki okuldaki öğrencilerden annesi "ev hanımı" olanların EOE ortalaması arasında belirgin bir fark vardır. Atatürk Anadolu Lisesi'ndeki (üst düzeyde eğitim almış) ev hanımlarının çocuklarının EOE ortalaması 131,6 iken diğer iki okuldaki (az eğitim almış) ev hanımlarının çocuklarının EOE ortalaması 83,6'dır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ve meslekleriyle ilgili olarak buraya kadar söylenenler şu sonucu ortaya koymaktadır: Öğrencilerin okuma becerileri annesinin eğitim düzeyi ve mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin etkili okuma endeksi de artmaktadır. Benzer şekilde, üst düzeydeki mesleklere sahip annelerin çocuklarının etkili okuma endeksleri alt düzeydeki mesleklere mensup annelerin çocuklarına göre daha üst düzeydedir. Bununla birlikte, okuma becerisi bakımından üst düzeyde eğitim almış ev hanımlarının çocukları, alt düzeyde eğitim almış ev hanımlarının çocuklarından daha başarılıdır.

Öğrencilerin etkili okuma endeksleri ile babalarının meslekleri arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak üzere, "Bilgi Toplama Formu"nda öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile ilgili maddeye verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir.

GRAFİK 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Meslekleri



Grafik 15'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının meslekleri itibariyle en büyük grubu memur, öğretmen ve polisler oluşturmaktadır (57 kişi, % 35,6). Diğer meslek grupları birbirlerine yakın oranlardadır. Babası en üst sosyal statüdeki mesleklere (doktor, mimar, mühendis, avukat, genel müdür, müfettiş, eczacı, öğretim elemanı, milletvekili..vs.) mensup 32 (% 20) öğrenci; babası serbest meslek sahibi olan 36 (% 22,5) öğrenci; babası işçi olan 35 (% 21,9) öğrenci vardır. Öğrencilerden bu maddeye "işsiz" cevabını veren olmamıştır.

Öğrencilerin babalarının meslekleri bakımından örnekleme alınan okullar arasında farklılıklar vardır.

TABLO 16: Okullara Göre Öğrencilerin Babalarının Meslekleri

OKULLAR	<i>Doktor, avukat, mühendis, genel müd,öğr.eleman müfettiş, eczacı..</i>		<i>Memur, öğretmen, polis</i>		<i>Serbest meslek</i>		<i>İşçi</i>	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	0	% 0	20	%36,4	9	% 16,4	26	%47,3
Alparslan Lisesi	5	% 9,1	23	%41,8	18	% 32,7	9	%16,4
Atatürk Anadolu L.	27	% 54	14	% 28	9	% 18	0	% 0
TOPLAM	32	% 20	57	%35,6	36	% 22,5	35	%21,9

Tablo 16’da görüldüğü gibi, Mamak Lisesi’nde babası en üst düzeydeki mesleklere mensup öğrenci yoktur. Bu okuldaki öğrencilerin büyük kısmı (% 47,3) işçi çocuğudur. Bu okulda babası memur, öğretmen veya polis olan öğrencilerin oranı % 36,4 iken, babası serbest meslek sahibi olanların oranı %16,4’tür.

Alparslan Lisesi’nde öğrencilerin babalarının mesleklerinde en büyük grubu memur, öğretmen ve polisler oluşturmaktadır (% 41,8). Bu okulda babası serbest meslek sahibi olan öğrenci oranı diğer okullara göre daha fazladır (% 18). Bu okulda babası işçi olarak çalışan öğrenci sayısı 9 (% 16,2) iken, babası en üst düzeydeki mesleklere mensup öğrenci sayısı 5’tir (% 9,1).

Atatürk Anadolu Lisesi’ndeki öğrencilerin büyük kısmının (% 54) babası en üst düzeydeki mesleklere (doktor, mimar, mühendis, avukat, genel müdür, müfettiş, eczacı, öğretim elemanı, milletvekili..vs.) mensuptur. Bu okulda babası memur, öğretmen veya polis olan öğrenci sayısı 14 (% 28); babası serbest meslek sahibi olan öğrenci sayısı 9 (% 18) iken babası işçi olarak çalışan öğrenci yoktur.

TABLO 17: Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre EOE Ortalamaları

Grup No	Babanın Mesleği	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
1	Doktor, mimar, mühendis, avukat, genel müdür, müfettiş, eczacı, öğretim elemanı, milletvekili..vs.	32	145,1	34.18	27.50	0.000	1-2
							1-3
							1-4
							2-4
2	Memur, öğretmen, polis...	57	110,8	37.89			2-4
3	Serbest meslek	36	100	32.79			3-4
4	İşçi	35	73,3	19.61			
TOPLAM		160	107	40.13			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, değişik meslek gruplarındaki babaların çocuklarının etkili okuma endeksleri arasında fark vardır. Babası en üst düzeydeki mesleklerde çalışan öğrencilerin EOE ortalaması 145,1; babası memur, öğretmen veya polis olan öğrencilerin EOE ortalaması 110,8; babası serbest meslek sahibi olan öğrencilerin EOE ortalaması 100; babası işçi olan öğrencilerin EOE ortalaması ise 73,3’tür.

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre EOE ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır (p 0.000). Tablo 17’de görüldüğü gibi bu anlamlı fark, babası 1. gruptaki mesleklere mensup olan öğrenciler ile babası diğer mesleklere mensup olan öğrenciler arasında; babası 2. gruptaki mesleklere mensup veya serbest meslek sahibi olanlar ile babası işçi olan öğrenciler arasında ortaya çıkmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda, anne ve babaların mesleklerine göre öğrencilerin EOE ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmasını şu şekilde yorumlayabiliriz: Etkili okuma becerileri bakımından anne ve babası yüksek statü ve gelire sahip mesleklerde çalışan öğrenciler, daha alt statü ve gelire sahip olan mesleklerde çalışan öğrencilere göre daha başarılıdır. Bu farkın oluşmasında iki temel faktör vardır: Birincisi, üst düzeydeki mesleklerde çalışan anne ve babaların

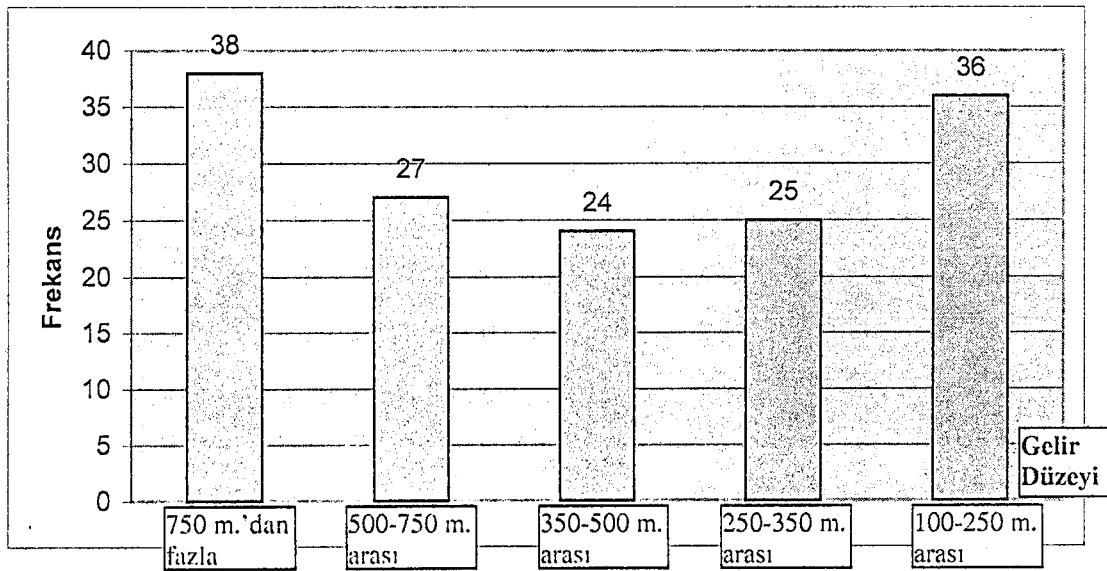
çocuklarına daha iyi bir eğitim ortamı hazırlayabilmeleri ve daha çok okuma materyali sunabilmeleridir. İkincisi, üst düzeydeki mesleklere mensup kişiler daha iyi eğitim almış oldukları için çocuklarının okuma becerilerinin gelişmesinde onlara örnek ve rehber olabilmekte ve daha bilinçli davranabilmektedir. Bu durum, anne ve babası üst düzeydeki mesleklere mensup olan öğrenciler lehine fark oluşturmaktadır.

4.7.6. Ailenin Gelir Düzeyi ve Etkili Okuma Endeksi

Bir insanın sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede göz önünde bulundurulacak en önemli faktörlerden birisi gelir düzeyidir. Hatta bir kişinin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede birçok kez sadece gelir düzeyine bakıldığı da görülmektedir. Çünkü gelir düzeyi kişinin eğitim düzeyi, mesleği, sosyal çevresi gibi birçok sosyo-ekonomik gösterge ile yakından ilgilidir.

Araştırmada öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi ile etkili okuma endeksi arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere “Bilgi Toplama Formu” ile elde edilen veriler kullanılmıştır.

GRAFİK 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyi



Grafik 16'da görüldüğü gibi, araştırmaya alınan 160 öğrenciden 38'inin (% 23,8) ailesinin aylık geliri 750 milyon TL'den fazladır. 27 (%16,9) öğrencinin ailesi 500-750 milyon TL; 24 (% 15) öğrencinin ailesi 350-500 milyon TL; 25 (% 15,6) öğrencinin ailesi 250-350 milyon TL; 46 (% 22,5) öğrencinin ailesi 100-200 milyon TL aylık gelire sahiptir.

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi bakımından örnekleme alınan okullar arasında belirgin farklılıklar vardır.

TABLO 18: Okullara Göre Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyleri

GELİR DÜZEYİ	750m.dan fazla		500-750 milyon		350-500 milyon		250-350 milyon		100-250 milyon	
	<i>F</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
OKULLAR										
Mamak Lisesi	0	% 0	6	%10,9	4	% 7,3	15	%27,3	30	%54,5
Alparslan L.	7	%12,7	8	%14,5	14	%25,5	10	%18,2	16	%29,1
Atatürk An. L.	31	% 62	13	% 26	6	% 12	0	% 0	0	% 0
TOPLAM	38	%23,8	27	%16,9	24	% 15	25	%15,6	46	%28,8

Tablo 18'de görüldüğü üzere, Mamak Lisesi'nde ailesinin aylık geliri 750 milyon TL'den fazla olan öğrenci yoktur. Bu okulda ailesinin geliri 500-750 milyon TL olan 6 (%10,9) öğrenci; 350-500 milyon TL olan 4 (% 7,3) öğrenci; 250-350 milyon TL olan 15 (%27,3) öğrenci; 100-250 milyon TL olan 30 (% 54,5) öğrenci vardır. Bir başka deyişle, bu okuldaki öğrencilerin % 81,8'inin ailesi 350 milyon TL'nin altındadır.

Alparslan Lisesi'nde ailesinin aylık geliri 750 milyon TL ve daha fazla olan öğrenci 7 (% 12,7) tanedir. Bu okulda ailesinin aylık geliri 500-750 milyon TL olan 8 (% 14,5) öğrenci; 350-500 milyon TL olan 14 (% 25,5) öğrenci; 250-350 milyon TL olan 10 (% 18,2) öğrenci; 100-250 milyon TL olan 16 (% 29,1) öğrenci vardır.

Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrencilerin büyük kısmı (% 62), 750 milyon TL'den daha fazla gelire sahip ailelerin çocuklarıdır. Bu okuldaki öğrencilerin % 26'sının ailesi 500-750 milyon TL aylık gelire sahipken, % 12'sinin ailesi 300-350 milyon TL aylık gelire sahiptir. Bu okulda, ailesinin aylık geliri 350 milyon TL'nin altında olan öğrenci yoktur.

TABLO 19: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre EOE Ortalamaları

Grup No	Ailenin Aylık Geliri	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
1	750 milyon TL'den fazla	38	146,7	30.8	32,68	0.000	1-3
2	500-750 milyon TL	27	123,2	38.3			1-4
3	350-500 milyon TL	24	104,1	39.7			1-5
4	250-350 milyon TL	25	84,6	12.4			2-4
5	100-250 milyon TL	36	79,6	23.7			2-5
TOPLAM		160	107	40.1			3-5

Tablo 19'da görüldüğü gibi, değişik gelir düzeylerine sahip ailelerinin çocuklarında etkili okuma endeksi bakımından önemli farklılıklar vardır. Ailesinin aylık geliri 750 milyon TL ve üzerinde olan öğrencilerin EOE ortalaması 146,7; 500-750 milyon TL olan öğrencilerin EOE ortalaması 123,2; 350-500 milyon TL olan öğrencilerin EOE ortalaması 104,1; 250-350 milyon TL olanların EOE ortalamaları 84,6; 100-250 milyon TL olanların EOE ortalamaları 78,5'tir.

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre EOE ortalamalarının varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (p 0.000). Tablo 19'da görüldüğü üzere bu anlamlı fark, ailesinin aylık geliri 750 milyon TL'den fazla olanlar (1. grup) ile 500 milyon TL'nin altında olanlar (3, 4 ve 5. gruplar) arasında; ailesinin aylık geliri 500-750 milyon TL olanlar (2. grup) ile 350 milyon TL'nin altında olanlar (4 ve 5. gruplar) arasında; ailesinin aylık geliri 350-500 milyon TL olanlar (3. grup) ile 250 milyon TL'nin altında olanlar (5. grup) arasında ortaya çıkmaktadır.

Bu rakamlar, öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi arttıkça etkili okuma becerilerinde de artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun başlıca sebebi şudur: Üst düzeyde gelire sahip olan aileler, çocuklarına her türlü okuma materyalini (roman, hikâye, şiir kitabı, ansiklopediler, gazete, dergi... vs.) gerektiği kadar sunabilmektedir. Alt düzeyde gelire sahip aileler ise çoğu zaman çocuklarının ders kitaplarını bile almakta zorlanmaktadırlar. Bu durum, alt düzeyde gelire sahip ailelerinin çocuklarının okuma becerilerinde geri kalmalarına veya yeterli gelişimi gösterememelerine yol açmaktadır. Dökmen (1994: 37), bu gerçeği şöyle açıklamaktadır: "... bir okuyucunun okuma becerisi ve ilgisi, istediği kadar yüksek olsun ve bu okuyucu elden geldiğince iyi okuma alışkanlıkları geliştirmiş olsun, eğer yeterince kitap bulamıyorsa, bu okuyucunun sahip olduğu özellikler pek fazla işe yaramayacak, en azından kitaptan uzak geçen bir sürede, bu kişinin okuma becerisi performansa dönüşmeyecek demektir."

4.7.7. Anne ve Babanın Çocuklarını Derslerindeki Başarisından Dolayı Ödüllendirmesi ve Okumaya Teşvik Etmesi ve Etkili Okuma Endeksi

İlk gençlik döneminde bulunan lise öğrencileri, öğretmenleri, anne-babası ve arkadaşları tarafından kabul edilme ihtiyacı duyar, onların beğenisini ve takdir hislerini kazanmaya çalışır (Fidan, 1986: 145). Birçok davranışının temelinde bu psikolojinin izleri görülebilir.

Öğretmenler ve anne-babaların eğitim hedeflerine ulaşmada onların psikolojilerini göz önünde bulundurmaları gerekir. Bu çerçevede, anne ve babaların çocuklarını derslerindeki başarılarından dolayı ödüllendirmesi ve kitap okumaya teşvik etmesi önemlidir.

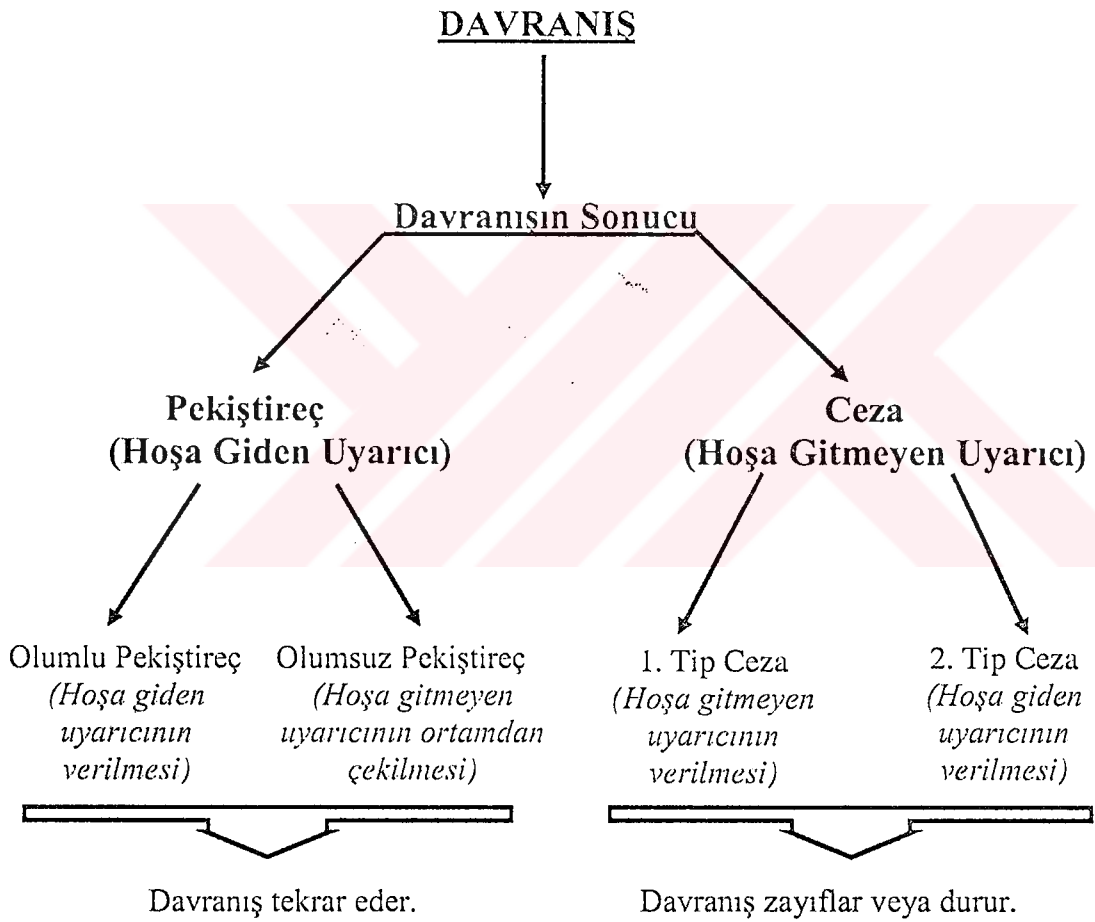
F. B. Skinner'ın (1968) temellerini ortaya koyduğu edimsel (operant) şartlanma kuramına göre,

“Bir davranışın sonucu, organizma için hoş giden, olumlu bir durum yaratıyorsa, o davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığı artar. Davranışın arkasından olumlu uyarıcı verilerek yapılan koşullanmaya **edimsel koşullanma** denir.

Bu tür koşullanmada, davranışı izleyen ve organizma üzerinde hoş gidici bir etki yaratarak davranışın (edimin) ortaya çıkma olasılığını arttıran uyarıcılara **pekiştireç** denir.”
(Erden ve Akman, 1998: 138).

Pekiştirme, insanların bir davranış sonucunda karşılaştıkları olumlu bir durumun etkisiyle, o davranışı daha sık yapar hâle gelmesidir (Özden, 1999: 23). Pekiştirme, olumlu ve olumsuz pekiştirme olarak iki şekilde uygulanabilir. Olumlu pekiştirme, bireyin istenilen davranışının gerçekleşmesinden sonra hoşuna giden bir uyarıcının verilmesi ile gerçekleşir. Meselâ, anne-babanın çocuklarının kitap okumasını takdir ettiğini göstermesi veya bir kitabı bitirdiğinde onu ödüllendirmesi olumlu bir pekiştireçtir.

Olumsuz pekiştireç ise, bireyin istenilen davranışının gerçekleşmesinden sonra hoşuna gitmeyen bir uyarıcının ortamdaki çekilmesi ile gerçekleşir. Sonuçta, hem olumlu pekiştirme hem de olumsuz pekiştirme organizmanın hoşuna giden bir etki oluşturur (Erden ve Akman, 1998: 139) ve bu yönüyle “ceza”dan ayrılır. Pekiştirmede temel amaç, istenilen davranışın tekrar edilmesini arttırmaktır.



Burada dikkat edilmesi gereken bir başka nokta da şudur: Ödül veya ceza, öğrenmeyi değil, öğrenilenlerin uygulanmasını, davranışların devamlılığını etkilemektedir. Ödül ve ceza, edinilen bilginin değil, davranışın niteliğini etkilemektedir (Başaran, 1987: 137).

Araştırmamızda, “Bilgi Toplama Formu” ile öğrencilere anne ve babalarının derslerindeki başarılarını ödüllendirip ödüllendirmediği (15. madde) ve kitap

okumalarını teşvik edip etmediği (16. madde) sorulmuştur. Daha önce verilen bilgiler, anne ve babaların çocuklarını ödüllendirmesi ve teşvik etmesinin birer “olumlu pekiştireç” olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin anne ve babalarının derslerindeki başarısını ödüllendirmesi ve kitap okumasını teşvik etmesi ile etkili okuma endeksleri arasında bir ilişki olup olmadığı t testi kullanılarak ortaya konmuştur. Buradaki amaç, ödüllendirme ve teşvik etme gibi olumlu pekiştireçlerin öğrencilerin becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ölçmek değildir. Zira, daha önce yapılan birçok araştırma bu etkiyi zaten ortaya koymuştur. (Pars vd., 1953: 140-141). Araştırmanın bu kısmında asıl amaç, çocuklarının eğitiminde anne ve babaların ödüllendirme ve teşvik etme gibi pekiştireçleri başarıyla uygulayıp uygulayamadıklarını ortaya koymaktır. Çünkü istenilen davranışların gerçekleştirilmesinde pekiştireçlerin kullanılması tek başına yeterli değildir. Önemli olan pekiştireç kullanmak değil, pekiştireci doğru şekilde kullanabilmektir.

Pekiştireçlerin etkili bir şekilde kullanılması için şu hususların göz önünde bulundurulması gerekir:

1. Pekiştireç mutlaka doğru davranıştan sonra verilmelidir. Pekiştireç hangi davranışın arkasından verilirse o davranışın tekrar edilme sıklığını artırır. Bu sebeple pekiştireç verirken davranışların çok dikkatli şekilde gözlenmesi gerekir.
2. Öğrenci, pekiştireci hangi davranışın sonucunda aldığını fark etmelidir. Meselâ, anne ve baba çocuğun kitap okuma alışkanlığını geliştirecek bir pekiştireç kullanmak istiyorsa, ona pekiştireci verirken, “*Bu ödül, uslu bir çocuk olduğun için*” gibi genel bir ifade yerine, “*Bu ödül, karnedeki başarılı notların için.*” gibi, çocuğun davranışla pekiştireç arasında ilişki kurabileceği bir ifade kullanmalıdır.

3. Öğrencilerin bir davranışı alışkanlık hâline getirilmek isteniyorsa, mümkün olduğunca olumlu pekiştirme kullanılmaldır. Çünkü olumlu pekiştireçler, olumsuz pekiştireçlere daha kalıcı davranışlar kazandırır. Ayrıca pekiştirecin verildiği durumda öğrenciyi etkileyen diğer uyarıcıların da göz önünde bulundurulması gerekir.
4. Pe kiştireçler verilirken bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Pe kiştireçler, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve sosyal çevrelerine göre farklı anlamlar kazanabilmektedir. Meselâ, bir ailede anne ve babanın iki çocuğundan birisi için çok değerli olan bir ödül diğeri için çok anlam taşımayabilir (Fidan, 1986: 51). Ya da bir çocuk için 7-8 yaşlarında çok önemli olan bir ödül, 14-15 yaşlarında hiçbir anlam taşımayabilir.
5. Pe kiştirecin bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun seçilmesinin yanında doğru zamanda ve doğru aralıklarla verilmesi de önemlidir. Pe kiştirecin çok sık verilmesi, değerini yitirmesine pekiştirme niteliğini kaybetmesine yol açabilir (Erden ve Akman, 1998: 145).

Bir pekiştirme olarak ödüllendirme ve teşvikin kullanılmasında okul ile aile ortamı arasında bazı farklılıklar vardır. Ödüllendirme ve teşvik ailede, okuldaki kadar plânlı ve programlı değildir. Çünkü ailede yazılı olmayan kurallar vardır. Bu yüzden, pekiştirecin nasıl kullanılacağına dikkat edilmezse “çocuğun davranışlarını değerlendirme çoğu zaman tesadüflere bağlıdır.” (Fidan, 1986: 8).

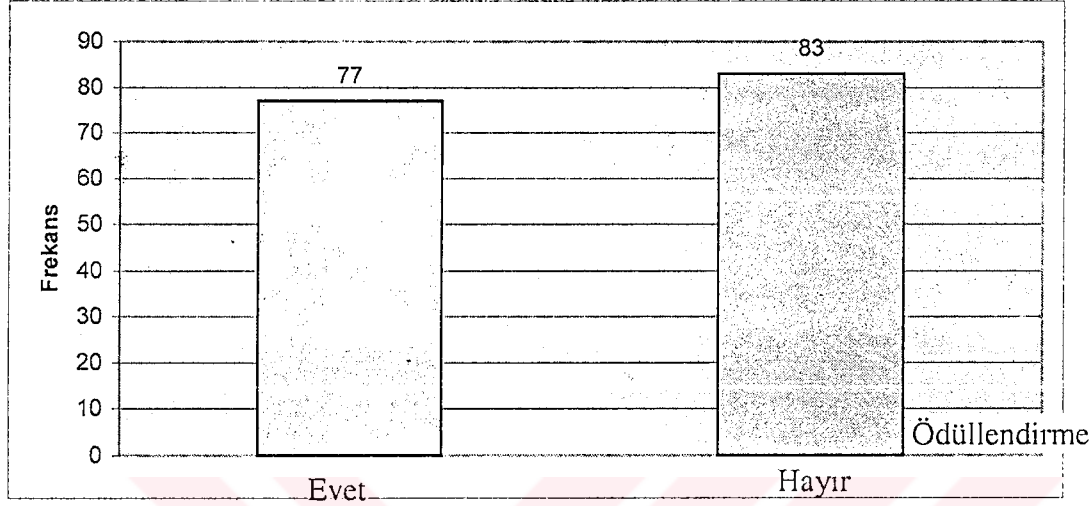
Dökmen (1994: 17), öğrencilerin kitap okumaya karşı olumsuz tavır geliştirmelerinde “korku şartlaması”nın etkili olabileceğini belirtmiştir:

“Çocuğuna ders çalıştırırken bir ana-babanın sinirlenip aniden parlaması hâlinde, eğer korku şartlaması gerçekleşirse, o anda masada bulunan kitaplar, artık o çocuk için bir tür itici uyarıcı hâline gelebilir. (...) Eğer çocukların ve gençlerin yeni davranışlar kazanmasını ve bunları sürdürmesini istiyorsak, onların sahip oldukları ihtiyaçları

bilmemiz ve onlara, gerek bu ihtiyaçlarına, gerekse içinde buldukları gelişim düzeyine uygun pekiştirme yöntemlerini öğretmemiz gereklidir. Çocukların okuma alışkanlığını kazanmaları ve sürdürmeleri için olumlu pekiştirme yöntemleri yanı sıra, cezadan da yararlanılabilir. Fakat araştırmalar, cezanın etkisinin, pekiştirme etkisi kadar kalıcı olmadığını göstermektedir (Reynolds, 1997). O hâlde, çocuklara uygun pekiştirme yöntemleri, elden geldiğince de sosyal pekiştirme yöntemleri vererek, onları kitap okumayı sever hâle getirebiliriz. Okuma bilmese de, eline aldığı resimli bir masal kitabını evirip çeviren bir çocuğun ana-babasının gülümseyerek ilgi göstermesi, övücü birkaç söz söylemesi, yerinde bir pekiştirme yöntemidir. Ana-babanın bu davranışı tutarlı bir şekilde sürdürmesi hâlinde, çocuk kitapla olan etkileşimini arttıracak ve giderek kitabı sever hâle gelecektir.”.

Çeşitli araştırmalar, öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarıyla derslerindeki başarıları arasında yüksek derecede bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Tazebay, 1997: 18). Yani, derslerinde başarılı olan öğrenciler, okuma becerilerinde başarılı olan öğrencilerdir. Bu noktadan hareketle, anne ve babaların çocuklarının derslerindeki başarılarını ödüllendirmesinin bir bakıma okuma becerilerini ödüllendirmek olduğu söylenebilir. Çalışmamızda, böyle bir ilişkiden yola çıkılarak, öğrencilerin derslerindeki başarılarının anne ve babası tarafından ödüllendirilmesi ile etkili okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

GRAFİK 17: Anne ve Babaların Çocuklarının Derslerindeki Başarısını Ödüllendirmesi



Grafik 17’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 51,9’u (83 kişi), anne ve babalarının derslerindeki başarısını ödüllendirdiğini; % 48,1’i (77 kişi) ise ödüllendirmediğini söylemiştir.

Öğrencilerin ailelerinin derslerindeki başarısını ödüllendirmesi bakımından örnekleme alınan okullar arasında önemli bir fark yoktur.

TABLO 20: Okullara Göre Anne ve Babaların Çocuklarının Başarısını Ödüllendirmesi

OKULLAR \ ÖDÜLLENDİRME	EVET		HAYIR	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	28	% 50,9	27	% 49,1
Alparslan Lisesi	26	% 47,3	29	% 52,7
Atatürk Anadolu Lisesi	23	% 46	27	% 54
TOPLAM	77	% 48,1	83	% 51,9

Tablo 20’de görüldüğü gibi, üç okulda da anne ve babaların çocuklarının derslerindeki başarısını ödüllendirme oranları %50’ye yakındır.

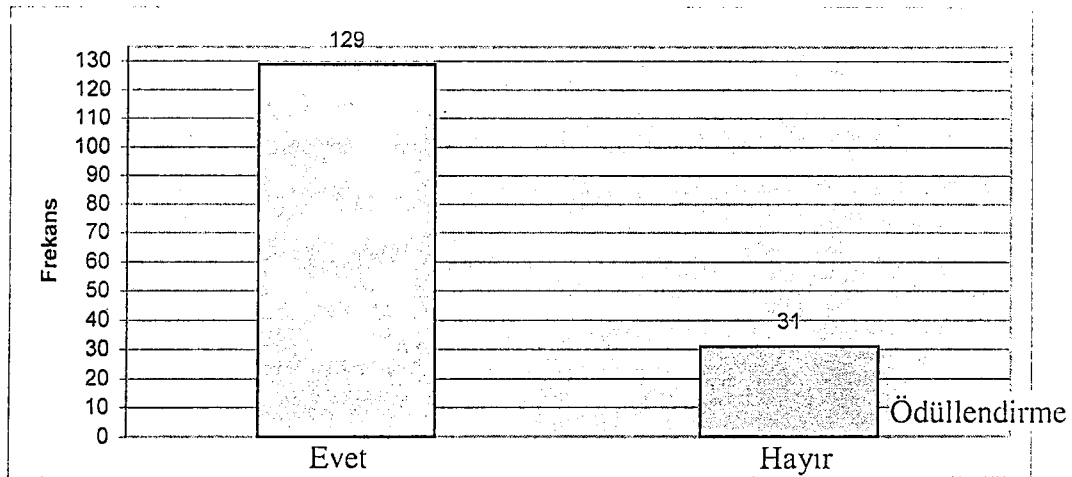
TABLO 21: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Derslerindeki Başarısını Ödüllendirmesi İle EOE Arasındaki t Testi Sonucu

Ödüllendirme	N	\bar{X}	Ss	t	p
Evet	77	109,6	41.9	.778	0.438
Hayır	83	104,6	38.4		
TOPLAM	160	107	40.1		

Tablo 21'e göre anne ve babası tarafından derslerindeki başarısı ödüllendirilen öğrencilerin EOE ortalaması 109,6; ödüllendirilmeyen öğrencilerin EOE ortalamaları 104,6'dır.

Öğrencilerin derslerindeki başarısının anne ve babası tarafından ödüllendirilmesine göre EOE ortalamalarında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p=.438$).

GRAFİK 18: Anne ve Babaların Çocuklarının Kitap Okumasını Teşvik Etmesi



Grafik 18'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%80,6) ailesi kitap okumasını teşvik etmektedir.

Anne ve babaların çocuklarını kitap okumaya teşvik etmesi bakımından örnekleme alınan okullar arasında önemli bir fark yoktur.

TABLO 22: Okullara Göre Anne ve Babaların Çocuklarının Kitap Okumasını Teşvik Etmesi

TEŞVİK ETME OKULLAR	EVET		HAYIR	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	46	% 83,6	9	% 16,4
Alparslan Lisesi	46	% 83,6	9	% 16,4
Atatürk Anadolu Lisesi	37	% 74	13	% 26
TOPLAM	129	% 80,6	31	% 19,4

Tablo 22’de görüldüğü gibi, her üç okulda da çocuklarının kitap okumasını teşvik eden anne ve babalar büyük çoğunluktadır.

TABLO 23: Anne ve Babalarının Çocuklarının Kitap Okumasını Teşvik Etmesi İle EOE Arasındaki t Testi Sonucu

Teşvik Etme	N	\bar{X}	Ss	t	p
Evet	129	105	40.3	-1.330	0.186
Hayır	31	115,6	38.7		
TOPLAM	160	107	40.1		

Ailelerin, çocuklarının kitap okumasını teşvik etmesine göre EOE ortalamalarında anlamlı bir fark olup oluşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda, % 95 güven aralığında, $p=0.186$ olarak bulunmuştur. Bu değer, 0.05’ten büyük olduğu için anne ve babaların çocuklarını kitap okumaya teşvik edip etmemelerine göre öğrencilerin EOE ortalamaları arasında anlamlı bir farktan bahsetmek mümkün değildir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden anne ve babası tarafından başarı ödüllendirilen ve kitap okuması teşvik edilen öğrencilerin EOE ortalamalarının,

ödüllendirilmeyen ve teşvik edilmeyen öğrencilerin EOE ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek çıkmaması şu sonucu ortaya koymaktadır: Çocuklarının başarısını ödüllendirmek ve onları okumaya teşvik etmek isteyen anne ve babalar ödüllendirme ve teşvik etme gibi olumlu pekiştireçleri kullanmada başarılı olamamaktadırlar.

Daha önce de belirtildiği gibi, pekiştireç kullanmak tek başına yeterli değildir. Önemli olan pekiştirecin ne zaman, hangi sıklıkta, nasıl sunulduğu, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyuşup uyuşmadığı ve birey tarafından nasıl algılandığıdır.

Bir kişiyi olumlu bir davranışından dolayı teşvik etmek için övmek her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Bazı övgüler, kişide anlaşılmadığı veya yanlış yönlendirildiği hissi uyandırabilir (Gordon, 1998: 3). “Pek çok kimse övgünün çocuğun kişiliğini geliştirdiğine ve ona güven verdiğine inanmaktadır. Gerçekte övgü, gerginlik ve kötü davranışla da sonuçlanabilir” (Ginnot, 1977: 22).

Meselâ, çocuğu kitap okurken onun bu davranışını takdir ettiğini belirtmek isteyen bir anne “Yavrum, seninle gurur duyuyorum. Böyle bir tatil gününde, sabahtan beri ne televizyon izledin ne futbol oynadın ne de başka bir işle uğraştın; sadece kitap okudun.” derse, çocuk da “Aslında doğru, yapabileceğim o kadar eğlenceli iş varken ben sadece kitap okuyorum.” deyip okumayı bırakabilir.

Bir baba, çocuğunu okumaya teşvik etmek için çocuğun hiç hoşlanmadığı ansiklopedik eserler getirip “Yavrum, bu kitaplar senin için çok faydalı. Bunları mutlaka okumalısın.” derse çocuk o ansiklopedik eserlerle birlikte tüm kitaplardan ve kitap okumaktan soğuyabilir. Hatta ergenlik çağının getirdiği psikolojik durumla böyle bir tavrı, yönlendirme ve kişiliğine müdahale olarak algılayarsa kitaplardan nefret eder hâle gelebilir.

Öyleyse anne ve babanın çocuğunun beğendiği bir davranışını övmesi, onu okumaya teşvik etmeye çalışması tek başına yeterli değildir. Önemli olan bu övgü ve teşvikin çocuk tarafından çocuk tarafından nasıl algılandığıdır.

Anne ve babanın çocuklarını okumaya teşvik etmesi hususunda üzerinde durulması gereken başka bir nokta da okumanın getirdiği kazançların sadece sözle

değil, uygulamayla gösterilmesi gerektiğidir. “Ana-baba, çocuğuna “oku” demek yerine, oturup kendisi okumalıdır. Bir evde büyükler kitap okuyorlarsa çocuklar onları model alarak, önceleri belki Őeklen, fakat büyüdükçe gerçekten taklit etmeye baŐlarlar. Kendisi Şu ya da bu sebeple kitap okumayan, fakat bol bol televizyon seyreden bir yetiŐkinin, çocuğa “kitap oku” demesinin pratikte pek fazla yararı olmasa gerek.” (Dökmen, 1994: 21-22).



4.8. ÇALIŞMA ORTAMINA İLİŞKİN BAZI GÖSTERGELERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ETKİLİ OKUMA BECERİLERİ

Bir öğrencinin eğitimi iki temel ortamda gerçekleşir. Bunlardan birincisi, doğduğu günden gençlik dönemine kadar ailesiyle birlikte yaşadığı, hayata dair ilk bilgi ve tecrübelerini kazandığı “ev ortamı”; ikincisi, belli plân ve programlar çerçevesinde, formal eğitim aldığı “okul ortamı”dır.

Son dönemlerde bu iki ortama alternatif olarak “dershane”ler öne çıkmıştır. Günümüzde, bir öğrencinin başarılı olması için okulda ve evinde uygun bir ortama sahip olmasının yanında, derslerine takviye yapacak ve onu sınav maratonlarına hazırlayacak bir dershaneye gitmesi gerektiği fikri çok yaygın bir kanaat hâlini almıştır.

Okullar, öğrencilere sundukları imkânlar ve çalışma ortamı bakımından bazı farklılıklar gösterse de, genellikle birbirine yakın standartlardadır. Dershaneler için de okullar gibi bir standartlaşmadan bahsedilebilir. Fakat okul ile dershane arasında şöyle bir fark vardır: Her öğrenci okula gitmektedir fakat dershaneye bazı öğrenciler gidebilmekte, bazıları gidememektedir.

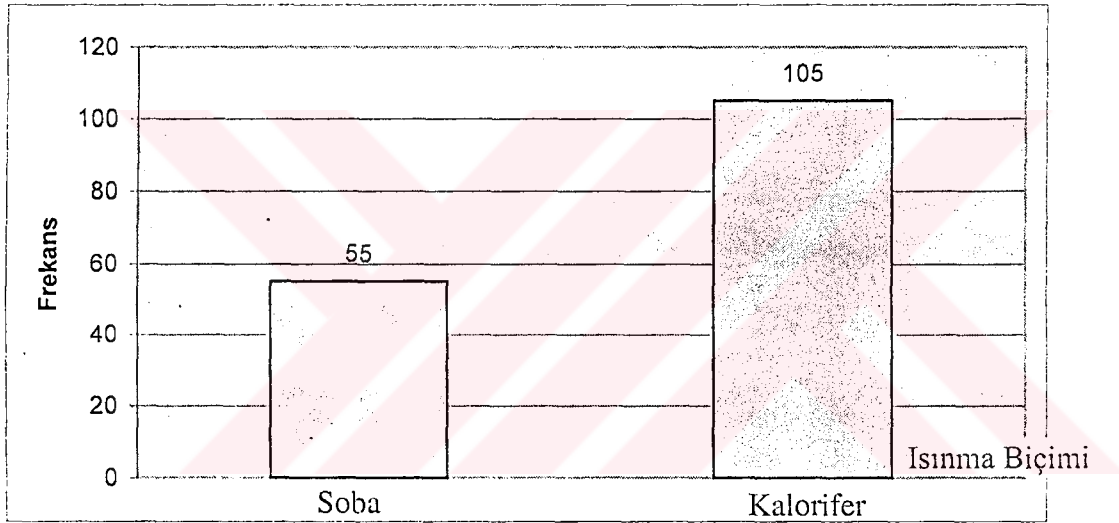
Öğrencinin, hayatının büyük kısmını geçirdiği ve bireysel çalışmalarını gerçekleştirdiği “ev ortamı” için, okul ve dershanelerdeki gibi bir standartlaşmadan bahsetmek mümkün değildir. Öğrencilerin evlerindeki çalışma ortamları, aile içi iletişime ve sosyo-ekonomik unsurlara bağlı olarak büyük oranda farklılık arz edebilmektedir.

Araştırmamızın bu bölümünde, çalışma ortamlarındaki farklılıkların öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Yukarıda sayılan gerekçelerden hareketle örnekleme oluşturan öğrencilere “Bilgi Toplama Formu”nda, evlerinin ısınma biçiminin ne olduğu (4. madde), evlerinde kendilerine ait oda ve çalışma masası olup olmadığı (11 ve 12. maddeler) ve herhangi bir dershaneye gidip gitmedikleri (13. madde) sorulmuştur.

4.8.1. Öğrencinin Evinin Isınma Biçimi ve Etkili Okuma Endeksi

Öğrencilerin evlerinin ısınma biçimini öğrenmek amacıyla, “Bilgi Toplama Formu”nun ilgili maddesinde, “Sobayla ısınıyor.” ve “Kaloriferle ısınıyor.” şeklinde iki seçenek sunulmuştur. Kombi, doğal gaz, kat kaloriferi gibi alternatifler “Kaloriferle ısınıyor.” seçeneği içinde değerlendirilmiştir.

GRAFİK 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinin Isınma Biçimleri



Grafik 19’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 160 öğrenciden 55’inin (% 34,4) evi sobayla, 105’inin (% 65,6) evi kaloriferle ısınmaktadır. Kaloriferle ısınan ev sayısının fazla olmasında önemli etkenlerden birisi, doğal gazla ısınma için gerekli alt yapının, araştırmanın yapıldığı Ankara’da uzun yıllardan beri var olmasıdır. Doğal gazla ısınma sisteminin kurulmadığı illerde kaloriferle ısınma oranının düşmesi mümkündür.

Öğrencilerin evlerinin ısınma biçimi bakımından örnekleme alınan okullar arasında farklılıklar vardır.

TABLO 24: Okullara Göre Öğrencilerin Evlerinin Isınma Biçimi

OKULLAR \ ISINMA BİÇİMİ	Soba		Kalorifer	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	39	% 70,9	16	% 29,1
Alparslan Lisesi	15	% 27,3	40	% 72,7
Atatürk Anadolu Lisesi	1	% 2	49	% 98
TOPLAM	55	% 34,4	105	% 65,6

Tablo 24'te görüldüğü gibi, Mamak Lisesi'ndeki öğrencilerin büyük çoğunluğu (%70,9'u), sobayla ısınan evde oturmaktadır. Bu okuldaki öğrencilerin % 29,1'inin evi kaloriferle ısınmaktadır.

Alparslan Lisesi'nde ise evi kaloriferle ısınanlar çoğunluktadır (% 72,7). Bu okulda evi sobayla ısınan öğrenciler % 27,3 oranındadır.

Atatürk Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin tamamına yakını (% 98) kaloriferle ısınan bir evde yaşamaktadır. Bu okuldaki öğrencilerden sadece 1'i (% 2) sobayla ısınan bir evde yaşamaktadır.

TABLO 25: Öğrencilerin Evlerinin Isınma Biçimi İle Etkili Okuma Endeksleri Arasındaki t Testi Sonucu

ISINMA BİÇİMİ	N	\bar{X}	Ss	t	p
Soba	55	78	21,8	-7.766	0.000
Kalorifer	105	122,2	39,1		
TOPLAM	160	107	40,1		

Tablo 25'te görüldüğü gibi, evi sobayla ısınan öğrencilerin etkili okuma endeksi ortalamaları 78; evi kaloriferle ısınan öğrencilerin etkili okuma endeksi ortalamaları 122,2'dir.

Öğrencilerin evlerinin ısınma biçimlerine göre EOE ortalamalarında oluşan bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (p 0.000).

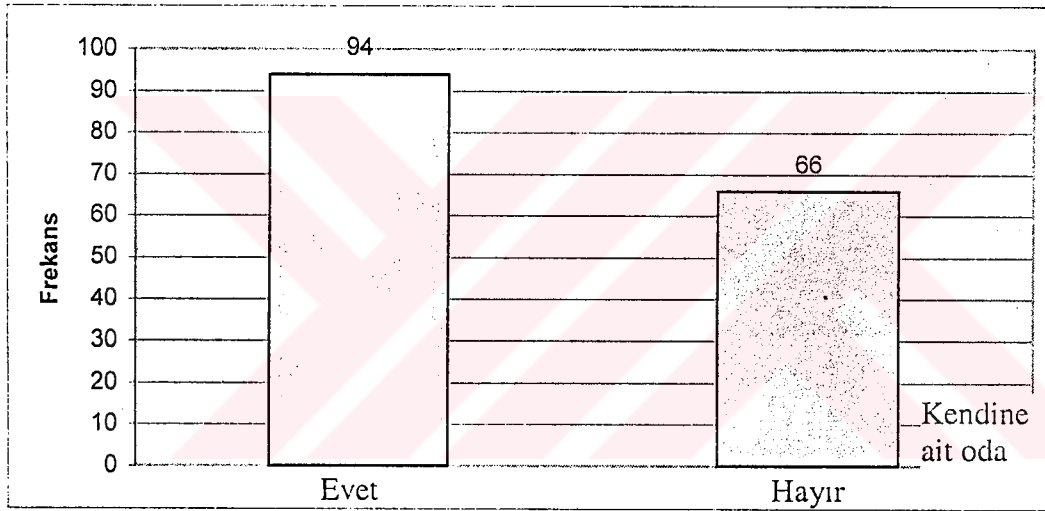
Özellikle, Ankara gibi okulların öğretime devam ettiği 5-6 aylık bir dönemde soğuk iklim şartlarının etkili olduğu yerlerde, evin ısınma biçimi öğrencinin çalışma ortamını büyük ölçüde etkilemektedir.

Kaloriferle ısınan bir evde, her oda aynı oranda ısındığı için öğrenci ders çalışmak ve kitap okumak için yalnız kalabileceği bir odaya çekilebilir. Sobayla ısınan bir evde ise genellikle evin sadece salonu ısınmaktadır. Bu yüzden ders çalışmak veya kitap okumak isteyen öğrenci, tüm aile fertlerinin bir arada olduğu, hatta bazen misafirlerin de bulunduğu, çayların içilip sohbetlerin yapıldığı, televizyondan filmlerin izlendiği salonun bir köşesinde isteğini gerçekleştirmeye çalışır. Tabi ki öğrencinin motivasyonu ve başarısı açısından bu iki ortam arasında önemli farklılıklar vardır.

4.8.2. Öğrencinin Kendine Ait Odasının Olması ve Etkili Okuma Endeksi

Öğrencilerin kendilerine ait bir odalarının olması, evdeki çalışma ortamını etkileyen önemli bir faktördür. Öğrencinin kendisine ait bir odası varsa çalışma ortamını kendi isteğine göre belirleme imkânı olur. Odasını istediği resimlerle donatabilir, kitaplarını, özel araçlarını istediği gibi düzenleyebilir. Böylece kendisini rahat hissedebileceği bir çalışma ortamına sahip olabilir.

GRAFİK 20: Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olması Durumu



Grafik 47’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 58,8’inin (94 kişi) kendisine ait bir odası varken, % 41,3’ünün (66 kişi) kendisine ait bir odası yoktur.

Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olması bakımından örnekleme alınan okullar arasında farklılıklar vardır.

TABLO 26: Okullara Göre Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olma Durumları

KENDİ ODASI OKULLAR	EVET		HAYIR	
	<i>F</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	16	% 29,1	39	% 70,9
Alparslan Lisesi	34	% 61,8	21	% 38,2
Atatürk Anadolu Lisesi	44	% 88	6	% 12
TOPLAM	94	% 58,8	66	% 41,2

Tablo 26'da, Mamak Lisesi'ndeki öğrencilerin büyük kısmının (% 70,9) kendine ait bir odası olmadığı görülmektedir.

Alparslan Lisesi'nde ise öğrencilerin % 61,8'nin kendisine ait bir odaya sahipken, %38,2'si sahip değildir.

Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrencilerin büyük bir kısmının (% 88) kendisine ait bir odası vardır. Bu okuldaki öğrencilerden sadece % 12'sinin kendisine ait odası yoktur.

TABLO 27: Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olmaları İle Etkili Okuma Endeksleri Arasındaki t Testi Sonucu

KENDİSİNE AİT ODA	N	\bar{X}	Ss	t	p
Evet	94	124,4	39.3	7.622	0.000
Hayır	66	82,3	25.7		
TOPLAM	160	107	40.1		

Tablo 27'de görüldüğü gibi, kendisine ait bir odası olan öğrencilerin EOE endeksi ortalaması 124,4 iken, kendisine ait bir odası olmayan öğrencilerin ortalaması 82,3'tür.

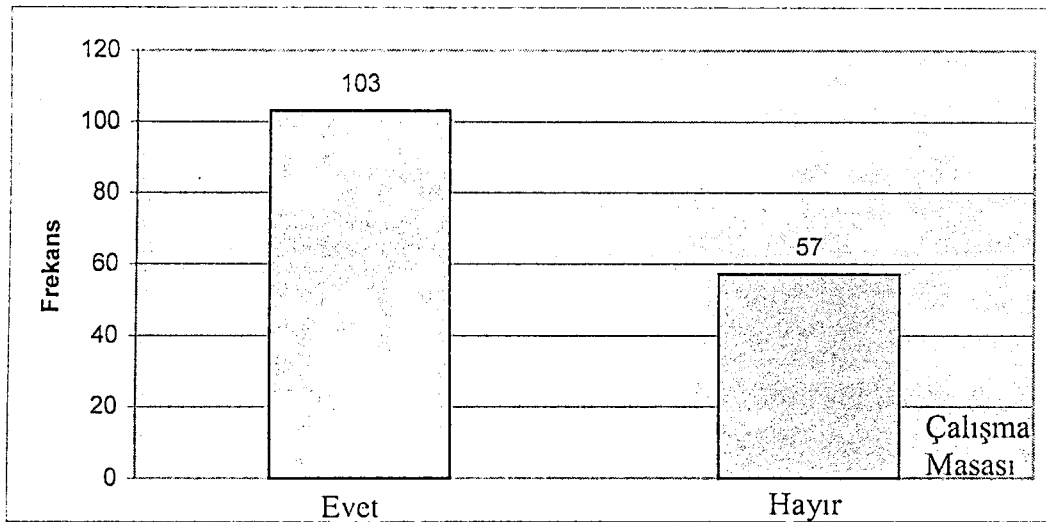
Öğrencilerin kendilerine ait bir odaya sahip olmalarına göre EOE ortalamalarında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0.000$).

Bu sonucu şu şekilde yorumlayabiliriz: Öğrencilerin kendilerine ait bir odasının olması etkili okuma becerilerini etkilemektedir. Kendine ait odası olan öğrenciler, ders çalışmak ve kitap okumak istediklerinde yalnız kalabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin çalışmalarındaki motivasyonunu, konsantrasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

4.8.3. Öğrencinin Çalışma Masasına Sahip Olması ve Etkili Okuma Endeksi

Öğrencinin kendine ait bir çalışma masasının bulunması evindeki çalışma ortamını etkileyen önemli unsurdur. Kendisine ait bir çalışma masasına sahip olması, öğrenciyi hem psikolojik olarak çalışmaya teşvik eder hem de çalışma ortamının fiziksel olarak rahat olmasını sağlar.

GRAFİK 21: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalışma Masasına Sahip Olma Durumları



Grafik 21’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 160 öğrenciden 103’ünün (% 64,4) kendisine ait bir çalışma masası varken 57’sinin (% 35,6) çalışma masası yoktur.

Örnekleme alınan okullar arasında, öğrencilerin çalışma masasına sahip olmaları bakımından farklılık vardır.

TABLO 28: Okullara Göre Öğrencilerin Çalışma Masasına Sahip Olma Durumları

OKULLAR	EYET		HAYIR	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	16	% 29,1	39	% 70,9
Alparslan Lisesi	37	% 67,2	18	% 32,8
Atatürk Anadolu Lisesi	50	% 100	0	% 0
TOPLAM	101	% 64,4	57	% 35,6

Tablo 28’e göre, Mamak Lisesi’ndeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 70,9) kendine ait masası yoktur.

Alparslan Lisesi’nde ise çalışma masasına sahip olanlar (% 67,2) ağırlıktadır. Bu okulda çalışma masası olmayan öğrenci oranı % 32’8’dir.

Atatürk Anadolu Lisesi’nde ise öğrencilerin tamamı kendilerine ait bir çalışma masasına sahiptir.

TABLO 29: Öğrencilerin Çalışma Masasına Sahip Olmaları İle Etkili Okuma Endeksleri Arasındaki t Testi Sonucu

ÇALIŞMA MASASI	N	\bar{X}	Ss	t	p
Evet	103	124	38.7	8.729	0.000
Hayır	57	76,4	18.5		
TOPLAM	160	107	40.1		

Tablo 29, çalışma masası olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin EOE ortalamaları arasında çok büyük fark olduğunu göstermektedir. Çalışma masası olan öğrencilerin EOE ortalaması 124 iken, olmayan öğrencilerin EOE ortalaması 76,4'tür.

Öğrencilerin kendilerine ait bir odasının olup olmamasına göre EOE ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan t testi sonucunda farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (p 0.000).

Bu fark, öğrenciler için çalışma masasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma masası olan öğrenci, ders çalışmak ve kitap okumak için masasına oturduğu zaman dikkati başka şeylerle bölünmez, psikolojik olarak kendisini çalıştığı konuya ve kitaba verebilir. Oysa, çalışma masası olmayan öğrenci ya bir koltukta ya yatağında yemek masası, sehpa gibi fiziksel olarak kendisine uygun olmayan yerlerde ders çalışmak zorundadır. Bu tür ortamlarda, dikkatini uzun süre okuduğu kitap üzerinde tutması mümkün değildir. Meselâ yatağında çalışıyorsa kısa zamanda uykusu gelebilir, televizyonun karşısındaki bir koltukta çalışıyorsa televizyondaki programlar ilgi ve motivasyonunu çalıştığı materyalden uzaklaştırabilir.

Okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi okuma sırasındaki davranışlarla yakından ilgilidir. Okuma sırasında, oturma biçimi, kitapla göz arasındaki mesafe, başını sallama, okuduğu yeri kaybetme, metni parmakla takip etme gibi davranışlar okuma hızı ve anlama düzeyini etkilemektedir.

Tazebay (1997) tarafından ilkökul 3 ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin büyük bir kısmının okuma sırasında kitapla göz arasındaki mesafeyi ayarlayamadıkları, sağlıklı bir okuyuş için gerekli şekilde dik oturmadıkları ve sık sık okudukları yeri kaybettikleri tespit edilmiştir. Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyini olumsuz yönde etkileyen bu olumsuz davranışlar, küçük yaşlardan itibaren alışkanlık hâline gelmekte dikkat edilmezse hayat boyunca devam ettirilmektedir.

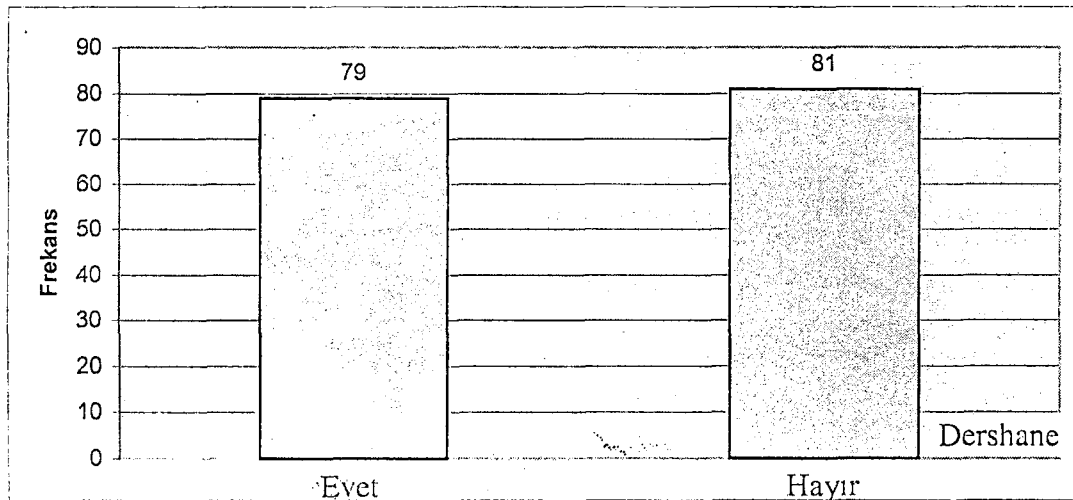
Çalışma masası olmayan öğrenciler, okuma becerisini olumsuz yönde etkileyen bu davranışları daha sık gösterirler. Bir sehpanın üzerinde, yatağında veya koltukta kitap okuyan bir öğrencinin uzun süre dik oturması ve kitapla göz arasında gerekli mesafeyi ayarlaması mümkün değildir. Öğrenci fiziksel olarak uygun olmayan bu yerlerde sık sık okuduğu yeri kaybedecek ve geri dönüşler yapacaktır. Bu olumsuz davranışlar, uzun süre tekrar edilince alışkanlık hâline gelecek ve öğrencinin okuma becerisini zayıflamasına yol açacaktır.

Araştırmamızda, örnekleme oluşturan öğrencilerin çoğunluğunun (% 64,4) kendilerine ait bir çalışma masalarının olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, çalışma masası olmayanların oranı % 35,6 gibi yüksek bir orandadır. Yani, öğrencilerin 1/3'ünden fazlasının evinde sağlıklı bir çalışma ortamı yoktur.

4.8.4. Öğrencilerin Bir Dersleriyle İlgili Bir Kurs (Dershaneye) Gitmeleri ve Etkili Okuma Endeksleri:

Öğrencilerin bir dershaneye gidip gitmemesine göre okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek, “Bilgi Toplama Formu” ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

GRAFİK 22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bir Dershaneye Gitme Durumları



Grafik 22, öğrencilerin yarıya yakının okuldaki derslerine takviye yapmak veya sınavlara hazırlanmak gibi amaçlarla dershaneye gittiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, lise II. sınıf öğrencileri yerine III. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olsaydı, aynı yıl öğrenci seçme sınavına katılacak olmalarından dolayı dershaneye giden öğrencileri sayısının artması beklenirdi.

Dershane ücretlerinin yüksekliğinden dolayı, öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi ile dershaneye gitmesi arasında kuvvetli bir bağ vardır. Bu durum, örnekleme alınan okullar arasında farklılıklar oluşturmuştur.

TABLO 30: Okullara Göre Öğrencilerin Bir Dershaneye Gitme Durumları

OKULLAR \ DERSHANEYE GİTME	EVET		HAYIR	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	9	% 16,4	46	% 83,6
Alparslan Lisesi	23	% 41,8	32	% 58,2
Atatürk Anadolu Lisesi	47	% 94	3	% 6
TOPLAM	79	% 49,4	81	% 50,6

Tablo 30'da görüldüğü gibi, Mamak Lisesi'ndeki öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 83,6) bir dershaneye gitmemektedir. Dershaneye giden öğrenciler Alparslan Lisesi'nde % 41,8 oranındadır. Atatürk Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin tamamına yakını (% 94) bir dershaneye gitmektedir.

TABLO 31: Öğrencilerin Bir Dershaneye Gitmeleri İle Etkili Okuma Endeksleri Arasındaki t Testi Sonucu

DERSHANEYE GİTME	N	\bar{X}	Ss	t	p
Evet	79	133,1	38.4	10.561	0.000
Hayır	81	81,6	20.8		
TOPLAM	160	107	40.1		

Tablo 31'e bakıldığında, dershaneye giden öğrencilerin EOE ortalamasının (133,1) gitmeyen öğrencilerin ortalamasına (81,6) göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bir dershaneye gidip gitmemelerine göre EOE ortalamaları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (p 0.000).

Dershanelerde okumayla ilgili özel bir eğitim verilmemektedir. Buna rağmen dershaneye giden öğrencilerin etkili okuma endeksi ortalamasının gitmeyen öğrencilerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olması ilgi çekici bir sonuçtur. Bu durum, şöyle yorumlanabilir: Dershanelerde sınavlara yönelik çalışmalar yapılmakta, programlar ve amaçlar öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasını sağlamaya yönelik olarak belirlenmektedir. Bu sınavlar, belli bir sürede belli sayıda test sorusunu okuyup cevaplamaya dayanmaktadır. Bu sebeple dershaneler, öğrencilerine devamlı olarak test sorularını daha iyi anlayarak ve daha hızlı cevaplamalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim vermektedir. Bu tür çalışmalar, belli bir müddet devam ettikçe öğrenciler, daha hızlı okumaya alışmakta ve test türündeki sınavlarda daha yüksek başarı göstermektedir.

Ayrıca, dershanelerde öğrencilerin hazırlandığı sınavlarda ağırlıklı olarak çıkan paragraf soruları üzerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirici, ana fikri bulma, yardımcı fikirleri bulma, paragrafa uygun başlık bulma, paragrafın konusunu bulma, anlatım tekniği ve düşünceyi geliştirme yollarını bulma gibi çalışmalar yaptırılmaktadır. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin okudukları metni farklı açılardan değerlendirebilmesini sağlamakta ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

Test türündeki sınavlar ve bu sınavlara yönelik eğitim veren dershanelerin öğrencilerin okuma becerisine bazı yönlerden olumlu yönde katkısı olabilir. Fakat yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde böyle bir katkıdan bahsetmek mümkün değildir. Hatta, öğrencilerin çalışmalarının büyük kısmını bu tür sınavlara hazırlanmak amacıyla test çözerek geçirmeleri, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin

ihmal edilmesine yol açmaktadır. Amerika'da çeşitli yaş grupları üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin büyük kısmının (%75) test türündeki sınavlarda başarılı olmasına rağmen yazılı anlatım becerilerinde gerekli başarıyı gösterenlerin oranının sadece % 12,5 olduğunu ortaya koymuştur (Aktaran: Özbay, 2000: 60).



4.9. OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN BAZI GÖSTERGELERE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ETKİLİ OKUMA BECERİLERİ:

Araştırmamızın bu kısmında, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin üç gösterge üzerinde durulmuştur. “Bilgi Toplama Formu” ile öğrencilere, ders dışında ne sıklıkla kitap okudukları, kütüphaneye ne sıklıkla gittikleri, evlerine gazete ve dergi alınıp alınmadığı sorulmuştur. Bu sorulara verdikleri cevaplar ile öğrencilerin etkili okuma endeksleri karşılaştırılmıştır.

4.9.1. Kitap Okuma Sıklığı ve Etkili Okuma Endeksi

Çalışmamızın bu kısmında, öğrencilerin ne sıklıkla kitap okudukları ile bu sıklığın etkili okuma endeksi üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin ne sıklıkla kitap okuduklarını tespit etmek için, “Bilgi Toplama Formu”nda öğrencilere “Ders çalışma amacı dışında ne sıklıkla kitap okursunuz?” (17. madde) sorusu yöneltilmiştir.

Bu sorunun doğrudan “Ne sıklıkla kitap okursunuz?” şeklinde değil de “Ders çalışma dışında” ifadesiyle birlikte sorulması, daha önce yapılan bazı araştırma sonuçları ve kişisel gözlemler neticesinde oluşan bir kanaate dayanmaktadır. Bu kanaat, öğrencilerin okumak için ayırdıkları vaktin büyük bir kısmını ders çalışma amacıyla kullandıkları yönündedir.

Yapılan bir ankette, Türkiye’de üniversite öğrencilerinin bile önemli bir kısmının (% 22) ders çalışma amacı dışında kitap okumadıkları, ders dışında kitap okuduğunu ifade edenlerin % 52’sinin de son bir yıl içinde okuduğu bir kitabın ismini ve yazarını hatırlayamadıkları tespit edilmiştir (Alpay, 1987).

Esgin ve Karadağ (2000: 19-23) tarafından 250 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada ders dışında kitap okuyanların oranı % 26 olarak bulunmuştur.

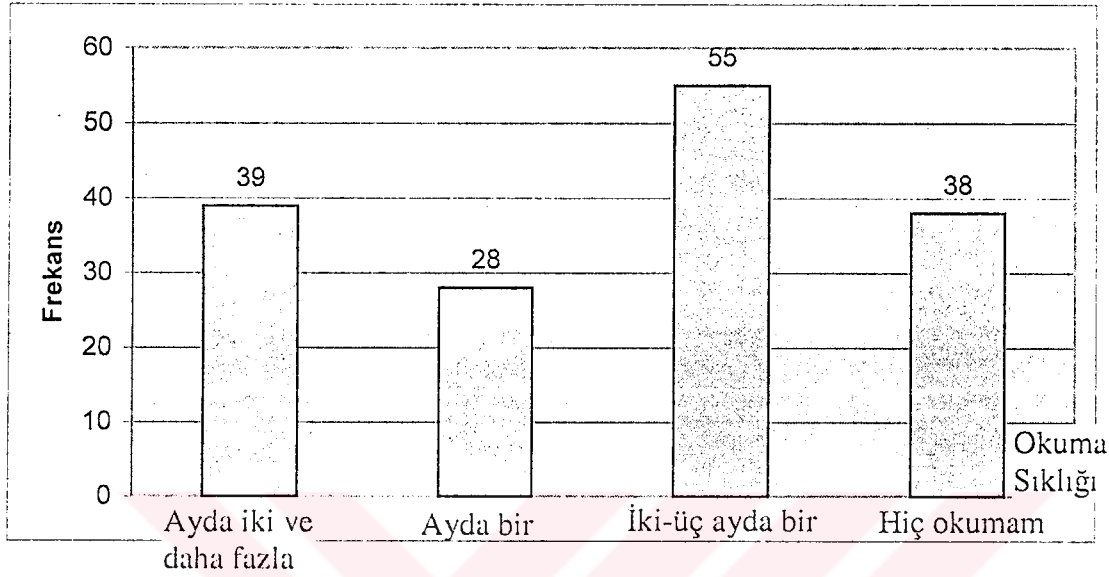
Dökmen'in (1994: 64-68) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin % 57'sinin; lise II. sınıf öğrencilerinin ise % 87'sinin araştırmanın yapıldığı sırada ders kitabı dışında bir kitap okumadığı tespit edilmiştir.

İster ders çalışmak için ister ödev hazırlamak için, hangi sebeple olursa olsun kitap okumanın okuma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması beklenir. Ancak, bir kişinin okuma sıklığını gerçek anlamda belirlemek için, bu tür zorlayıcı sebepler olmadan gerçekleşen okumalarının esas alınması gerekir. Çünkü yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu tür zorlayıcı sebepler ortadan kalktığında kitap okumaz olduklarını, dolayısıyla sadece bu tür sebeplerle kitap okuyanların okuma alışkanlığını gerçek anlamda kazanmadıklarını ortaya koymaktadır (Bamberger, 1990: 9).

Okuma sıklığı, insanların okumaya ayırdıkları zamanla doğrudan ilgilidir. Meselâ, haftada bir kitap okuyan insan, okumaya günde birkaç saat ayırırken 2-3 ayda bir kitap okuyan bir insanın ancak haftada birkaç saat ayırdığı düşünülür.

Nell'in (1988: 6-50) 129 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, deneklerin okumaya ayırdıkları zaman ile okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur ($r=0.28$). Yani kitap okumaya daha çok zaman ayıranlar daha hızlı okuyabilmektedir.

GRAFİK 23: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Çalışmak Dışında Kitap Okuma Sıklıkları



Grafik 23'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 24,4'ü (39 kişi) ayda iki veya daha fazla; % 17,5'i (28 kişi) ayda bir; % 34,4'ü (55 kişi) 2-3 ayda bir kitap okumaktadır. Öğrencilerin % 23,8'i (38 kişi) ise ders çalışma dışında hiç kitap okumadıklarını belirtmiştir.

Bu verilerde dikkat çeken ilk husus, öğrencilerin yarısından fazlasının (% 58,2) hiç okumadığını ya da çok az (2-3 ayda bir) kitap okuduğunu belirtmesidir. Bu durum, öğrencilerin yarısından fazlasına düzenli bir okuma alışkanlığının kazandırılmadığını gösterir.

TABLO 32: Okullara Göre Öğrencilerin Okuma Sıklığı

OKUMA SIKLIĞI	Ayda iki ve daha fazla		Ayda bir		2-3 ayda bir		Hiç okumam	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
OKULLAR								
Mamak Lisesi	6	% 10,8	4	% 7,3	24	% 43,7	21	% 38,2
Alparslan Lisesi	13	% 23,4	12	% 21,6	17	% 30,9	13	% 23,6
Atatürk Anadolu Lisesi	20	% 40	12	% 24	14	% 28	4	% 8
TOPLAM	39	% 24,4	28	% 17,5	55	% 34,4	38	% 23,8

Tablo 32, öğrencilerin kitap okuma sıklığı bakımından örnekleme alınan okullar arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Bu tabloya göre, Mamak Lisesi'ndeki öğrencilerin % 81,9'u ya çok seyrek (2-3 ayda bir) olarak kitap okumakta ya da hiç okumamaktadır. Bu okulda ayda iki veya daha fazla sayıda kitap okuyan öğrencilerin oranı % 10,8; ayda bir kitap okuyanların oranı ise % 7,3'tür.

Alparslan Lisesi'nde de öğrencilerin yarısından fazlası (% 54,5) çok az (2-3 ayda bir) kitap okumakta veya hiç okumamaktadır. Bununla birlikte ayda bir kitap okuyanların (% 21,6) ve ayda iki veya daha fazla kitap okuyanların (% 23,4) oranları Mamak Lisesi'ne göre daha fazladır.

Atatürk Anadolu Lisesi'nde ise ayda bir kitap okuyanların (% 24) ve ayda iki veya daha fazla kitap okuyanların (% 40) oranları diğer okullara göre daha yüksektir. Bu okulda ders dışında kitap okumadığını belirtenler % 8 oranındadır. 2-3 ayda bir kitap okuyanlar ise % 28 oranındadır.

TABLO 33: Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre EOE Ortalamaları

Grup No	Okuma Sıklığı	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
1	Ayda en az iki kitap	39	129,7	39.14	11.22	0.000	1-4
2	Ayda bir kitap	28	115	37.14			1-3
3	2-3 ayda bir	55	103,9	38.09			2-4
4	Hiç okumayan	38	82,4	31.55			
TOPLAM		160	107	40.13			

Tablo 33'e bakıldığında, öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıkça etkili okuma becerilerinin de arttığı açıkça görülmektedir. Ders çalışma dışında hiç kitap okumadığını belirtenlerin EOE ortalaması 82,4; 2-3 ayda bir kitap okuyanların EOE ortalaması 103,9; ayda bir kitap okuyanların EOE ortalaması 115; ayda iki veya daha fazla kitap okuyanların EOE ortalaması ise 129,7 olarak bulunmuştur.

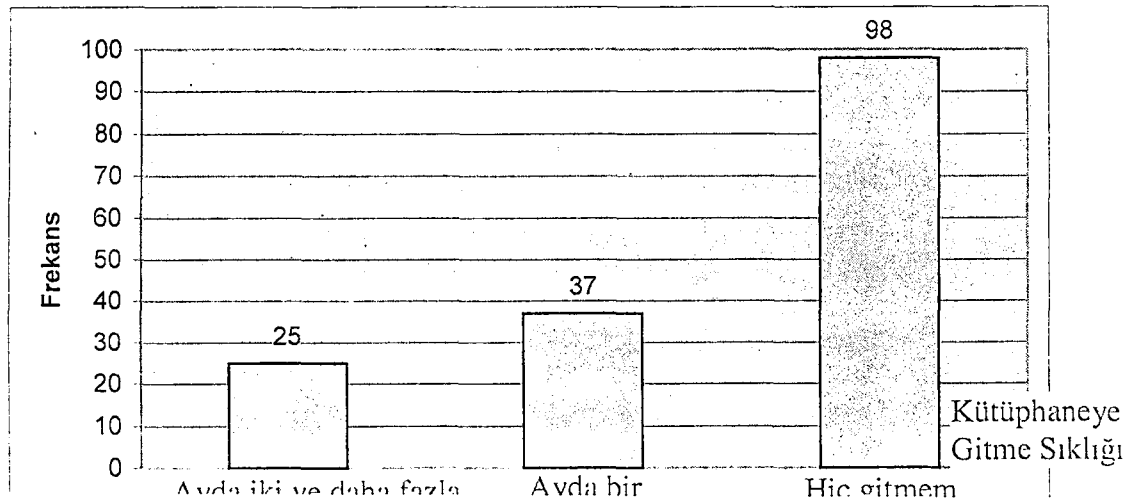
Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre EOE ortalamaları arasında çıkan farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizinde farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.000$). Bu anlamlı fark, ayda iki veya daha fazla kitap okuyanlar ile 2-3 ayda bir kitap okuyanlar ve hiç kitap okumayanlar arasında; ayda bir kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayanlar arasında ortaya çıkmaktadır. Ayda iki kitap okuyanlar ile ayda bir kitap okuyanlar arasında ve 2-3 ayda bir kitap okuyanların ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı değildir.

Bu sonuçları şu şekilde değerlendirebiliriz: Belli bir sıklıkta (ayda bir veya iki) kitap okuma alışkanlığını kazanan öğrencilerin etkili okuma becerileri seyrek olarak (2-3 ayda bir) kitap okuyan veya hiç okumayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde üstündür. Çünkü, düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinen ve çok kitap okuyan öğrencilerin kelime hazinesi, gözlerinin satırdaki algılama genişliği ve genel kültürü artmakta, böylece okuma hızları ve anlama düzeyleri gelişmektedir.

4.9.2. Kütüphaneye Gitme Sıklığı ve Etkili Okuma Endeksi

Araştırmanın bu kısmında, öğrencilerin kütüphanelere ne sıklıkla gittikleri ve bu sıklık ile okuma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya konulmuştur.

GRAFİK 24: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklıkları



Grafik 24’te görüldüğü gibi “Kütüphaneye gitme sıklığınız nedir?” sorusuna cevap olarak öğrencilerin % 61,3’ü “Hiç gitmem.” seçeneğini işaretlemiştir. Bu durum, öğrencilerin büyük bir kısmına kütüphaneye gitme alışkanlığının kazandırılmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin % 23,1’i ayda bir kez; % 15,7’si ayda iki kez ve daha fazla kütüphaneye gitmektedir.

TABLO 34: Okullara Göre Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklığı

KÜTÜPHANEYE GİTME OKULLAR	Ayda iki ve daha fazla		Ayda bir		Hiç gitmem	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	7	% 12,7	16	% 29,1	32	% 58,2
Alparslan Lisesi	8	% 14,6	13	% 23,6	34	% 61,8
Atatürk Anadolu Lisesi	10	% 20	8	% 16	32	% 64
TOPLAM	25	% 15,7	37	% 23,1	98	% 61,3

Tablo 34’e göre, örnekleme alınan okullar arasında birçok “Bilgi Toplama Formu”nun birçok maddesinde ortaya çıkan farklılaşma, kütüphaneye gitme sıklığı bakımından söz konusu olmamıştır. Her üç okulda da öğrencilerin 3’te 2’sine yakını en düşük seçenek olan “Hiç gitmem.” seçeneğini işaretlemiştir. Diğer seçeneklerde de okullar arasında önemli bir fark yoktur.

TABLO 35: Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklıklarına Göre EOE Ortalamaları

Grup No	Kütüphaneye Gitme Sıklığı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
1	Ayda iki veya daha fazla	19	100,4	39,96	.212	0.809	
2	Ayda bir kez	37	104,7	42,76			
3	Hiç gitmem	98	108,7	39,48			
TOPLAM		160	107	40,13			

Tablo 35, öğrencilerin etkili okuma endekslerinin kütüphaneye gitme sıklığıyla paralellik göstermediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıklarına göre EOE ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda % 95 güven aralığında $p=0.809$ olarak bulunmuştur. Bu değer sosyal bilimlerdeki araştırmalarda sınır olarak kabul edilen 0.05'ten büyük olduğu için öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklığına göre etkili okuma becerilerinde anlamlı bir farklılaşmadan bahsetmek mümkün değildir.

Son derece ilginç olan bu sonuç, daha önce aynı konuda Demirtaş'ın yaptığı bir araştırmanın (1988) sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Demirtaş'ın araştırmasında da öğrencilerin okuma becerileri ile kütüphaneye gitme sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dökmen (1994: 47) Demirtaş'ın araştırmasında ortaya konulan ve “beklentilerimize ters düşen bu bulgu”yu öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin verilerin tespit edilme şekline bağlamıştır. Demirtaş, söz konusu araştırmasında öğrencilerin okuma becerilerini “okuma becerisi testleri” ile değil, hazırladığı ankete verilen cevaplardan yola çıkarak tespit etmiştir. Dökmen, öğrencilerin bir beceri testiyle ölçülecek okuma becerileri ile kütüphaneyi kullanma sıklıkları arasında bir ilişki bulunacağı görüşündedir.

Dökmen'in bu görüşüne rağmen, araştırmamızda öğrencilerin “bir beceri testiyle ölçülen” okuma becerileri ile kütüphaneyi kullanma sıklıkları arasında bir ilişki bulunamamıştır. İlk bakışta şaşırtıcı gelen bu sonuç, aslında kütüphanelerin kullanımıyla ilgili olarak daha önce söylediğimiz bazı problemlere dayanmaktadır. Bu sonuçta etkili olan en önemli faktör, öğrencilerin yaklaşık 3'te 2'sine kütüphaneye gitme alışkanlığı kazandırılmamış olmasıdır. Kütüphaneye gidenler ise, daha önce belirtildiği üzere, çoğunlukla kendi notlarından ders çalışmak veya ödev hazırlamak amacıyla gitmektedir. Bu sebeple, kütüphaneye daha çok gidenlerin daha çok kitap okuyan kimseler olduklarını söylemek mümkün değildir.

Bu varsayımı kanıtlamak amacıyla, öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıkları ile kitap okuma sıklıkları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada en çok (ayda bir veya

iki) kitap okuyan 67 öğrenciden 34'ünün (% 50,7'sinin) kütüphaneye hiç gitmediği ortaya çıkmıştır.

Nitekim, okullardaki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, kitap okuma sıklığının en fazla olduğu Atatürk Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin okumak istedikleri kitapları çoğunlukla satın alarak okudukları, dolayısıyla kitap okumak için kütüphaneye gitmeye ihtiyaç duymadıkları tespit edilmiştir. Oysa kitap okuma sıklığı en az olan Mamak Lisesi öğrencileri okumak istedikleri kitabı satın alamamaktadır. Bunun yanında, kütüphaneler çoğunlukla başvuru kaynağı niteliğinde veya eski kitaplarla dolu olup yeni kitaplarla zenginleştirilmediği için öğrenciler, ilgi ve düzeylerine uygun kitaplar bulmakta zorlanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin kütüphaneye az gitmesine, gittiğinde de kitap okumak amacı yerine ödev hazırlamak ve ders çalışmak amacıyla olmasına sebep olmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle söylenebilecek olan şudur: Öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıkları ile okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki çıkması beklenirken, daha önce yapılan bir araştırmada ve bizim araştırmamızda böyle bir ilişki bulunamaması, kütüphanelerin kitap okumaya aracı olma yerine ders çalışma ve ödevler için kaynak temin etme yeri olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Kütüphanelerin işlevleri arasında, öğrencilere ders çalışabilecekleri bir ortam sunmak veya hazırlayacakları ödevler için kaynak temin etmek de sayılabilir. Fakat kütüphanelerin ilk ve en önemli işlevi kitap okumaya aracı olmaktır. Kütüphanelerin bu görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirdiği, yani öğrencilerin kütüphaneye daha çok kitap okumak için gittikleri durumlarda öğrencilerin okuma becerileri ile kütüphaneye gitme sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki beklenebilir.

4.8.2. Öğrencilerin Evlerine Gazete ve Dergi Alınması ve Etkili Okuma Endeksi

İnsanların okuyabileceği materyaller genel olarak üç türe ayrılabilir:

- a. Roman, hikâye, şiir, deneme gibi edebî eserler,
- b. Ansiklopedi, sözlük, ders kitapları gibi başvuru kaynakları, bilgilendirici kitaplar,
- c. Gazete ve dergiler; süreli yayınlar.

Okuyucu açısından gazete ve dergilerle diğer okuma materyalleri (edebî eserler ve başvuru kaynakları) arasında bazı farklılıklar vardır:

- a. Gazete ve dergilerdeki yazılar okuyucunun içinde bulunduğu ya da etkilendiği gündemle daha yakından ilişkilidir.
- b. Gazete ve dergiler, okuyucunun özel ilgi ve merakına uygun yazılara daha rahat ulaşmasını sağlar. Özellikle dergiler, bir bütün olarak belli bir okuyucu kitlesine yönelik yayın yapabilir. Örneğin, bir çevre dergisi, otomobil dergisi, moda dergisi veya haber dergisi belli konulara özel ilgi duyan insanlar için çok cazip olabilir. Gazeteler için de kısmen böyle bir sınıflama yapılabilir (haber-fikir gazetesi, magazin gazetesi, ekonomi gazetesi, spor gazetesi... gibi). Gazeteler aynı zamanda farklı ilgilere sahip okurlara aynı anda hitap etmeyi amaçlayabilir. Örneğin günlük ulusal gazeteler çoğunlukla haber sayfası, magazin sayfası, kültür sayfası, ekonomi sayfası, dış politika sayfası, spor sayfası, bulmaca sayfası, eğitim sayfası, yerel haberler sayfası gibi farklı bölümler oluşturarak farklı ilgilere sahip okuyuculara veya bir okurun farklı ilgilerine aynı anda hitap etmeyi amaçlar.
- c. Gazete ve dergilerde edebî ve bilimsel yazılar da yer alabilmektedir. Bununla birlikte gazete ve dergilerdeki yazılar, edebî eserlere ve başvuru kaynaklarına göre daha sade, daha akıcı ve rahat bir anlatıma sahiptir. Bu özelliği ile gazete ve dergi yazıları, daha hızlı okunabilir ve daha kolay anlaşılabilir. Nitekim araştırmamızın

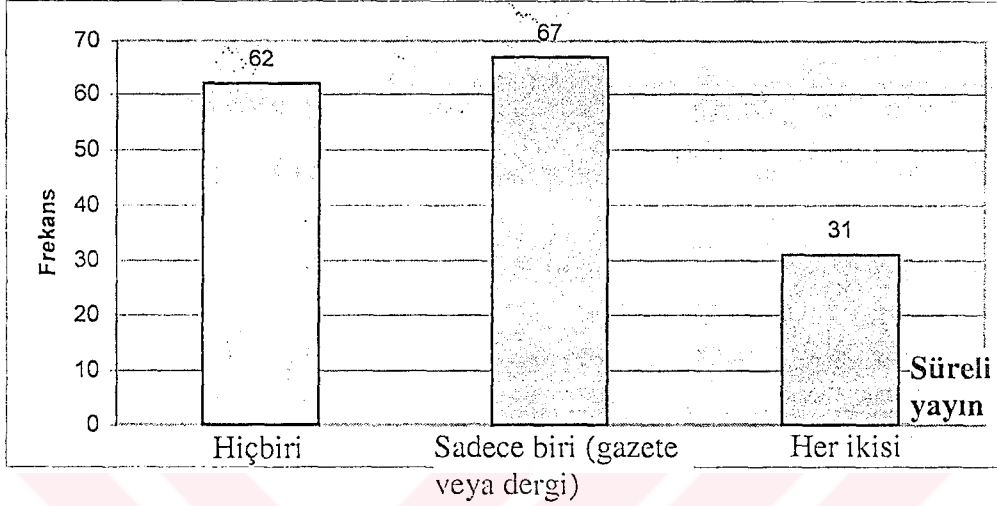
sonuçları da gazete haberi metninin edebî metin ve bilimsel metne göre daha hızlı okunduğu ve daha iyi anlaşıldığı yönündedir. (bkz. “Lise Öğrencilerinin Okuma Hızları” ve “Lise Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Düzeyleri”)

- d. Gazete ve dergi yazıları genellikle sütunlar hâlinde yazıldığı için fiziksel olarak hızlı okumaya daha elverişlidir.
- e. Gazete ve dergiler, edebî eserlere ve başvuru kaynaklarına göre algılama unsurları bakımından daha zengindir. Gazete ve derdi yazıları, fotoğraf, resim, illüstrasyon, grafik gibi görsel unsurlarla daha çok desteklenir. Böylece bir yandan okuyucunun beynindeki dil merkezinde, yazıdaki harflerden oluşan semboller çözümlenirken (decoding) diğer yandan çözümleme işlemi olmadan beyine doğrudan ulaşan görsel unsurların algılanması sağlanır. Böylece yazıda anlatılan bilgiler çok daha kolay anlaşılır ve kalıcı hâle getirilir (Stillings vd., 1995).
- f. Gazete ve dergiler belli aralıklarla yayınlandığı için kendisini takip eden okuyucularına belli bir okuma ritmi kazandırmada önemli bir rol oynar. Bu ritm uzun süre düzenli hâlde korunursa, okuyucunun okuma alışkanlığı önemli ölçüde gelişir.

Dökmen'in araştırmasında (1994:63) lise öğrencilerinin en çok okuduğu okuma materyallerinin “gazete”, “mizah dergisi” ve “çeşitli dergiler” olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre lise öğrencilerinin gazete ve dergi okuma imkânına sahip olmaları okuma alışkanlıklarını belirleyen önemli faktörlerdendir.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle, araştırmanın yapıldığı okulların kütüphanelerine gazete ve dergi gibi süreli yayınların alınmadığı belirlenmiştir. Bu durumda, öğrencilerin en çok ilgi duydukları okuma materyallerini okuyabilmeleri için tek fırsatları evlerine bu yayınların alınmasıdır. Bu noktadan hareketle, gazete ve dergi okuma alışkanlıklarını belirlemek üzere öğrencilere evlerine gazete ve/veya dergi alınıp alınmadığı sorulmuştur.

GRAFİK 25: Öğrencilerin Evlerine Gazete ve/veya Dergi Alınma Durumu



Grafik 25'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 38,8'inin evine gazete veya dergi alınmamaktadır. Öğrencilerin % 41,9'unun evine sadece gazete veya sadece dergi; % 19,4'ünün evine hem gazete hem de dergi alınmaktadır. Buna göre evine gazete ve dergiden en az birinin alındığı öğrenciler % 61,3 oranındadır.

Öğrencilerin evlerine süreli yayın alınması bakımından örnekleme alınan okullar arasında belirgin farklar vardır.

TABLO 36: Okullara Göre Öğrencilerin Evlerine Gazete ve/veya Dergi Alınması Durumu

OKULLAR	SÜRELİ YAYIN		Sadece gazete veya sadece dergi		Her ikisi	
	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Mamak Lisesi	42	% 76,4	8	% 14,5	5	% 9,1
Alparslan Lisesi	15	% 27,3	26	% 47,3	14	% 25,5
Atatürk Anadolu Lisesi	5	% 10	33	% 64	12	% 24
TOPLAM	62	% 38,8	67	% 41,9	31	% 19,4

Tablo 36'ya göre Mamak Lisesi'ndeki öğrencilerin büyük kısmının (% 76,4)

sadece gazete veya sadece dergi alındığını; % 9,1'i hem gazete hem de dergi alındığını belirtmiştir.

Alparslan Lisesi'nde öğrencilerin % 27,3'ünün evine hiçbir süreli yayın girmemekte; %47,3'ünün evine sadece gazete veya sadece dergi; % 25,5'inin evine hem gazete hem de dergi alınmaktadır.

Atatürk Anadolu Lisesi'nde ise öğrencilerin % 64'ünün evine sadece gazete veya sadece dergi; % 24'ünün evine hem gazete hem de dergi alınmaktadır. Bu okulda evine gazete veya dergi alınmadığını belirten öğrencilerin oranı % 10'dur.

TABLO 37: Öğrencilerin Evine Gazete ve/veya Dergi Alınmasına Göre EOE Ortalamaları

Grup No	Eve Alınan Süreli Yayın	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
1	Hiçbiri alınmıyor.	62	81,3	28.62	30,62	0.000	1-2
2	Sadece gazete veya dergi	67	118,5	39.21			1-3
3	Her ikisi de alınmıyor.	31	133,7	33.06			
TOPLAM		160	107	40.17			

Tablo 37'ye göre, evine hiçbir süreli yayının alınmadığını belirten öğrencilerin EOE ortalaması 81,3; sadece gazete veya sadece dergi alındığını belirtenlerin EOE ortalaması 118,5; hem gazete hem de dergi alındığını belirtenlerin EOE ortalaması 133,7'dir.

Evine düzenli olarak gazete ve/veya dergi alınıp alınmamasına öğrencilerin etkili okuma becerilerinde anlamlı bir farklılaşma oluşup oluşmadığını tespit etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, öğrencilerin evine gazete ve/veya dergi alınıp alınmamasına göre EOE ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p.000). Bu anlamlı fark, evine gazete ve dergiden her ikisi veya en az biri alınanlar ile hiçbiri alınmayanlar arasında ortaya çıkmaktadır.

Dökmen'in (1994: 63) araştırmasında lise öğrencilerinin en çok okuduğu okuma materyalinin gazete ve dergi olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan, öğrencilerin gazete ve dergi okuma imkânına sahip olmaları, okuma alışkanlıklarını belirleyen önemli faktörlerdendir. Okul kütüphanelerine gazete ve dergi alınmadığı (alınmadığı) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin en çok ilgi duydukları okuma materyallerini düzenli olarak okuyabilmeleri için tek fırsatları evlerine bu yayınların alınmasıdır. Evine süreli yayın alınan öğrenciler, düzenli okuma alışkanlığı kazanmakta ve bu yayınlar aracılığıyla ders kitapları dışında, ilgi duyduğu konularda çeşitli yazıları her gün okuma imkânı bulmaktadır. Bu durumun yıllarca sürmesi hâlinde, evine süreli yayın alınan öğrencinin etkili okuma becerisi ile alınmayan öğrencinin etkili okuma becerisi arasında anlamlı bir fark oluşması beklentilere uygun bir sonuçtur.

5. BÖLÜM: HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ve UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRMESİ

Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından "1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere" 06.10.1997'de kabul edilmiş ve 2483 sayılı (Aralık, 1997) Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Hızlı Okuma Teknikleri dersinin genel amaçları programda şöyle belirlenmiştir (a.g.p.: 788):

1. Okuma sürecini tanıyabilme
2. Etkili ve hızlı okuma tekniklerini uygulayabilme
3. Etkin ve hızlı okuma tekniklerini değişik okumalarda kullanabilme
4. Eleştirili okuma yapabilme
5. Zevk için okuma yapabilme

Programa göre bu dersin bölümleri ve bölümlerin yüzde dağılımları şöyledir (a.g.p.:789):

TABLO 38: Hızlı Okuma Teknikleri Dersinin Bölümleri ve Yüzde Dağılımları

BÖLÜM	YÜZDE DAĞILIMI	ÖNGÖRÜLEN DERS SAATİ	ÖZEL AMAÇ	DAVRANIŞ	TEMEL KAVRAMLAR
Okuma Ortamı Oluşturma	% 15	6	5	22	-
Okuma Süreci	% 35	11	13	68	7
Etkili Okuma	% 21	6	7	33	-
Hızlı Okuma	% 29	13	10	71	5
Toplam	% 100	36	35	194	12

Tablo 38'e göre programda "Hızlı Okuma" daha önceki 3 bölüm tamamlandıktan sonra gelmektedir. Yani öğrenci "Hızlı Okuma" çalışmalarına geçmeden önce "Okuma Ortamı Oluşturma", "Okuma Süreci" ve "Etkili Okuma" hakkında eğitim alacaktır. Öğrencinin okuma hakkındaki temel bilgi ve

becerilerinden başlayarak kademeli olarak “Hızlı Okuma”ya geçişini amaçlayan bu sıralama genel olarak doğrudur. Fakat şunu da belirtmek gerekir ki, programın okumayla temel bilgi ve becerilere % 71 oranında yer ayrılırken, “Hızlı Okuma”ya % 29 oranında yer ayrılması, dersin adının “Hızlı Okuma Teknikleri” yerine daha kapsamlı bir ifadeyle “Okuma Teknikleri” olmasını daha makul kılmaktadır.

Program, “bir öğretim yılı (180 iş günü) itibariyle 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır”. Buna göre ders, bir öğretim yılı boyunca haftada bir saat olarak uygulanacaktır. 36 ders saati bu dersin amaçlarına ulaşmak için yeterlidir. Fakat bu 36 saatin haftada bir saat olarak bir öğretim yılına yayılması yerine, haftada 2 saat olarak bir yarıyılıda toplanması daha doğru olacaktır. Bu görüşümüzün gerekçesini şu şekilde izah edebiliriz: Hızlı Okuma Teknikleri dersi, programda da belirtildiği gibi, “bilgi kazandırmaktan çok beceri kazandırmaya yöneliktir”. Bu bakımdan, ders içinde yapılacak uygulamalar çok önemlidir. Çünkü hızlı okuma becerisi, “okuma freni” olarak adlandırılan olumsuz okuma alışkanlıklarından kurtularak, onların yerine göz ve beyin arasındaki koordinasyonu belli bir ritme ulaştıracak olumlu okuma alışkanlıklarını kazanma esasına dayanır. Bu ise ancak rehber eşliğinde, belli bir sıklıkla sürdürülecek temrinlerle mümkün olur.

Öğretmenin, her hafta bir ders saatinde hem bazı kuramsal bilgileri vermesi hem de yeterli derecede uygulama yapması mümkün değildir. Bir hafta kuramsal bilgilerin verilip sonraki hafta uygulama yapılması ise öğrencilerin öğrendiklerini ancak iki haftada bir öğretmen eşliğinde uygulamalarına yol açacaktır. Oysa haftada iki ders olması, öğretmenin kuramsal bilgiler ve uygulamalar için ayracağı zamanı daha iyi kullanmasını ve her hafta öğrettiklerini rahatça uygulama imkânı bulmasını sağlayacaktır.

Orta öğretim kurumlarında derslerin bir öğretim yılını kapsıyor olmasından dolayı teklif ettiğimiz değişikliğin (dersin haftada bir yerine iki ders olarak uygulanması) gerçekleşmesi durumunda, bu dersin yerine ikinci yarıyılıda ne yapılacağı akla gelecektir. Bunun için de “Hızlı Okuma Teknikleri” yerine “Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme” dersi konularak öğretim yılının ilk yarıyılında okuma tekniklerinin; ikinci yarıyılında ise onun kadar önemli bir diğer dil becerisi

olan dinleme tekniklerinin işlenmesi gerektiği fikrini benimsemekteyiz. Kısacası, bize göre “Hızlı Okuma Teknikleri” dersi haftada bir saatten iki saate çıkarılarak “Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme” adıyla yeniden düzenlenmelidir.

“Hızlı Okuma Teknikleri” dersinde, okuma süreci ile ilgili temel bilgilerin ve okuma tekniklerinin uygulamalı çalışmalarla öğrencilere kazandırılmasında rehber görevi üstlenecek olan öğretmenin rolü çok büyüktür. Nitekim bu durum, programın açıklamalar kısmında, ilk madde olarak şöyle ifade edilmiştir (a.g.p.: 787): “Programın uygulanması, öncelikle öğretmenlerin etkili okuma teknikleri kavramlarına, öğretme ve uygulama becerisi edinmiş olmalarına bağlıdır.”.

Son derece önemli olan bu husus, temel bir sorunu ortaya koymaktadır: Bu dersi verecek Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin büyük bir kısmı, öğretmenlik eğitimleri sırasında “Hızlı Okuma Teknikleri” ile ilgili bir ders almamışlardır.

Bu alanda özel ilgi ve gayreti olanlar dışında, öğretmenler dersi işlemek için gerekli bilgi birikimine ve eğitime sahip değildir. Bu durum, derste öğretilecekler için öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmelerinden dolayı, müfredatta seçmeli olarak yer alan bu dersin hiç uygulanmamasına ya da amaç ve işlevleri dışında kullanılmasına yol açmaktadır. Nitekim, şahsî gözlemlerimiz sonunda, Hızlı Okuma Teknikleri dersinin liselerin büyük çoğunluğunda hiç uygulanmadığı, uygulanan az sayıdaki okulda ise amaç ve işlevleri dışında kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu derse giren öğretmenler, dersi çoğunlukla diğer derslerde yetiştiremedikleri konuları işlemek için bir “ek ders” ya da öğrencilere “serbest okuma” yaptırılacak bir ders olarak görmektedir.

YÖK’ün eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmaları çerçevesinde, 1998-1999 yılından itibaren uygulanan Türkçe Öğretmenliği lisans programında “okuma teknikleri” ile ilgili olarak bir yarıyılık “Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme” dersi konulmuştur. Bu dersin kur tanımında, okuma ile ilgili olarak şu ifadeler yer almıştır: “Okuduğunu anlama, çeşitli okuma becerileri ve teknikleri, etkili okumayı etkileyen etkenler, okuma ve not alma, eleştirel okuma,

okuduğunu transfer etme, okumanın diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi, okuma hızını ve verimliliğini artırma”

Bize göre doğrudan okuma becerisiyle ilgili bir dersin Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alması olumlu bir yeniliktir. Fakat bu dersin, dinleme becerisi ile birlikte sadece bir yarıyla sıkıştırılması yerine en azından “Okuma Teknikleri” ismiyle ayrı bir ders olarak uygulanması daha uygundur.

Diğer yandan bu dersi verecek asıl öğretmenler olan “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri”nin lisans programında okuma teknikleri ile ilgili herhangi bir dersin bulunmaması mühim bir çelişkidir. Yani, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden, eğitim hayatlarında hiç görmedikleri “Hızlı Okuma Teknikleri”ni öğretmeleri istenmektedir. Öğretmenlerin bu konuda ortaya çıkan eksikliğini gidermek için hizmet içi eğitim kurslarında hızlı okuma teknikleriyle ilgili uzmanların vereceği seminerler düzenlenmelidir.

“Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı”nda dersin konuları şöyle belirlenmiştir (a.g.p.: 789-790):

BÖLÜM 1

OKUMA ORTAMI OLUŞTURMA

Uygun Okuma Ortamı

- a. Işığı Düzenleme
- b. Dik Oturma
- c. Sessiz Ortam
- d. Gözleri Dinlendirme

BÖLÜM 2

OKUMA SÜRECİ

1. Okuma düzeyi

- a. Okuma Hızını Ölçme
- b. Kavrama ve Öğrenme Düzeyini Ölçme
- c. Etkili Okuma Endekslerini Ölçme

2. Etkili Okumaya Doğru İlk Adımlar
 - a. Nasıl Bir Okuyucusunuz?
3. Okuma Sürecinin Tanımı
4. Okuma Tutumları, Davranışları ve Alışkanlıklarımız
 - a. Okumaya Yönelik Tutumlar
 - b. Okuma Davranış ve Alışkanlıklarımız
 - (1) Fiziksel Durumlar
 - (2) Psikolojik Durumlar
5. Etkin Okuma
 - a. Tanımı
 - b. Nasıl Etkin Okunur?

BÖLÜM 3 ETKİLİ OKUMA

1. Önceden Göz Atma
2. Amaç Belirleme
3. Kelime Dağarcığının Zenginleştirilmesi

BÖLÜM 4 HIZLI OKUMA

1. Göz Hareketleri
2. Belirlemeler
3. Kolon Okuma
4. Göz Gezdirmeye
5. Esnek Okuma
6. Kavrama ve Sezme
7. Seçici Okuma
 - a. Anahtar Kelimeleri Bulma Tekniği
 - b. Paragraf Okuma
 - c. Kaymağını Alma Tekniği
 - (1) Kaymağını Alma Tekniğinde Gözlerin Durumu

(2) Kaymağını Alma Tekniğinin Okuma Parçaları Üzerinde Uygulanması

8. Etkili Okuma Tekniklerini Değişik Ortamlarda Uygulama

- a. Kitap Okuma
- b. Dergi ve Gazete Okuma
- c. Eleştiri Yaparak Okuma
- d. Zevk İçin Okuma

Bu sıralamada dikkat çekici bir husus, “Eleştiri Yaparak Okuma”nın “Hızlı Okuma” başlığının altında yer almasıdır. Eleştiri yaparak okuma, okuduğunu anlama ve yorumlamada temel yöntemlerden biridir ve programda “Hızlı Okuma”ya geçilmeden önce yer alması daha uygundur.

Programda, “amaçlar”a bağlı olarak belirlenen “davranışlar”, uygulamaya yönelik olmaktan ziyade, öğrencinin konuyla ilgili belli bilgileri “söyleme/yazma” yoluyla tekrar etmesini sağlayıcı nitelikte ifade edilmiştir. Örneğin, belli teknik becerilerin kazandırılmasında uygulamalı çalışmaların çok önemli olduğu “Hızlı Okuma” bölümünün ilk üç amacı ve bu amaçlara bağlı davranışlar şöyle ifade edilmiştir (a.g.p.: 810):

HIZLI OKUMA

Amaç 1: Hızlı okuma ile ilgili kavramların anlam bilgisi.

Davranışlar:

1. “Kolon, göz hareketleri, görme yelpazesi, belirleme noktaları, göz sıçraması” kavramlarıyla verilen tanımları eşleştirip işaretleme.
2. Verilen kavramları derste geçen ifadesiyle **söyleme/ yazma**.

Amaç 2: Hızlı okuma ile ilgili sıra anlam bilgisi.

Davranışlar:

1. Hızlı okumaya hazırlanmada takip edilecek basamakları **söyleme/yazma**.
2. Etkili bir göz atmada izlenmesi gereken basamakları **söyleme/yazma**.
3. Etkili bir göz gezdirmeye izlenmesi gereken basamakları **söyleme/yazma**.
4. Okumalarda izlenmesi gereken basamakları **söyleme/yazma**.

5. Etkili okumada, paragraf okuma tekniği geliştirmede izlenecek basamakları **söyleme/yazma**.
6. “Kaymağını Alma Tekniği”nde izlenmesi gereken adımları **söyleme/yazma**.
7. Çalışma amaçlı okumalarda izlenmesi gereken adımları **söyleme/yazma**.
8. Kitap, dergi ve gazete okumada güçlük ve yetersizlikleri yenebilmek için izlenmesi gereken basamakları **söyleme/yazma**.
9. Eleştirili okumada güçlük ve yetersizlikleri yenebilmek için izlenmesi gereken basamakları **söyleme/yazma**.
10. Zevk için okumada izlenmesi gereken basamakları **söyleme/yazma**.

Amaç 3: Hızlı okuma ile ilgili sınıflamalar bilgisi.

Davranışlar:

1. 1) Anahtar kelimeleri bulma, 2) Paragraf okuma, 3) Kaymağını alma olmak üzere üç çeşit seçici okuma tekniği olduğunu **söyleme/yazma**.
2. Eleştirili okuma becerisinin kazandırılmasında, 1) Metin içi eleştiri, 2) Metinler arası eleştiri olmak üzere 2 yaklaşım olduğunu **söyleme/yazma**.

Programın hemen başında, “Ders, bilgi kazandırmaktan çok beceri kazandırmaya yöneliktir... Etkili ve hızlı okuma becerilerinin kazandırılmasında aşamalı bir sıra izlenmelidir. Bir beceri kazanılmadan diğerine geçilmemelidir. Tekrarlara ve pekiştirmelere önem verilmelidir. Beceriler, düzenli alıştırmalarla alışkanlık hâline getirilebilir.” denilerek bu derste öğrencilere çeşitli beceriler kazandırmanın önemi vurgulanmıştır. Buna rağmen, öğrencilere kazandırılması hedeflenen 194 davranıştan 130’u (% 67’si) yukarıdaki örneklerde olduğu gibi “.....yı söyleme/yazma” şeklinde ifade edilmiştir.

Oysa hızlı okuma gibi bilginin beceriye dönüştürülmesinin ve davranış kazandırmanın esas olduğu eğitim süreçlerinde, beyindeki “psiko-motor merkez”in harekete geçirilmesi gerekir (Stillings vd., 1955). Beyindeki psiko-motor merkez, insanların bilgilerinin beceri olarak dışa vurumunu sağlamaktadır. Hızlı okuma becerisi de ancak beyindeki algılama sistemi ve psiko-motor merkezin bir anda daha fazla kelimeyi görebilir ve algılayabilir hâle getirilmesiyle kazanılır. Programda

öğrencilere kazandırılacak davranışların 3'te 2'sinden fazlasının bazı bilgileri "söyleme/yazma" ile ilgili olması ise bu gerçekle örtüşmemektedir.

Programda, okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olabilecek fiziksel unsurlar üzerinde durulmuştur (a.g.p.: 787): "Okuma için uygun ortam sağlanmalıdır (Isı, ışık, ses düzeni, oturma şekli, okuma materyalleri vb.). Bu dersin işlenişi için mümkünse okulun daha az gürültülü olan derslik veya kütüphanesi seçilmelidir."

Programa göre (787) "Dersin işlenişinde dijital kronometre ya da kronometreli saat, tepegöz, ayna parçaları (yuvarlak, elips veya dikdörtgen biçiminde), yazı tahtası, kalem ya da tebeşir gibi araç-gereçler (varsa video kamera, slayt) kullanılmalıdır. Ayrıca, her öğrencinin bir kişisel dosyası, mavi, kırmızı kalem, görme penceresi kartı ve okuma gelişim tablosu bulunmalıdır. Örnek metinleri okurken öğrencinin bunları nasıl kullanacağı açıklanmalıdır."

Programın "Açıklamalar"ında "Öğretmen, öğrencilerin okuma ve göz alıştırmaları yapmalarını sağlayarak uygulamaya ağırlık vermelidir. Ders, öğrenci merkezli olduğu için öğrencinin uygulamadaki tüm etkinliklere katılımı sağlanmalıdır. Özellikle hızlı ve tekili okuma alıştırmaları yapmaya teşvik edilmelidir." denilmektedir. Dersin verimli olabilmesi için önemli olan bu hususların öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda uygulanmasında güçlük çıkacaktır. Bize göre bu derste yapılacak uygulamaların verimli olabilmesi ve her öğrencinin performansının sağlıklı biçimde tespiti için bu ders en fazla 20 kişilik gruplar hâlinde uygulanmalıdır. Bunun için gerekirse sınıflar ikiye bölünerek ders yapılmalıdır.

Programda iyi bir okuyucu olabilmek için yanlış okuma alışkanlıklarından kurtulmak gerektiği belirtilmiştir. Olumsuz okuma davranışı olarak ifade edilen davranışlar şunlardır (a.g.p.: 792):

- a. Yüksek sese veya içinden sesli okuma,
- b. Dudak kıpırdatma ve hançere titreşimi,
- c. Satırların, başı hareket ettirerek izlenmesi,
- d. Parmak ya da kalemle izleme alışkanlığı,
- e. Okurken geriye dönüş ve tekrarlar yapma,

f. Sayfa çevirmedeki yavaşlık.

Olumlu okuma davranışları olarak ise şunlar belirtilmiştir (a.g.p.: 792):

- a. Psikolojik olarak hazır oluş.
- b. Yazarın amacını belirlemek
- c. Okuma becerilerini sürekli tekrarlar yaparak alışkanlık hâline getirmek.

Programda öğrencilerin okuma performanslarını ölçmeleri ve kendi gelişimlerini takip etmeleri üzerinde durulmuştur: “Öğrenci, her ünite sonunda kendini değerlendirmelidir. Bu değerlendirme işlemi, hem okumalarını ilerletmeleri hem de gelişmeyen becerilerinin sebepleri üzerinde düşünmelerini sağlayacak biçimde yapılmalıdır.” (a.g.p.: 787). Bu ilke son derece önemlidir. Çünkü, hızlı okuma, sadece rehber eşliğinde yapılacak çalışmalarla kazanılacak bir beceri değildir. Öğrencilerin derste öğrendiği teknikleri kendi başına yaptığı okumalarında da uygulaması gerekmektedir. Öğrenciye kendi başarısını ölçme yolu öğretilirse bireysel çalışmaları artacaktır. Ayrıca, okuma hızının ölçülmesi, insanlara daha hızlı okuyabileceği inancı vermektedir.

Programda öğrencinin okuma başarısını ölçmek için, araştırmamızda da kullanılan üç unsura başvurulmuştur. Bunlar, öğrencinin okuma hızını, kavrayış puanını ve etkili okuma endeksini ölçmektir.

Okuma hızının ölçülmesi için şu yol izlenmiştir:

1. Metindeki toplam kelime sayısını bulup yazma.
2. Metindeki okuma süresini (saniye) yazma.
3. Metindeki toplam kelime sayısını 60 ile çarpma.
4. Çıkan sonucu, metindeki kelimeleri okuma süresine bölme.

Okuma hızının ölçülmesi için şu yol izlenmiştir:

1. Okuma parçasıyla ilgili sorulardan, doğru cevapların sayısını bulup yazma.
2. Doğru cevap sayısını her soru için verilen puan ile çarpma.
3. Çıkan sonucun yüzdesini bulup yazma.

Etkili okuma endeksinin ölçülmesi için ise şu yol izlenmiştir:

1. Okuma hızını, verilen bir okuma parçası üzerinde ölçme.
2. Kavrayış puanının bulup yazma.
3. Okuma hızı ve kavrayış puanını çarpma.
4. Yüzdesini bulmak için, çıkan sonucu 100'e bölme.

Araştırmamızda da kullanılan bu üç hesaplama yöntemi ile elde edilecek puanlar, her öğrenci için ayrıca hazırlanacak "Okuma Gelişim Tablosu"na farklı renklerdeki kalemlemlerle işlenecek, böylece öğrencinin performansındaki değişim öğretmen tarafından daha somut olarak görülebilecektir. (bkz. Ek-5: "Okuma Gelişim Tablosu")

Programda, uygulamalar için seçilecek metinlerle ilgili olarak şu değerlendirmeler yapılmıştır (a.g.p.: 787): "Öğretmen, konuya uygun örnek okuma parçalarına ve alıştırmalara yer vererek programı zenginleştirmelidir. Örnek okuma parçaları belirlenirken öğrencilerin düzeyine ve konuların amaçlarına uygun değişik materyaller (kitap, dergi, gazete vb.) seçilmelidir. Seçilen okuma parçalarının çok değişik konuları kapsamaması gereği her tür konuyu etkili okuyabilir duruma gelmesiyle de yakından ilişkilidir. Bu amaçla, öğrencilerin ilgisini çekmeyeceği düşünülen bir okuma parçasını vermeden önce, ilgi duymak için tanıtıcı, dikkat çekici, güdüleyici açıklamalar yapılmalıdır... Derste verilen okuma parçalarının her biri belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere seçilmektedir. Seçilen örnek metinlerin güncel ve çok değişik konuları (tarih, felsefe, psikoloji, hukuk, ekonomi, bilim, sanat, spor vb.) kapsamamasına, günlük hayatta her zaman karşılaşılabileceği nitelikte olmasına özellikle dikkat edilmelidir."

Hızlı Okuma Teknikleri dersi için sunulacak kitapların nitelikleri hakkında şunlar söylenmiştir (a.g.p.: 788): "Ders kitaplarında programdaki davranışları kazandıracak özellikte metinler yer almalıdır. Bu programa uygun olarak yazılacak ders kitaplarının forma sayıları A₄ ebadında 9-11, B₅ ebadında 12-14 forma olacaktır."

Buraya kadar yaptığımız değerlendirmenin dışında “Hızlı okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı”nda dikkat çeken diğer hususlar şunlardır:

Okuma performansının belirlenmesinde okuma hızı ve anlamının birlikte değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (a.g.p: 791).

Etkili okuma, hızlı okuma ve dikkatli okuma olmak üzere üç temel tip okuma olduğu belirtilmiştir (a.g.p: 791).

Hızlı okuma için sesli veya içten sesli okuma yerine sessiz okumanın alışkanlık hâline getirilmesi gerektiği belirtilmiştir (a.g.p: 792).

Etkili okumaya başlamadan önce öğrencilerin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarının belirlenmesi gerektiğine işaret edilmiştir (a.g.p: 792).

Kelime bilgisinin okuma becerisi üzerindeki etkisi üzerinde durulmuş ve kelime hazinesini geliştirmek için yapılacak çalışmalardan bahsedilmiştir (a.g.p., 795).

Programda 6 tane günlük ders plânı örneği verilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı’nda, okuma teknikleriyle ilgili temel esasların ortaya konulduğu; “Hızlı Okuma”ya geçilmeden önce “Okuma Ortamı”, “Okuma Süreci” ve “Etkili Okuma” gibi bölümlerin yer almasıyla aşamalı bir eğitim sürecinin plânlandığı görülmektedir.

Bu olumlu nitelikleriyle birlikte programda, öğrencilerin okuma başarıları bakımından başta sosyo-ekonomik faktörler olmak üzere çeşitli sebeplerle ortaya çıkan farklılıkların programın uygulanmasını ve dersin hedeflerini nasıl etkileyebileceğine ilişkin bir açıklama olmadığı görülmektedir. Programda belirtildiği gibi, Hızlı Okuma Teknikleri dersinin “öğrenci merkezli” olarak işlenmesi zarurîdir. Çünkü esas olarak amaç, öğrencinin okuma beceri ve alışkanlıklarında gelişim sağlamaktır. Bu bakımdan programın uygulanması ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğrencilerin performansları belirleyici olacaktır.

Örneğin öğrencilerin ortalama okuma hızının dakikada 120 kelime, anlama düzeyinin % 50-60 civarında olduğu bir okul ile okuma hızının dakikada 180 kelime, anlama düzeyinin ise % 80-90 civarında olduğu başka bir okulda dersteki amaçların ve öğrencilerden beklenen performansın farklı olması kaçınılmazdır. Bu durum, programda belirlenen davranışların uygulamada öğrencilerin düzeylerine göre yeniden değerlendirilmesini gerekli kılacaktır.



6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmamızın bulgularından çıkarılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak sunduğumuz öneriler yer alacaktır.

6.1. SONUÇLAR

Araştırmamızda, değişik sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullardan 160 lise II. sınıf öğrencisinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi, farklı metin türlerinde ölçülmüştür.

Öğrencilerin okuma hızları ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime; bilimsel metinde dakikada 140,4 kelime; edebî metinde dakikada 146,8 kelime olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin üç metinden aldıkları sessiz okuma hızlarının ortalaması ise dakikada 147,7 kelimedir.

Dökmen'in (1994) araştırmasında tek metin üzerinde yapılan ölçümlerde lise öğrencilerinin okuma hızları dakikada 136,4 kelime; üniversite öğrencilerinin okuma hızları ise dakikada 145,4 kelime olarak tespit edilmiştir. Akçamete'nin (1989: 735-754) araştırmasında ise yine tek bir metin üzerinde yapılan ölçümlerde üniversite öğrencilerinin okuma hızı dakikada 143,2 kelime olarak bulunmuştur. Bu rakamlara bakıldığında, araştırmamıza katılan öğrencilerin üç metinden aldıkları ortalama okuma hızı (147,7 kelime/dakika) normal, hatta iyi derecede bir okuma hızı olarak görülebilir. Oysa gelişmiş ülkelerde yapılan çeşitli araştırmalarda (Tinker and McCullough, 1968: 243; Harris and Sipay, 1990: 634), orta düzeydeki bir lise öğrencisinin dakikada 250 kelime okuduğu ortaya konulmuştur. Göğüş'ün (1978: 80) Türkçe'nin yapısının hızlı okumaya çok elverişli olmadığı görüşü göz önünde bulundurulsa bile araştırmamızın sonuçlarına göre öğrencilerimizin okuma hızlarının çok düşük düzeyde olduğu açık bir gerçektir.

Öğrencilerin okuma hızlarının genel olarak düşük olmasının yanında, değişik sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin okuma hızları arasındaki farklılık da dikkat çekicidir. Sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeyde bulunan Mamak Lisesi öğrencilerinin üç metindeki “ortalama sessiz okuma hızı” dakikada 129,9 kelime; orta düzeyde bulunan Alparslan Lisesi öğrencilerinin üç metindeki “ortalama-sessiz okuma hızı” ise dakikada 138,4 kelime; üst düzeyde bulunan Atatürk Anadolu Lisesi öğrencilerinin üç metindeki “ortalama sessiz okuma hızı” ise dakikada 177,3 kelimedir.

Bu sonuçlar, öğrencilerin genel olarak okuma hızlarının düşük olmasının yanında, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin okuma hızlarının “çok düşük” olduğunu göstermekte ve sosyo-ekonomik faktörlerin öğrencilerin okuma hızları üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmamızda lise II. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, gazete haberi metninde % 77,5; bilimsel metinde % 63,9; edebî metinde ise % 65,5 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ise % 69’dur. Tinker ve McCullough’a (1966:245) göre ‘iyi anlama % 85 civarında; vasat anlama % 70 civarında; düşük anlama ise % 50 ve daha alt düzeydeki anlamadır. Genel olarak kabul edilen bu oranlara göre, öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama puanı ortalaması (% 69) “vasat”a yakındır.

Araştırmamızda, sessiz okuma hızında olduğu gibi, okuduğunu anlama düzeyi bakımından da farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullar arasında belirgin ayrılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin üç metinden aldıkları “ortalama-okuduğunu anlama puanı” sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeyde bulunan Mamak Lisesi’ndeki % 57,8; orta düzeyde bulunan Alparslan Lisesi’nde % 65,9; üst düzeyde bulunan Atatürk Anadolu Lisesi’nde % 84,6’dır. Buna göre, Mamak Lisesi öğrencileri okuduğunu anlama bakımından “düşük” denebilecek bir düzeydedir. Alparslan Lisesi öğrencileri ise “düşük” seviyenin üstünde, “orta” seviyenin altındadır. Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileri ise okuduğunu anlama bakımından

başarılıdır. Bu sonuçlar, sosyo-ekonomik faktörlerin öğrencilerin okuma hızlarında olduğu gibi okuduğunu anlama becerilerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, öğrencilerin okuma hızı ile anlama düzeyi arasındaki ilişki, gazete haberi metninde $r = .41$; bilimsel metinde $r = .31$; edebî metinde $r = .37$ olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin sessiz okuma hızları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu, yani genel olarak daha hızlı okuyanların okuduklarını daha iyi anladığı söylenebilir. Fakat bu ilişkiyi mutlak bir sebep sonuç ilişkisi olarak değerlendirmek mümkün değildir.

Bu konuda yapılan çeşitli çalışmalar (Harris and Sipay, 1990: 632-633; Shores and Husbands, 1950; Blommers and Lindquist, 1944), okuyucunun yaşı, zekâ seviyesi, entelektüel yeteneği, okuma amacı, metin hakkındaki ön bilgisi, seçtiği okuma yöntemi, okuduğu metnin türü ve anlatım örgüsü gibi birçok faktörün okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemede etkili olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak, hızlı okuyan her şahsın, her zaman daha iyi anlayacağını iddia etmenin yanlış olacağını söyleyebiliriz.

Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki, hızlı okuma çalışmalarının temel esaslarından biridir. Hızlı okuma teknikleriyle ilgili kitap ve kurslarda, verilen tekniklerin bir yandan okuma hızını 3-4 katına çıkaracağı, diğer yandan da anlama düzeyini geliştireceği söylenmektedir. Oysa bu hedeflerin gerçekleşmesi, yani bir insanın okuma hızını 3-4 katına çıkarırken anlama düzeyini de geliştirmesi sadece bazı tekniklerin kazanılmasına bağlı değildir. Verilecek sistemli bir eğitimle insanların okuma hızı ve anlama düzeyleri geliştirilebilir. Fakat bu gelişim, yukarıda sayılan birçok faktöre bağlı olarak kişiye göre farklı düzeylerde gerçekleşir. Bu yüzden hızlı okuma teknikleri ile ilgili çoğu kitap ve kursun "müşteriler"ine çok az insanın ulaşabileceği parlak hedefler göstererek hayal kırıklığı yaşanmasına sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Daha önce ilköğretim ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bazı araştırmalarda (Avcıoğlu, 2000: 10-17; Küçük, 1998: 129; Akçamete, 1989: 735-754) olduğu gibi, araştırmamızda lise öğrencilerinin okuma becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmamızın temel amaçlarından biri de öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bazı faktörlerin okuma becerisi üzerindeki etkilerini belirlemektir. Ülkemizde sosyo-ekonomik düzeyin okuma başarısı üzerindeki etkisine yönelik olarak daha önce yapılan çalışmalarda (Dökmen, 1994; Avcıoğlu, 2000) farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan okulların öğrencileri, okuma becerileri bakımından karşılaştırılmıştır. Örneklemin evreni daha iyi temsil etmesi için bu yöntem gerekli fakat yeterli değildir. Çünkü özellikle büyük şehirlerde, aynı okulda hem alt hem orta hem de üst sosyo-ekonomik düzeyde öğrenciler bulunabilmektedir. Bu bakımdan, sosyo-ekonomik faktörlerin eğitime etkisini araştırırken bir okuldaki bütün öğrencileri aynı sosyo-ekonomik düzeyde kabul etmek ulaşılan sonuçların geçerliliğini azaltır.

Sosyo-ekonomik düzeyin tespitinde göz önünde bulundurulması gerekli olan bir başka husus da, aynı şahsın bir yönüyle üst düzeyde iken bir başka yönden alt düzeyde olabileceğidir. Meselâ, bir kişi iyi bir eğitim almış fakat düşük bir gelire sahip olabilmektedir. Araştırmamızda bu gerekçelerden yola çıkılarak, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden okulların örnekleme alınması ile yetinilmemiş, hazırlanan "Bilgi Toplama Formu" ile öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı sosyo-ekonomik özellikleri tespit edilmiştir. Böylece, yapılan istatistiksel değerlendirmelerde hem aynı okuldaki öğrenciler arasında ortaya çıkan bireysel farklılıklar hem de bir kişide ortaya çıkan farklı sosyo-ekonomik göstergeler göz önünde bulundurulmuştur.

Yapılan varyans analizleri sonucunda, kardeş sayısı az olanların fazla olanlara göre; kendi evinde veya lojmanda oturanların kiralık evde oturanlara göre; anne ve babası daha üst düzeyde eğitime ve mesleğe sahip olanların alt düzeyde eğitime ve mesleğe sahip olanlara göre; ailesi üst düzeyde gelire sahip olanların alt düzeyde

Alt düzeyde eğitim alanların çocukları, çoğunlukla evde ders kitabını dışında kitap görmeden yetişmektedir.

Üst düzeyde mesleklere mensup anne ve babaların çocuklarının, alt düzeydeki mesleklere mensup olanların çocuklarına göre okuma becerilerinde daha başarılı olmaları şu şekilde yorumlanabilir: Üst düzeydeki mesleklere sahip olan insanlar, çoğunlukla daha iyi eğitim almışlardır ve daha iyi bir gelire sahiptirler. Bu durum, daha önce saydığımız sebeplerden dolayı, üst düzeydeki mesleklere sahip olanların çocuklarının okuma becerilerinin alt düzeydeki mesleklere mensup olanların çocuklarına göre daha yüksek olmasında rol oynamaktadır.

Ailesi üst düzeyde gelire sahip olan öğrencilerin okuma becerilerinin alt düzeyde gelire sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmasının temel sebeplerinden biri, yukarıda da değinildiği gibi, öğrenciler arasında okuma materyallerine ulaşma imkânlarında ortaya çıkan farklılıktır. Ekonomik durumu iyi olmayan aileler, çocuklarına ders kitaplarını bile almakta zorlanırken, ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarının her türlü eğitim ihtiyacı karşılayabilmektedir. Böylece, okuma becerilerinde ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları lehine bir fark oluşmaktadır.

Araştırmamızın amaçlarından biri de anne ve babaların çocuklarının derslerindeki başarısını ödüllendirmesinin ve kitap okumaya teşvik etmesinin öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını (% 48,1) anne ve babasının derslerindeki başarısını ödüllendirdiğini; büyük çoğunluğu da (% 80,6) kitap okumasını teşvik ettiğini belirtmiştir. Yapılan analizler, anne ve babası tarafından başarısı ödüllendirilen ve kitap okuması teşvik edilen öğrencilerin okuma becerileri ile ödüllendirilmeyen ve teşvik edilmeyen öğrencilerin okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Yapılan araştırmalar (Pars vd., 1953: 140-141), ödüllendirme ve teşvik etme gibi pekiştiricilerin yerinde kullanılması durumunda, eğitimde olumlu sonuçlar sağladığını göstermektedir. Buna rağmen araştırmamızda bu pekiştiricilerin

öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı bir fark meydana getirmemiş olması, anne ve babaların pekiştiricileri doğru şekilde kullanamadıklarını gösterir. Çünkü istenilen sonuçları doğurması, pekiştiricinin verilmiş zamanı ve şekli, sunulduğu kişi tarafından nasıl algılandığı, ilgi ve ihtiyaçları ile örtüşüp örtüşmediği gibi birçok faktöre bağlıdır. Yani önemli olan pekiştiricinin kullanılması değil, doğru kullanılıp kullanılmadığıdır.

Ödüllendirme ve teşvik ailede, okuldaki kadar plânlı ve programlı değildir. Çünkü ailede yazılı olmayan kurallar vardır. Bu yüzden, pekiştiricinin nasıl kullanılacağına dikkat edilmezse “çocuğun davranışlarını değerlendirme çoğu zaman tesadüflere bağlıdır.” (Fidan, 1986: 8). Meselâ, bir anne çocuğunu başarısından dolayı ödüllendirirken çocuğunun hiç hoşlanmayacağı biçim ve renkte bir giysi almışsa, bu giysi bir pekiştirici olarak çok anlam taşımaz. Bu bakımdan anne ve babanın çocuklarının başarısını ödüllendirmesi ve kitap okumaya teşvik etmesi tek başına yeterli değildir. Önemli olan bu ödül ve teşvikin çocuk tarafından nasıl algılandığıdır.

Anne ve babaların çocuklarını okumaya teşvik etmesinin olumlu bir sonuç doğurmamasının önemli bir sebebi de söyledikleriyle yaptıklarının birbirine uymamasıdır. Hiç şüphesiz ki kendisi hiç kitap okumadan günde defalarca kitap okumanın faziletlerinden bahseden bir anne veya babaya göre, bir şey anlatmayıp günde sadece 5-10 dakika çocuğuyla birlikte kitap okuyan bir anne veya baba, çocuğunun düzenli bir okuma alışkanlığı kazanmasında ve okuma becerilerinin gelişmesinde çok daha etkili olacaktır.

Araştırmamızda, öğrencilerin çalışma ortamlarının okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek üzere “Bilgi Toplama Formu”nda çalışma ortamına ait bazı faktörlere ilişkin sorular hazırlanmıştır. Yapılan analizler şu sonuçları ortaya koymuştur:

Kaloriferle ısınan evde oturan öğrencilerin okuma becerileri, sobayla ısınan evde oturan öğrencilerin okuma becerilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Özellikle Ankara gibi, okulların öğretime devam ettiği 5-6 aylık bir dönemde soğuk iklim

şartlarının etkili olduğu yerlerde, evin ısınma biçimi öğrencinin çalışma ortamını büyük ölçüde etkilemektedir. Kaloriferle ısınan bir evde, her oda aynı oranda ısındığı için öğrenci ders çalışmak ve kitap okumak için yalnız kalabileceği bir odaya çekilebilir. Sobayla ısınan bir evde ise genellikle evin sadece salonu ısınmaktadır. Bu yüzden ders çalışmak veya kitap okumak isteyen öğrenci, tüm aile fertlerinin bir arada olduğu, hatta bazen misafirlerin de bulunduğu, çayların içilip sohbetlerin yapıldığı, televizyondan filmlerin izlendiği salonun bir köşesinde isteğini gerçekleştirmeye çalışır. Tabii ki öğrencinin motivasyonu ve başarısı açısından bu iki ortam arasında önemli farklılıklar vardır.

Kendisine ait odası ve çalışma masası olan öğrenciler, olmayan öğrencilere göre okuma becerilerinde daha başarılıdır. Kendisine ait bir odası ve çalışma masası olan öğrenciler ders çalışmak ve kitap okumak istediklerinde yalnız kalabilmekte ve dikkatini okuduğu şeylere yoğunlaştırmaktadır. Çalışma masası olmayan öğrenci ya bir koltukta ya yatağında yemek masası, sehpa gibi fiziksel olarak kendisine uygun olmayan yerlerde ders çalışmak zorundadır. Bu tür ortamlarda, dikkatini uzun süre okuduğu kitap üzerinde tutması mümkün değildir. Meselâ yatağında çalışıyorsa kısa zamanda uykusu gelebilir, televizyonun karşısındaki bir koltukta çalışıyorsa televizyondaki programlar ilgi ve motivasyonunu çalıştığı materyalden uzaklaştırabilir.

Ayrıca fiziksel olarak uzun süre kitap okumaya uygun olamayan sehpa, koltuk, yatak gibi yerlerde kitap okumaya çalışan öğrenci, dik oturamadığı ve kitapla göz arasındaki mesafeyi ayarlayamadığı için sık sık okuduğu yeri kaybeder, geri dönüşler yapar veya parmakla takip etmeye başlar. Bu olumsuz davranışlar, uzun süre tekrarlanınca alışkanlık hâline gelir ve öğrencinin okuma becerisinin gelişmesini engeller.

Araştırmamızda dersleriyle ilgili bir kursa (dershaneye) giden öğrencilerin okuma becerileri ile gitmeyen öğrencilerin okuma becerileri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, dershaneye giden öğrencilerin daha başarılı oldukları ve aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu durumu şöyle değerlendirebiliriz:

Dershanelerde sınavlara yönelik çalışmalar yapılmakta, programlar ve amaçlar öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasını sağlamaya yönelik olarak belirlenmektedir. Bu sınavlar, belli bir sürede belli sayıda test sorusunu okuyup cevaplamaya dayanmaktadır. Bu sebeple dershaneler, öğrencilerine devamlı olarak test sorularını daha iyi anlayarak ve daha hızlı cevaplamalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim vermektedir. Bu tür çalışmalar, belli bir müddet devam ettikçe öğrenciler, daha hızlı okumaya alışmakta ve test türündeki sınavlarda daha yüksek başarı göstermektedir.

Ayrıca, dershanelerde öğrencilerin hazırlandığı sınavlarda ağırlıklı olarak çıkan paragraf soruları üzerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirici ana fikri bulma, yardımcı fikirleri bulma, paragrafa uygun başlık bulma, paragrafın konusunu bulma, anlatım tekniği ve düşüncüyü geliştirme yollarını bulma gibi çalışmalar yaptırılmaktadır. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin okudukları metni farklı açılardan değerlendirebilmesini sağlamakta ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin bazı göstergeler tespit edilmiş ve etkili okuma endeksleriyle birlikte varyans analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile ilgili olarak dikkat çekici ilk husus, büyük bir kısmının okuma sıklıklarının çok düşük olmasıdır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (% 58,2) çok az (2-3 ayda bir) kitap okuduğunu ya da hiç okumadığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin yarıdan fazlasının kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığını göstermektedir.

Yapılan varyans analizinde, öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre etkili okuma endekslerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yani çok kitap okuyanlar daha hızlı ve daha iyi anlayarak okumaktadır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmenin en temel yolunun onlara düzenli bir okuma alışkanlığı kazandırmak olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamızda öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıkları da belirlenmiştir. Öğrencilerin 3'te 2'ye yakını (% 61,3'ü) kütüphaneye hiç gitmediğini belirtmiştir.

Bu durum üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur. Öğrencilerin kütüphanelere gitmemesinin başlıca nedenleri şunlardır:

- a. Öğretmenlerinden veya yetkililerden kütüphane kullanımı ile ilgili eğitim almayan öğrenciler, kütüphaneye gittiklerinde katalogları kullanma, süreli yayınları tarama, kitap kaydı yaptırma gibi basit işleri bile yapamamakta, dolayısıyla kütüphanelerden nasıl yararlanacaklarını bilmemektedir.
- b. Kütüphaneler öğrencilerin ilgisini çekebilecek kitaplarla yenilenmemektedir. Kitapların çoğu başvuru kaynağı niteliğindeki kitaplardır. Bu durum, öğrencilerin kütüphanelerde okumak için ilgilerini çeken kitaplar bulmakta zorlanmalarına yol açmaktadır. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalar (Esgin ve Karadağ, 2000: 19-23; Dökmen, 1994: 63) lise ve üniversite öğrencilerinin okudukları kitapların büyük çoğunluğunu arkadaşlarından ödünç alarak veya satın alarak okuduklarını, çok azını kütüphanelerden temin ettiklerini göstermektedir.
- c. Kütüphaneler çoğunlukla, aydınlatma, masa ve sandalye, genişlik gibi fiziksel nitelikler itibariyle yetersizdir. Bu durum, kütüphaneleri sıkıcı, rahatsızlık verici yerler hâline getirmektedir.

Kütüphane denilince akla halk kütüphaneleri ve çocuk kütüphaneleri gelmektedir. Oysa öğrencinin çok daha rahat ulaşabileceği okul kütüphaneleri de en az onlar kadar önemlidir. 26. 08. 1976 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan ve hâlen yürürlükte olan “Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği” ile temel eğitim ve orta öğretim okullarında birer okul kütüphanesi kurulması hükme bağlanmıştır (MEB, 2000: 1522-1523). Bu yönetmelik gereğince tüm ilköğretim ve orta öğretim okullarını birer kütüphaneye sahip olması zarurî hâle gelmekle birlikte bu kütüphanelerin ne derece yeterli olduğu tartışılacak durumdadır.

Araştırmamız sırasında elde ettiğimiz gözlemlerimize dayanarak okul kütüphanelerindeki üç temel problemi şu şekilde sıralayabiliriz:

- a. Okul kütüphaneleri, fiziksel olarak yeterli büyüklükte değildir. masa ve sandalye sayısı öğrenci sayısına oranla yetersizdir.
- b. Yönetmelik'te öğrencilerin daha fazla yararlanabilmesi için okul kütüphanelerinin tatil günlerinde bile açık tutulması gerektiği söylenirken (16. madde) araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda kütüphaneler, görevli memur olmadığı için, ancak ilgili öğretmenin müsait olduğu ölçüde, bazı teneffüslerde açık tutulabilmektedir.
- c. Okul kütüphaneleri kitap sayısı ve türü bakımından yetersizdir; maddî imkânsızlıklar nedeniyle kütüphanelere öğrencilerin ilgisini çekebilecek yeni kitaplar ve süreli yayınlar alınmamaktadır.

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıklarına göre etkili okuma becerilerinde anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Yani kütüphaneye daha sık gidenlerin okuma becerileri, gitmeyen öğrencilerin becerilerine göre daha yüksek değildir.

İlk bakışta şaşırtıcı gelen bu sonuç, daha önce aynı konuda Demirtaş'ın (1988) yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Dökmen, 1994: 47). Söz konusu araştırmada da öğrencilerin okuma becerileriyle kütüphaneye gitme sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonucu doğuran temel sebep şudur: Kütüphanelerin ilk ve en önemli görevi okurun kitaplarla buluşmasını sağlamaktır. Fakat kütüphaneler daha çok ders çalışma ve ödev hazırlama yeri olarak kullanılmaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar (Dökmen, 1994: 71; Sargın, 1988: 16), kütüphaneye gidenlerin sadece % 7'sinin kitap okumak için gittiğini, büyük kısmının ders çalışmak ve ödevler için kaynak temin etmek amacıyla kütüphaneye gittiğini ortaya koymaktadır. Buna göre kütüphaneye sıkça gidenlerin çok kitap okuyan kimseler olduğunu söylemek mümkün değildir.

Dökmen'in araştırmasına (1994: 63) göre lise öğrencilerinin en çok okuduğu okuma materyali gazete ve dergilerdir. Buna göre, lise öğrencilerinin gazete ve dergi okuma imkânına sahip olmaları okuma alışkanlıklarını belirleyen önemli bir faktördür.

Araştırmamızda, evine düzenli olarak gazete ve dergi alınmasının öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını anlamak üzere varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, evine gazete ve/veya dergi alınanların okuma becerilerinin, alınmayanların okuma becerilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın son kısmında, MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 06.10.1997'de kabul edilerek 2483 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı" değerlendirilmiştir.

Programın bölümleri ve bu bölümlerin programın bütünündeki yüzdesi şöyle belirlenmiştir:

- | | |
|---------------------------|--------|
| a) Okuma Ortamı Oluşturma | (% 15) |
| b) Okuma Süreci | (% 35) |
| c) Etkili Okuma | (% 21) |
| d) Hızlı Okuma | (% 29) |

Buna göre program, "Hızlı Okuma"ya daha önceki üç bölümde (okuma ortamı oluşturma, okuma süreci) bazı temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasından sonra geçilmesini gerekli kılmaktadır.

Program, "bir öğretim yılı (180 iş günü) itibariyle, 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır. Buna göre ders, bir öğretim yılı boyunca haftada bir saat olarak uygulanacaktır.

Programda dersin verimliliği açısından öğretmenin rolü şu şekilde ifade edilmiştir: "Programın uygulanması, öncelikle öğretmenlerin etkili okuma teknikleri kavramlarına, öğretme ve uygulama becerisi edinmiş olmalarına bağlıdır."

Programda, okuma performansının belirlenmesinde okuma hızı ve anlamının birlikte değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuş; etkili okuma, hızlı okuma ve dikkatli okuma olmak üzere üç temel tip okuma olduğu ve hızlı okuma için sesli veya içten sesli okuma yerine sessiz okumanın alışkanlık hâline getirilmesi gerektiği

belirtilmiştir. Ayrıca, etkili okumaya başlamadan önce öğrencilerin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarının belirlenmesi gerektiğine işaret edilmiş, kelime bilgisinin okuma becerisi üzerindeki etkisi üzerinde durulmuş ve kelime hazinesini geliştirmek için yapılacak çalışmalardan bahsedilmiştir.



6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmamızda elde edilen bulgulardan yola çıkarak Avrupa Konseyi'nin Kültürel İşbirliği Konseyi Raporu'nda (1986) eğitim çalışmalarında temel faktörler olarak kabul edilen öğretmenler, anne-babalar, okul yöneticileri, ders kitapları, programlar ve eğitim tefişlerine yönelik önerilerimiz yer almaktadır.

6.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Uygulanan programlar, yöntemler, hedef kitlenin nitelikleri ve fiziksel şartlar nasıl olursa olsun, eğitim problemlerimizin çözümünde öğretmenlerin nitelikleri, her zaman en önde gelen faktör olmuştur. Bu bakımdan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde de öğretmenler birinci derecede rol oynamaktadır.

Araştırmamızın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin önemli bir kısmının, özellikle alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri gelişmiş ülkelere göre çok düşük düzeydedir. Ankara gibi büyük bir şehirde yapılan bu araştırma, sosyo-ekonomik bakımdan daha alt düzeydeki şehirlerde gerçekleşmiş olsaydı, sonuçlar muhtemelen çok daha vahim çıkacaktı.

Bu noktada öğretmenlere düşen görev, yetişkin bir insanın günlük hayatında en çok kullandığı becerileri arasında gelen okuma becerisinin geliştirilmesi hususunda özel bir hassasiyet göstermektir.

Okuma becerisinin iki önemli unsuru olan okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi yolundaki çalışmalarda, yapılması gereken ilk şey, hedef kitlenin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyinin sağlıklı bir şekilde tespit edilmesidir. Öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerinin ölçülmesi iki açıdan önemlidir: Birincisi, okuma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı öğrencilerin okuma başarılarını ve gelişimlerini tespit edebilmesi için öğretmenin sağlıklı ölçümler yapması gerekir. İkinci olarak, okuma başarısını ölçmek, öğrencinin konsantrasyon ve dikkatini okuduğu metne yoğunlaştırmasını sağlar. Daha yüksek konsantrasyon ve

dikkatle okunan metin daha hızlı okunur ve daha iyi anlaşılır. Böylece öğrenci, biraz gayret gösterirse aslında daha hızlı ve daha iyi anlayarak okuyabileceğini görür ve daha sonraki çalışmalar için kendine güveni artar. Bu yüzden öğrencilere kendi başlarına yaptıkları okumalarda da okuma başarılarını ölçme alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Söylediğimiz gerekçelere dayalı olarak, birçok bilim adamı, öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla yapılacak çalışmaların başında okuma başarılarının ölçülmesini saymaktadır (Mikulecky and Jeffries, 1989: 152; G. Mosback and V. Mosback, 1999: IX; Göğüş, 1978: 80).

Araştırmamız sırasındaki bireysel gözlemlerimiz, ilköğretim ve orta öğretim öğretmenlerinin bu konuda bazı yanlışlıklar içinde olduğunu göstermiştir. Bu yanlışlıklardan başlıcaları şunlardır:

1. Öğretmenler, öğrencilerin okuma hızını “sürenin esas alındığı ölçüm” ile ölçmektedir. Bu tür ölçümlerde, öğrenciye verilen bir metinde bir dakikada kaç kelime okunduğu tespit edilmekte, metnin tamamının okunması beklenmemektedir. Bu durum, metnin bütünlüğünün göz ardı edilmesine yol açmakta ve böylece her öğrenci için okuduğunu anlama düzeyini ölçmek imkânsız hâle gelmektedir. Bu bakımdan belli bir süreyi (bir dakika) esas alan ölçümlerin çok sağlıklı olduğu söylenemez.

Öğretmenler, bu tür ölçümlerde öğrencilerin okuma hızını ölçebilir, fakat anlama düzeylerini belirleyemezler. Oysa araştırmamızda yapıldığı gibi, metni bitirmeye dayalı ölçüm yapılırsa öğrencinin bir dakikada okuduğu değil, en az 3-4 dakikada okuduğu kelime sayısının ortalaması alınabilir, böylece okuma hızı daha sağlıklı olarak ölçülebilir. Ayrıca öğrenciler verilen metnin bütünü okuduğu için metinle ilgili anlama sorularını daha önceden oluşturmak ve uygulamak mümkündür. Bu şekilde öğrencinin okuma hızı ile birlikte anlama düzeyini de ölçmek mümkün olacaktır.

2. Özellikle ilköğretim öğretmenleri, okuma hızını ölçmek üzere her öğrenciyi yanına çağırarak öğrencinin metni okuduğundan emin olmak için kendisinin duyabileceği ölçüde sesli okuma yapmasını istemektedir. Bu durum belli aralıklarla tekrar edilince, öğrenci hızlı okuma çabasını sesli okuma ile gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Oysa gerçek anlamda hızlı okuma, ancak sessiz okumayla gerçekleşir. Öğretmenlerin bu şekildeki okuma ölçümü, hem öğrencinin gerçek düzeyini göstermekten uzaktır hem de öğrenciyi sesli okumaya yönlendirdiği için okuma hızının geliştirilmesinde olumsuz bir alışkanlık meydana getirmektedir.

3. Öğretmenler, hatta okuma becerileri üzerinde araştırma yapan bazı araştırmacılar (Akçamete, 1989; Dökmen, 1994) okuma hızı ölçümlerini sadece bir metin üzerinde gerçekleştirmektedir. Oysa bu araştırmada da ortaya konulduğu gibi, bireyler farklı türdeki metinleri farklı hızlarda okuyabilmektedir. Bu bakımdan, sağlıklı bir ölçüm, ancak farklı metinlerdeki okuma hızlarının ortalamasının alınmasıyla mümkündür.

4. Öğretmenler okuma başarısını ölçmek için metin seçimine gerektiği kadar dikkat göstermemektedir. Ölçümün sağlıklı olması için öğrencinin daha önce okumadığı, ilk defa ölçüm sırasında karşılaşacağı metinlerin kullanılması gerekir. Oysa öğretmenler çoğunlukla ders kitabındaki metinlerden birini kullanmaktadır. Hatta bazı öğretmenler, ölçüm yapmadan önce öğrencilere hangi metin üzerinde ölçüm yapacağını söylemektedir. Bu tür bir ölçümün sağlıklı sonuçlar vermesi beklenemez.

Araştırmamızda kullanılan farklı türdeki metinlerin ve bu metinlere ait geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış anlama testlerinin, öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyini ölçmede, öğretmenler tarafından kullanılabilmesi ve bunların örnek alınması ile yeni metinler ve anlama testleri oluşturulabileceği inancındayız.

Okuma eğitimi çalışmalarında öğretmen, öğrencilerinin hem okuma hızlarını hem de anlama düzeylerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Şayet öğrencilerin bu iki becerisi arasında seviye farklılığı varsa öğretmen, çalışmaların ağırlığını ona göre düzenlemelidir. Meselâ, öğrencilerin okuma hızları iyi veya normal durumda fakat

anlama düzeyleri zayıf ise anlama çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Ya da anlama düzeyi normal fakat okuma hızı zayıfsa okuma hızını arttırmaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir. (Tinker and McCullough, 1968: 245).

Araştırmamız, öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin okunan metnin türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini ölçmeyi isteyen öğretmen ve araştırmacıların ölçme aracı olarak tek bir metin yerine farklı türdeki metinleri kullanmasının ölçümü daha sağlıklı hâle getireceğini göstermektedir. Çünkü öğrencinin bir metin türündeki okuma başarısı başka bir metin türünde değişiklik gösterebilmektedir.

Araştırmamızda lise öğrencilerinin okuma becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte bazı araştırmacılar (Bamberger, 1990: 24-25; Dökmen, 1994: 33), özellikle ergenlik çağı ve sonrasında kız ve erkek öğrencilerin okuma ilgilerinde farklılıklar oluştuğunu belirtmektedir. Öğretmenler, bu ilgi farklılığını göz önünde bulundurmalı, gözlemleri ve hazırlayacağı anketler ile öğrencilerinin okuma ilgilerini tespit etmeli ve onları ilgiyle okuyabilecekleri kitaplara yönlendirmelidir.

Araştırmamızda, öğrencilerin okuma becerilerinin sosyo-ekonomik faktörlere göre önemli farklılıklar gösterdiği, yani sosyo-ekonomik faktörlerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Elbette ki, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkları ortadan kaldırması mümkün değildir. Ancak, sosyo-ekonomik faktörlerin doğurduğu fırsat eşitsizliğini ve okuma becerileri üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik olarak yapabileceği şeyler vardır.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eğitimlerindeki temel problemler, öğrencilerin kitaplardan uzak kalması ve olumsuz şartlar altında çalışmak zorunda kalmasıdır.

Sosyo-ekonomik yönden alt düzeyde bulunan aileler çocuklarına yeterince okuma materyali (roman, hikâye kitabı, şiir kitabı, gazete, dergi...) sunamamaktadır,

hatta çoğu zaman çocuklarının ders kitaplarını bile almakta zorlanmaktadır. Bu durumda öğrenci, ders kitapları dışında kitap görmemekte ve zevk için okuyacak kitap bulmakta zorlanmaktadır. Araştırmamızda sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeyde öğrencilerin bulunduğu Mamak Lisesi'nde, çok seyrek (2-3 ayda bir) kitap okuyanların ve hiç okumayanların toplamının % 81,9 gibi yüksek bir oranda çıkması bu düşüncemizi doğrulamaktadır.

Kitap okuma imkânı olmayan öğrencinin düzenli bir okuma alışkanlığı kazanması ve okuma becerilerinin istenilen seviyede gelişmesi mümkün olmamaktadır. Bu gerçekler karşısında öğretmenlerin yapabileceği şey, öğrencilerin kitaplarla buluşmasını sağlamaktır. Her öğrencisinin kitap ihtiyacını kendisinin karşılaması mümkün olamayacağına göre, öğretmenin bu hususta kütüphanelerden yararlanması gerekmektedir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (% 61,3'ü) kütüphaneye gitme sıklıkları sorulduğunda hiç gitmediklerini belirtmiştir. Daha önce de belirttiğimiz gibi bunun temel sebebi, öğrencilerin kütüphane kullanımı konusunda bilgisizliği ve kütüphanelerin yetersizliğidir. Öğretmenlerin öncelikle öğrencileriyle birlikte kütüphaneye gidip onlara kütüphane kullanımıyla ilgili (katalog kullanma, süreli yayınları tarama, kitap kaydı yaptırma gibi) temel bilgileri vermesi gerekir. Öğretmenler ayrıca, okul kütüphanelerinin geliştirilmesi için okul yönetimiyle işbirliği içinde olmalıdır. (Bu konuda bkz. "5.2.3. Okul Yönetimlerine Yönelik Öneriler")

Öğretmenler, özellikle okul kütüphanelerinin yetersiz kaldığı yerlerde sınıf kitaplıkları oluşturabilir; millî ve dinî bayramlar, yılbaşı gibi özel günlerde öğrencilerin birbirlerine kitap hediye etmelerini ve daha sonra bu kitapları birbiriyle değişerek okumalarını organize edebilir; kitap okuma yarışmaları düzenleyebilir; çok kitap okuyanları ödüllendirerek onları okumaya teşvik edebilir.

Öğretmenlerin, okuma becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin evdeki öğretmenleri sayılabilecek anne ve babalarıyla işbirliği yapması faydalı olacaktır. Araştırmamız, anne ve babaların çocuklarını ödüllendirme ve kitap okumaya teşvik

etme gibi olumlu pekiştiricileri kullanmada başarılı olamadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, anne ve babaları ekonomik imkânların elverdiği ölçüde öğrencinin rahat bir çalışma ortamına kavuşturulması ve sadece sözle değil bizzat okuyarak çocuklarının kitap okumalarını teşvik etmeleri hususunda bilinçlendirmelidir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmede görev sadece Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine değil, tüm öğretmenlere düşmektedir. Çünkü, okuma becerisi tüm dersler için temel oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar (Bamberger, 1990: 4; Tazebay, 1997: 18-19), öğrencilerin okuma becerilerindeki başarısının diğer derslerindeki başarısını da olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması ve okuma becerilerinin geliştirilmesi için, burada sıraladığımız öneriler dışında da öğretmenlerin yapabileceği çeşitli çalışmalar söz konusu olabilir. Ancak bütün bunların istenilen sonuçları doğurması, öğretmenlerin okuma yönüyle öğrencilerine “örnek” olmasıyla yakından ilgilidir (Yılmaz, 1992: 5-12).

6.2.2. Anne ve Babalara Yönelik Öneriler

Öğrencinin yetişkinlik çağına kadar hayatında en çok ilişki kurduğu kişiler anne ve babasıdır. Bu bakımdan, öğrencinin hayatındaki birçok hususta anne ve baba belirleyicidir. Araştırmamızda, anne ve babaların eğitim düzeyleri, meslekleri ve gelir durumlarının öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğunun tespit edilmiş olması bu durumun bir kanıtıdır.

Okuma becerisi ve alışkanlığının temelleri daha çok ilköğretim döneminde atılmaktadır. Çocuklar, okumayı okulda öğrenirler fakat evlerindeki çalışmalarla geliştirir ve alışkanlık hâline getirirler.

Anne ve babalar her şeyden önce, okumanın geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunu kavramalı ve hedefe ancak çocuklara okumayı sevdirecek şekilde varılabileceğini unutmamalıdır. Çocuk evinde, sevgi dolu bir ortamda, neşeye, eğlenerek anne ve babasıyla birlikte okuma deneyimini ne kadar çok yaşarsa okumadan o kadar zevk alır (Okul ve Aile, 1998: 14-19).

Anne ve babalar, çocuklarının okul ve öğretmenleriyle devamlı diyalog hâlinde olmalıdır. Çünkü okul ve ev öğrencinin hayatında birbiriyle uyumunun şart olduğu ayrılmaz iki parçadır. Tinker ve McCullough (1968: 410) özellikle ilk okuma öğretiminde ev ortamı ile okul arasındaki ilişki üzerinde durarak şunları söylemektedir:

“Eğer bir okuma programı tamamen okula bırakılmışsa bütünüyle başarılı olması mümkün değildir. Okuldaki zamanın çoğu öğretimde harcanmalıdır; fakat öğretim pratikle birleşmediğinde gücünü kaybeder. Ev, pratik yapmak için yer ve zaman sağlar. Ayrıca, çocuk bilgi ve zevk için okuma alışkanlığı kazanmadıkça, okuma becerileri azalır ve okuma programının tüm amaçları başarısız olur. Ev, kütüphane ve toplumsal kurumlar bu alışkanlığın sağlam bir şekilde yerleşmesini sağlayıcı okuma ortamı ve materyalleri sunmalıdır. Şayet bunlar olmazsa, okul tüm yükü taşımak zorunda kalır, bu durumda verimin düşmesi kaçınılmazdır.”

Çoğu anne-baba ilk okuma-yazmayı öğreninceye kadar çocuğunun okuma becerisiyle yakından ilgilenir: Onunla birlikte kitap okur, yazdıklarını takip eder, ödevlerine yardımcı olur. Fakat bir müddet sonra, okuma-yazma bildiği için çocuğun bu işi artık kendi başına yapması gerektiğini düşünür. Oysa anne-babanın çocuğun okuma becerisiyle en azından ergenlik çağına kadar yakından ilgilenmeyi devam ettirmesi gerekir.

Anne-baba ilk sınıflarda çocuğuyla birlikte kitap okurken sesli okuma yapmalıdır. Bunu yaparken bazen kendisi okuyup çocuğu dinlemeli, bazen de çocuğu

okumalı, kendisi dinlemelidir. Bu tür bir iletişim, ileriki sınıflarda da sessiz okuma çalışmalarında devam ettirilmelidir. Öğrenci okuduğu şeyler üzerinde anne-babasıyla konuşma imkânı bulursa mutlu olur ve başka kitaplar okumak için motive olur. Bu sebeple anne-babalar, çocuklarına okudukları şeyler (bunlar bazen bir roman, bazen bir şiir, bazen bir gazete haberi olabilir) hakkında kendileriyle konuşma fırsatı tanınmalı ve onları ilgiyle dinlemelidir.

Anne ve babaların, çocuklarının okuma becerileriyle ilgili olarak dikkat etmeleri gereken bir başka husus da onlara elden geldiğince rahat bir çalışma ortamı hazırlamaktır. Bu araştırma, öğrencilerin çalışma ortamına ilişkin faktörlerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Anne-babalar, çocuklarına rahat bir çalışma ortamı hazırlamak için kendisine ait bir odasının olmasını, bu mümkün değilse kullandığı odanın yeterli biçimde ısınmasını sağlamalıdır. Böylelikle öğrenci, tüm aile fertlerinin bir arada oturduğu, televizyon seyredilip sohbet edilen salonda değil, yalnız kalarak dikkatini okuduğu kitaba verebileceği bir yerde çalışabilir.

Öğrencinin kendine ait bir çalışma masasının olması, uzun vadede okuma başarısını etkilemektedir. Bu bakımdan anne ve babaların çocuklarına ayrı ayrı odalar tahsis edemeseler bile, en azından ayrı çalışma masaları temin etmeleri faydalı olacaktır.

6.2.3. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde okul yöneticilerine iki türlü görev düşmektedir: Bunlardan birincisi, Hızlı Okuma Teknikleri dersinin daha verimli uygulanabilmesi için gerekli olan araç gereçlerin (slayt, projeksiyon aleti, tepegöz vs.) temin edilmesi ve dersin öğretmenlerine yardımcı olmak; ikincisi okul kütüphanelerinin geliştirilmesi ve verimli hale getirilmesi için çaba sarf etmektir.

Araştırmamızda, lise öğrencilerinin önemli bir kısmının kütüphaneye hiç gitmediği, gidenlerin de kitap okumaktan çok, verilen ödevleri yapmak üzere

gittikleri tespit edilmiştir. Bu durum, kütüphanelerin işlevlerini yerine getiremediğini göstermektedir.

Araştırmamız sırasında, okul kütüphanelerinin fiziksel nitelikler, kitap sayısı ve türü itibariyle oldukça yetersiz olduğu ve görevli memur olmadığı için sadece bazı teneffüslerde hizmet verebildiği tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin kendi okullarının kütüphaneleri için söz konusu olduğu okul yöneticilerinin ilk aşamada şunlara dikkate almaları gerekir:

- a) Okul kütüphanelerinin, imkânların elverdiği ölçüde, bodrum, ara kat gibi dar ve havasız ortamlar yerine, güneş ışığı olan geniş bir ortamlarda hizmet vermesi sağlanmalıdır.
- b) Okul kütüphanelerindeki kitaplar, genellikle öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak, başvuru kaynağı niteliğindeki eski kitaplardır. Bu bakımdan, kütüphaneler, okuldaki öğretmenlerin de görüşleri alınarak, imkanların elverdiği ölçüde öğrencilerin ilgisini çekecek kitaplarla yenilenmelidir.
- c) Araştırmamız evine gazete ve dergi alınan öğrencilerin okuma becerilerinin alınmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sosyo-ekonomik durumu düşük olan aileler, evlerine gazete ve dergi alamamaktadır. Örneğin araştırmamızda sosyo-ekonomik yönden alt düzeyi temsil eden Mamak Lisesi öğrencilerinin % 76,4'ünün evine ne gazete ne de dergi alınmaktadır. Bu bakımdan özellikle sosyo-ekonomik yönden alt düzeydeki öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların kütüphanelerine lise öğrencilerinin en çok ilgi duyduğu okuma materyali olan gazete ve dergi alınmalıdır.
- d) Okul kütüphanelerinde bir "kütüphane memuru" görevlendirilmeli, bu mümkün olmazsa okuldaki mevcut memurlardan birisi kütüphanenin işletilmesi ile görevlendirilmelidir. Bu memurun en kısa zamanda kütüphanecilikle ilgili hizmet içi eğitim alması sağlanmalıdır.

- e) Okul kütüphanesi olabildiğince çok zamanda, özellikle hafta sonları öğrencilerin istifadesine açık tutulmalıdır.
- f) Öğrencilerin kitap okumaya ve kütüphaneye ilgilerinin arttırılması için okul çapında imza günleri, kitap tanıtımları, çok kitap okuyanların ödüllendirilmesi gibi organizasyonlar düzenlenmelidir.

6.2.4. Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

Ders kitaplarına yönelik önerilerimiz iki ayrı açıdan dile getirilecektir. İlk olarak Hızlı Okuma Teknikleri dersi için hazırlanacak ders kitaplarına yönelik öneriler, ikinci olarak ilköğretim ve orta öğretimde kullanılan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarına yönelik öneriler sunulacaktır.

Ülkemizde yapılan bir araştırma (Özbay, 2000-b), Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur. Yalçın'a (1996. 24-27) göre bu durum, özellikle ders araç ve gereçlerinin sınırlı olması ve sağlıklı bir öğretmen eğitiminin olmamasına dayanmaktadır. Buna göre Hızlı Okuma Teknikleri dersini verecek öğretmenlerin, bu ders hakkında yeterli eğitim almadıkları da göz önünde bulundurulursa, büyük oranda kitaba bağlı kalarak ders işleyeceği muhakkaktır.

Hızlı Okuma Teknikleri dersi için hazırlanan kitaplarda uygulama çalışmalarına ağırlık verilmeli, bu uygulamaların amaçları ve yapılış şekillerine ait açıklamaların yer alacağı ders kitabından ayrı bir "öğretmen kılavuzu" hazırlanmalıdır.

Ders kitapları, hızlı okuma tekniklerini kazandırma çalışmalarında teknolojik imkânların kullanılmasına imkân verecek şekilde hazırlanmalıdır. Hatta uygulamalara yardımcı olmak üzere kitaptaki alıştırmalarla ilgili bir CD hazırlanarak kitap bu CD ile birlikte satışa sunulmalıdır.

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ilköğretim ve orta öğretimde kullanılan ders kitaplarının nitelikleri de son derece önemlidir. Fakat kısa bir incelemeden sonra ülkemizde Türkçe ders kitaplarının baskı, içerik ve yöntem açısından son derece yetersiz olduğu görülmektedir. Düşük görsel ve eğitsel açıdan yetersiz ders kitaplarını sevmeyen öğrenci, okumayı da okumayla birlikte ana dilini de sevmemiştir. Hatta bir çok öğrenci, estetik değeri, baskı kalitesi ve bilinçli hazırlanmış öğretim teknikleriyle yabancı dil kitaplarını ve yabancı dili, ana dilinden daha çok sevmiştir. Bu gerçeğin farkında olarak Türkçe ders kitaplarının gözden geçirilerek baştan sona, yeni bir anlayışla yazılması gerektiği kanaatindeyiz. Bu noktada Yalçın'ın (1996:24-27) tespitleri göz önünde bulundurulmalıdır:

“Dil öğretiminde bir ders kitabının başarısını üç ana nokta belirler:

a-Öğrencinin hızla algılamasına, algıladığını beyninde sağlıklı bir biçimde depolamasına dayalı olmak,

b-Öğrencinin algıladığı ve anladığı bilgilere dayalı olarak başkalarıyla sağlıklı bir ilişkiye girmek,

c-Verilen Türkçe dersinin veya hazırlanan ders kitabındaki her bilgi ve uygulamanın çocuğun rahatlıkla kendi hayatında ve ilişkilerinde kullanacağı bilgiler olmak.”

Ders kitaplarının ebadı, dış görünümü estetik değeri ve basım kalitesi içeriği kadar önemlidir. Kapak kuşe ve karton, iç sayfalar 1. hamur ve kolay yırtılmayan kağıt üzerine basılmalıdır (Göknil, 1987). Ders kitapları adeta birer sanat eseri olmalıdır (Yalçın, 1996: 24-27).

Ders kitaplarında satırların uzunluğu ve sayfa düzeni de çok önemlidir. Özellikle küçük yaşlardaki çocukların göz kaslarının güçsüz olması belirli bir disiplin içinde ritmik bir biçimde sıçrayamaması sebebiyle, satır boylarının 9 cm'den uzun olmaması gerekir. “Böylece soldan sağa doğru göz kaslarının daha çok sıçrayarak yorulması engellenmektedir. Okumaya yeni başlayan çocuğun göz kaslarının yorulması onda okumaya karşı bir bıkkınlık yaratmaktadır. Zaten henüz

eğitim disiplinini yeni kazanan bir çocukta bu durum çok önemli sakıncalara sebep olmaktadır.” (Yalçın, 1996: 24-27).

Ders kitaplarında hep aynı sayfa düzeninin kullanılması kitabı monoton hâle getirmektedir. Gelişmiş ülkelerde, kitaplar konuyu ve üniteyi destekleyici resim, fotoğraf, karikatür ve grafiklerle zenginleştirilmekte, her sayfanın düzenlenişi diğer sayfaya göre farklı bir yapı içinde sunulmaktadır.

Hızlı okuma tekniklerinin sadece bir ders ile kazanılması mümkün değildir. Çeşitli okuma tekniklerinin belli bir düzenle zamana yayılarak ilköğretim ve orta öğretimdeki ders kitaplarında da verilmesi gerekir. Gelişmiş ülkelerde dil eğitimi içinde, okuma eğitime özel bir yer ayrılmakta ve her sınıf düzeyinde okuma eğitimiyle ilgili özel kitaplar hazırlanmaktadır (Bartram and Parry, 1989; Viney, 1985; Wilf, 1983; Neufeld and Webb, 1984; Levine, Oded and Statman, 1988). Bu kitaplarda öğrencilere günlük hayatta sıkça karşılaştıkları gazete haberi metni, tarifeler, telefon rehberi gibi metinlere de yer verilerek öğrencinin günlük hayatta ihtiyaç duyduğu farklı okuma teknikleri alt sınıflardan itibaren bir alışkanlık hâline getirilmektedir.

6.2.5. Programa Yönelik Öneriler

Araştırmamızın sonuçları lise öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir derse ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, seçmeli olarak da olsa bu dersin liselerde okutulmasının sağlanması son derece yerinde bir girişimdir.

Bunun yanında, programın daha verimli bir hâle gelebilmesi için şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğine inanmaktayız:

- a. Hızlı Okuma Teknikleri dersi “Okuma Ortamı Oluşturma”, “Okuma Süreci”, “Etkili Okuma” ve “Hızlı Okuma” olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin okuma hakkındaki temel bilgi ve becerilerinden başlanarak “Hızlı Okuma”ya kademeli bir

geçiş sağlayan bu sıralamanın doğru olmasıyla birlikte dersin bütünde “Hızlı Okuma”ya % 29 yer ayrılmış olması, dersin adının “Hızlı Okuma Teknikleri” yerine daha kapsamlı olarak “Okuma Teknikleri” olarak değiştirilmesinin daha makul olacağını göstermektedir.

- b. Program. “bir öğretim yılı (180 iş günü) itibariyle 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır”. Buna göre ders, bir öğretim yılı boyunca haftada bir saat olarak uygulanacaktır. 36 ders saati bu dersin amaçlarına ulaşmak için yeterlidir. Fakat bu 36 saatin haftada bir saat olarak bir öğretim yılına yayılması yerine, haftada 2 saat olarak bir yarıyılıda toplanması daha doğru olacaktır. Bu görüşümüzün gerekçesini şu şekilde izah edebiliriz: Hızlı Okuma Teknikleri dersi, programda da belirtildiği gibi, “bilgi kazandırmaktan çok beceri kazandırmaya yöneliktir”. Bu bakımdan, ders içinde yapılacak uygulamalar çok önemlidir. Çünkü hızlı okuma becerisi, “okuma freni” olarak adlandırılan olumsuz okuma alışkanlıklarından kurtularak, onların yerine göz ve beyin arasındaki koordinasyonu belli bir ritme ulaştıracak olumlu okuma alışkanlıklarını kazanma esasına dayanır. Bu ise ancak rehber eşliğinde, belli bir sıklıkla sürdürülecek temrinlerle mümkün olur.
- c. Ortaöğretim kurumlarında derslerin bir öğretim yılını kapsıyor olmasından dolayı yukarıda teklif ettiğimiz değişikliğin (dersin haftada bir saat yerine iki saat yapılarak bir yarıyılı toplanması) gerçekleşmesi durumunda, “Hızlı Okuma Teknikleri” yerine “Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme” dersi konulmalı, öğretim yılının ilk yarıyılında okuma teknikleri; ikinci yarıyılında ise onun kadar önemli bir diğer dil becerisi olan dinleme teknikleri işlenmelidir. Böylece öğrencilerin günlük hayatlarında okuma

becerisi gibi çok önemli olan dineme becerisinin geliştirilmesi için imkân doğar.

- d. Programda bu dersin “bilgi kazandırmaktan çok beceri kazandırmaya yönelik” olduğu belirtilmektedir. Buna rağmen öğrencilere kazandırılması hedeflenen 194 davranıştan 130’u (% 67’si) “.....yı söyleme/yazma” şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum programın bir “eğitim programı”ndan çok, “öğretim programı” hâline gelmesine yol açmaktadır (Özbay, 2000: 35). Bu bakımdan programdaki davranışların “...yı söyleme/yazma” yerine “...yı yapabilme” gibi ifadelerle sunulması ve böylece bir “eğitim” programı hâline getirilmesi gerekir.
- e. Programda, dersin öğrenci merkezli işlenmesi ve uygulamalara ağırlık verilmesi belirtilmektedir. Fakat bunların kalabalık sınıflarda gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu yüzden, dersin en fazla 20 kişilik gruplar halinde uygulanması gerekir.
- f. Programda “eleştiri yaparak okuma”, “Hızlı Okuma” başlığı altında yer almaktadır. Oysa eleştiri yaparak okuma, okuduğunu anlama ve yorumlamada temel yöntemlerden biridir ve programda “Hızlı Okuma”ya geçilmeden önce yer alması daha uygundur.

Son dönemlerde liselerde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin verimliliği sorgulanmakta ve programda yapılacak birtakım değişikliklerle öğrencilerin dil ve edebiyata ilgisinin artırılması hedeflenmektedir. Araştırmamızın sonuçları, öğrencilerin dil ve edebiyata ilgisiz kalmasının temel sebeplerinin başında, okuma alışkanlık ve becerilerindeki problemlerin geldiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerimizin büyük bir kısmının kitap okuma alışkanlığı ve kütüphaneye gitme alışkanlığı yoktur. Araştırmamızda öğrencilerin edebî metni okuma hızları dakikada 146,8 kelime; anlama düzeyleri % 65,5 olarak bulunmuştur. Sosyo-ekonomik bakımdan alt düzeydeki öğrencilerde bu değerler çok daha düşüktür. Mamak Lisesi’ndeki öğrenciler, edebî metni dakikada 128,9 kelime hızla ve % 51,8 anlama ile okumuşlardır. Bu sonuçlar, liselerde Türk Dili ve Edebiyatı derslerini verimli hâle getirmek için programda yapılması düşünülen değişikliklerden önce

öğrencilerimizin durumunu yeniden gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Zira okuma alışkanlığı olmayan, okuduğunda da çok yavaş okuyan ve okuduğunu anlamakta güçlük çeken yani temel okuma becerilerini bile kazanamamış öğrencilere hangi programla olursa olsun sağlıklı bir dil ve edebiyat eğitimi vermek mümkün değildir.

6.2.6. Eğitim Teftişlerine Yönelik Öneriler

Eğitim sistemlerinde ortaya çıkan eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesi için gerekli önlemlerin alınmasında teftiş çok önemlidir. Hızlı Okuma Teknikleri dersi için müfettişlerin, okul yöneticilerini ve öğretmenlerini teşvik etmesi ve okul kütüphanelerinin daha verimli hâle getirilmesi için yol göstermesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerini aşan mesecelerde ise gerekli makamlara rapor sunarak eksikliklerin giderilmesi için teklifler sunması gerekir.

Hızlı Okuma Teknikleri dersinde “Programın uygulanması, öncelikle öğretmenlerin etkili okuma teknikleri kavramlarına, öğretme ve uygulama becerisi edinmiş olmalarına bağlıdır.” (a.g.p.: 787). Son derece önemli olan bu husus, temel bir sorunu ortaya koymaktadır: Bu dersi verecek Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin büyük bir kısmı, öğretmenlik eğitimleri sırasında “Hızlı Okuma Teknikleri” ile ilgili bir ders almamışlardır.

Bu alanda özel ilgi ve gayreti olanlar dışında, öğretmenler dersi işlemek için gerekli bilgi birikimine ve eğitime sahip değildir. Bu durum, derste öğretilcekler için öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmelerinden dolayı, müfredatta seçmeli olarak yer alan bu dersin hiç uygulanmamasına ya da amaç ve işlevleri dışında kullanılmasına yol açmaktadır. Nitekim, şahsî gözlemlerimiz sonunda, Hızlı Okuma Teknikleri dersinin liselerin büyük çoğunluğunda hiç uygulanmadığı, uygulanan az sayıdaki okulda ise amaç ve işlevleri dışında kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu derse giren öğretmenler, dersi çoğunlukla diğer derslerde yetiştiremedikleri konuları

işlemek için bir “ek ders” ya da öğrencilere “serbest okuma” yaptırılacak bir ders olarak görmektedir.

YÖK’ün eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmaları çerçevesinde, 1998-1999 yılından itibaren uygulanan Türkçe Öğretmenliği lisans programında “okuma teknikleri” ile ilgili olarak bir yarıyıllık “Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme” dersi konulmuştur. Bize göre doğrudan okuma becerisiyle ilgili bir dersin Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alması olumlu bir yeniliktir. Fakat bu dersin, dinleme becerisi ile birlikte sadece bir yarıyla sıkıştırılması yerine en azından “Okuma Teknikleri” ismiyle ayrı bir ders olarak uygulanması daha uygundur.

Diğer yandan bu dersi verecek asıl öğretmenler olan “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri”nin lisans programında okuma teknikleri ile ilgili herhangi bir dersin bulunmaması mühim bir çelişkidir. Yani, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden, eğitim hayatlarında hiç görmedikleri “Hızlı Okuma Teknikleri”ni öğretmeleri istenmektedir. Öğretmenlerin bu konuda ortaya çıkan eksikliğini gidermek için hizmet içi eğitim kurslarında hızlı okuma teknikleriyle ilgili uzmanların vereceği seminerler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- AKÇAMETE, Gönül. (1989). *Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi*. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22 (2), 735-753.
- AKÇAMETE, Gönül ve F. GÜNEŞ. (1992). *Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi*. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25 (2), 463-471.
- AKYOL, Hayati. (1997-a). *Okuma ve Prensipleri*. **Çağdaş Eğitim**, (233), 26-28.
- AKYOL, Hayati. (1997-b). *Kelime Öğretimi*. **Millî Eğitim**, (134), 46-47
- AKYOL, Hayati. (1998). *Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi*. **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998. C. I, Konya.**
- AKYOL, Hayati. (1999). *Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi*. **Çağdaş Eğitim**, (253), 7-13.
- AKYOL, Hayati. (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- ALLINGTON, Richard L., J. CORTEZ, P. M. CUNNINGHAM, S. L. SEBESTA and R. J. TIERNEY. (1989). *Along the Way, Collections an Anthology Series*. Illinois: Foresman Company.
- ALPAY, Şahin. (1987). *Üniversite Gençliği Konuşuyor*. **Cumhuriyet**, (05.03.1987).
- ANDERSON, Richard C., E. H. HIBERT, J. A. SCOT and Ian A. G. WILKINSON (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission*

on Reading. Washington, D.C.: The National Institute of Education. U. S. Department of Education

ATEŞMAN, Ender. (1997). *Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi.* **Dil Dergisi** (58), 71-74.

AVCIOĞLU, Hasan. (2000). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi.* **Eğitim ve Bilim**, 25 (115), 10-17.

BACANLI, Hasan. (1997). **Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamanın Psikolojisi.** Ankara: MEB Yay.

BAMBERGER, Richard. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme.** (Çev. Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.

BARTRAM, Mark and A.PARRY. (1989). **Penguin Elementary Reading Skills.** London: Penguin Books.

BAŞARAN, İbrahim Ethem. (1987). **Eğitime Giriş.** Ankara: Sevinç Matbaası.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1993). *Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri.* **Çağdaş Eğitim**, 28 (193), Kasım, 1993, 15-20.

BİRCAN, İsmail ve M.TEKİN. (1989). *Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları,* **Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 22 (1), 393-410.

BLAHA, Barbara A. and J. M. BENNET. (1993). **Yeni Okuma Teknikleri.** (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yay.

- BLOMMERS, Paul J. and E. F. LINDQUIST. (1954). *Rate of Comprehension of Reading: Its Measurement and Its Relationship to Comprehension*. **The Journal of Educational Psychology**, 34, 449-473.
- BLOOM, Benjamin S. (1976). **Human Characteristics and School Learning**. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- BROOKS, Towler D. (1936). **Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi**. (Çev. Rahmi İ. Kolçak), İstanbul: Şirketi Mürebbiye Basım Evi.
- BUZAN, Tony. (2001). **Hızlı Okuma**. Ankara: Alfa Yay.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2001). **DeneySEL Desenler, Öntest-Sontest, Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi**. Ankara: Pegem+A Yayıncılık.
- CALFEE, Robert C. and Priscilla A. DRUM. (1985). *Research in Reading*. In M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook on Teaching (3rd Ed.)**. New York: Macmillan, 804-849.
- CARVER, Ronald P. (1982). *Optimal Rate of Reading*. **Reading Research Quarterly**, 18 (1), 56-58.
- CARVER, Ronald P. (1985). *How Good are Some of The Worlds' Best Readers?* **Reading Research Quarterly**, 20 (4).
- CEMİLOĞLU, Mustafa. (1998). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. (Genişletilmiş 2. Basım). Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- CHALL, Jeanne S. (1983). **Learning to Read: The Great Debate (Updated Edition)**. New York: McGraw Hill.

- CLEARY, Florence Damon. (1972). **Blueprints for Better Reading. School Programs for Promoting Skill and Interest in Reading.** (2nd Edition). New York: Wilson Co.
- COHEN, Sandra and S. PLAKSON. (1980). **Language Arts.** Ohio: Charles E. Merroll Publishing Company.
- COUNCIL of EUROPE. (1986). **Teachers' Seminer on "The Role of The Teacher in Innovation". Donaueschingon, 20-25 May 1985.** Report Council for Cultural Co-Operation. Strasbourg.
- ÇAKIN, İrfan. (1982). *Kütüphanecilikte Felsefi Yaklaşım.* TKDB, 31, (4), 155-156.
- ÇELİK, Duran. (2000). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalı?** İstanbul: MEB Yay.
- ÇORAKLI, Selim. (1998). **Kitap Okuma Şuuru, Okuma Üzerine Düşünceler (Derleme).** İstanbul: Marifet Yay.
- DALE, Edgar. W. (1949). **Readability.** Chicago: National Council of Teachers of English.
- DE BOER, J. J. And M. DALLMAN (1964). **The Teaching of Reading.** New York: Holt, Rinehot and Winston, Inc.
- DECRIAUD, Roland, F. GLUEGANT, M. GEY and J. M. MARSAT. (1985). **Espace-Lives, Text Français et Documents 6.** Nouvelle Collection Nathan.
- DELLA, Piana G. M. And G. T. ENDO. (1973). *Reading Research.* In Travers, M.W. (Ed.) **Second Handbook of Research on Teaching.** Chicago: Rand Mc Nally College Pub. Company.

DEMİREL, Özcan. (1999). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A yay.

DENİZ, Kemalettin. (2000). **Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu**. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DEVİRİMCİ, (KÜNYELİ) Halise. (1993). **İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi.

DÖKMEN, Üstün. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. Ankara: MEB Yay.

ERDEN, Münire ve Y. AKMAN. (1998). **Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayın Evi.

ESGİN, Ali ve Özay KARADAĞ. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı*. **Popüler Bilim**. (Eylül, 2000). (82), 19-23.

FİDAN, Nurettin. (1986) **Okulda Öğrenme ve Öğretme, Kavramlar-İlkeler-Yöntemler**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

FİDAN, N. ve Y. Baykul. (1994). *İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması*, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi**.

FRY, Ron. (2000). **Kitap Nasıl Okunur?** (Çev. Feride Kurtulmuş), İstanbul: Timaş Yay.

GINNOT, Haim G. (1997). **Siz ve Çocuğunuz**. (Çev. Nuran İskit ve Nurşin Günay), İstanbul: Redhouse Press.

- GORDON, Thomas. (1998). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (Çev. Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- GOUGH, Philip B.(1985). *One Second of Reading*. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.) **Theoretical Models and Processes of Reading (3rd Ed.)** Newark, DE: International Reading Association, 687-688.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1983). *Okumayı Biliyor muyuz? Öğretmen Dünyası*, 4, (44), 7-9.
- GÖKÇE, Birsen. (1988). **Toplumsal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Savaş Yay.
- GÖKTÜRK, Akşit. (1989). **Sözün Ötesi**, İstanbul: İnkılâp Yay.
- GÖKNİL, Can. (1987). *Çocuğa Yönelik Sanat ve Yayın Üzerine Konuşmalar- Can Göknil'le 'Okul Öncesi Çocuk Yayınında Resim ve Edebiyat' Üzerine. Çocuk Edebiyatı Yıllığı-1987*, İstanbul: Gökyüzü Yay.
- GRAY, William S. (1959). **The Teaching of Reading and Writing**. Switzerland: UNESCO.
- GÜL, Metin ve M. KÖKTÜRK. (2001). **İlköğretim 7. Sınıf Ders Kitabı**. Ankara: Yıldırım Yay.
- GÜNEŞ, Metin. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İlinde Bir Araştırma)**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÜNEŞ, Firdevs. (1992). *Gizli Okumaz-Yazmazlık*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25, (1), 245-249.

GÜNEŞ, Firdevs. (1999). *Hızlı Okuma Teknikleri*. Ankara: Ocak Yay.

GÜNEŞ, Firdevs. (2000-a). *Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları- 2021 Ocak 2000. (Yay. Haz.: Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını, 334-349.

GÜNEŞ, Firdevs. (2000-b). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi (2. Baskı)*. Ankara: Ocak Yay.

GÜRKAYNAK, İ.S. (1979). *Sosyo-Ekonomik Düzey ve Çocuk: Psiko-Ekolojik Yaklaşım*. Ankara.

GÜZEL, Abdurrahman. (1993). *Atatürk'te Millî Birlik ve Beraberlik Düşüncesi*. Millî Eğitim. (119), Ocak, 1993, 14-15.

GÜZEL, Abdurrahman. (1997). *Eğitim Fakültelerinde Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalları*. Çanakkale.

HARRIS, Albert J. and M. D. JACOBSAN. (1980). *A Comparison of The Fry, Spache and Harris-Jacobson Readability Formulas for Primary Grades*. *The Reading Teacher*, (33), 920-923.

HARRIS, Albert J. and E. R. SIPAY. (1990). *How to Increase Reading Ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.

İSMAİLLİOĞLU, Lütfi. (1991). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslekleri Algılamaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

JERSILD, Arthur. (1979). **Çocuk Psikolojisi**. (Çev. Gülseren Günce), Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.

KADIOĞLU, Muhsin. (1993). **Çok Hızlı Okuma Teknikleri**. (Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

KAPTAN, Saim. **Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri**. Ankara.

KARASAR, Niyazi. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAYALAN, Meriç. (2000). **Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı**. (Dördüncü Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

KAYACAN, İsmail, E. YILMAZ, F. ÇAKIROĞLU ve M. Ö. ONAY. (1999). **Güzel Konuşma ve Yazma-4**.: Ankara: Evrensel İletişim Yay.

KAVCAR, Cahit, F. OĞUZKAN ve S. SEVER. (1995). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

KLARE, George R. (1963). **The Measurement of Readability**. Iowa: Iowa State University Press.

KORKMAZ, Zeynep.(1985). *Dil İnkılâbının Sadeleşme ve Türkçeleşme Akımları Arasındaki Yeri, Türk Dili*, C. XLXI, S. 401'den Ayrı Basım, Ankara, 1985, 16.

KÜÇÜK, Salim. (1998). **Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

- LORGE, Irving. (1960). **Estimating Structure in Prose**. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- LERNER, Janet. (1976). **Children and Learning Disabilities**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- LEVINE, Adina, B. Oded and S. Statman. (1988). **Clues to Meaning Strategies for Better Reading Comprehension**. New York: 1988.
- MAVIŞ, Adil. (2001). **Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri**. İstanbul: Hayat Yay.
- MEB. (1981). *Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. **Tebliğler Dergisi**, (2098), 26 Ekim 1981.
- MEB. (1997). *Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı*. **Tebliğler Dergisi**, (2483), Aralık-1997, 786-817.
- MEB. (2000). *Ders Kitapları Yönetmeliği-Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi İle İlgili Esas ve Usuller*. **Millî Eğitim İle İlgili Mevzuat-II**. (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş Yeni Baskı). (Haz.: Şükrü Ergit). İstanbul: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, 976-989.
- MEB. (2000). *Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği*. **Millî Eğitim İle İlgili Mevzuat-III**. (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş Yeni Baskı). (Haz.: Şükrü Ergit). İstanbul: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, 1522-1530.
- MEB. (2001). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 7**. İstanbul: MEB Yay.
- MIKULECKY, Beatrice S. and L. JEFFRIES. (1986). **Reading Power, Reading Faster, Thinking Skills, Reading for Pleasure, Comprehension Skills**. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.

- MONTAIGNE, Michel de. (1999). **Denemeler**. (Çev. Sabahattin Eyüboğlu), İstanbul: Cem Yayın Evi.
- MOSBACK, Gerald and V. MOSBACK. (1999). **Practical Fater Reading**. (Eighteenth Printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- NELL, Victor. (1988). *The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications*. **Reading Research Quarterly**, XXIII, (1), 6-50.
- NEUFELD, Jacqueline K. and M. R. Webb (1984). **25 Strategies Reading Skills for Intermediate-Advanced Students of English as a Second Language**. New York: CBS College Publishing.
- OĞUZKAN, Ferhan. (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yay.
- ÖĞÜLMÜŞ, Selahattin. (1991). **Eylem Kimlikleme Düzeyine Yaş, Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Okul Türünün Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- OKUL ve AİLE. (1998). *İhmal Edilen Yetenek: Okuma ve Yazma*. **Okul ve Aile**. (1), 1, 14-19.
- ÖSYM. (1982). **Örneklerle 1982 ÜSYS Birinci Basamak Sınavı**. Ankara: ÖSYM
- ÖZ, Feyzi. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yay.
- ÖZBAY, Murat. (1997). *Test Türü İmtihanların Türkçe Öğretimindeki Yeri*. **Bilge**. (11), 13-16.
- ÖZBAY, Murat. (2000-a). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri-Alan Araştırması**. Ankara.

- ÖZBAY, Murat. (2000-b). **Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi – (Yayımlanmamış Alan Araştırması)**. Ankara.
- ÖZBAY, Murat. (2001). *Atatürk'ün Türkçe Öğretimiyle İlgili Görüş ve Uygulamaları*. **Türk Yurdu**. 21, (162-163), 332-336.
- ÖZBAY, Murat. (2001). *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları*. **Türk Dili**. (589), 9-14.
- ÖZCAN, Mehmet. (1988). *Çok Daha Süratli Okuyabilirsiniz*, **Bilim ve Teknik**, XXI. (248), 30-32.
- ÖZCAN, Nazan. (2001) *Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram...* **Radikal İki** (20 Mayıs 2001).
- ÖZÇELEBİ, O. Suat ve N. S. CEBECİOĞLU. (1990). **Okuma Alışkanlığı ve Türkiye, Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Olmaması Sorunu, Nedenleri ve Çözüm Yolları**. İstanbul: Milliyet Yay.
- ÖZDEMİR, Emin. (1990). **Okuma Sanatı**. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- ÖZDEN, Yüksel. (1999). **Öğrenme ve Öğretme**. (3. Basım). Ankara: Pegem+A Yay.
- ÖZDOĞAN, B. (1982). *Dokuz Yaş Çocuklarında Davranış Bozukluklarının Çevresel Nedenleri*. **Psikoloji Dergisi**, (14-15), 39-44.
- ÖZGEN, Demet. (1995). **Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerden Gelen 12-15 Yaşlarındaki Ergenlerde Formel İşlem Düşüncesinin Gelişim Düzeyi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

- PARS, Vedide Baha vd., (1953). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: MEB Yay.
- PEARSON, P. David, J. HANSEN and C. GORDON (1979). *The Effect of Background Knowledge on Young Children's Comprehension of Explicit and Implicit and Information*. **Journal of Reading Behavior**. (11), 201-209.
- PERFETTI, Charles A. (1985). **Reading Ability**. New York: Oxford Universtiy Press.
- PERFETTI, Charles A. (1986). *Continuitiesin Reading Acquisition, Reading Skill and Reading Disability*. **Remedial and Special Education**. (7), 11-21.
- RISKO, Victoria and M. C. ALVAREZ. (1986). *An Investigation of poor Reader's Use of a Thematic Strategy to Comprehend Text*. **Reading Reseach Quarterly**, XXI. 298-315.
- RICHAUDE, François, M. GAUQUELIN ve F. GAUQUELIN. (1990). **Çok Hızlı Okuma Teknikleri**. (Çev. A. Sarp). Ankara: Nil Yayıncılık.
- ROZAN, Norma. (1982). *Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü*. **Eğitim ve Bilim**. 7, (39), 19-23.
- RUSSEL, David H. (1949). *Reading and Child Devolopment*", **Reading in The Elementary School, Forty Eighty Yearbook, The National Society for The Study of Education, Part II., Chicago: Chicago University Press**.
- RUŞEN, Mustafa. (1998). **Hızlı Okuyarak Anlama ve Seçmeli Okuma Yöntemleri**. (18. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım .
- SARGIN, Vehbi. (21. 08. 1988). **Milliyet Aktüalite**, (50), 16.

- SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, J. KRUIVER, G. RIJLAARSDAM, W. TAKS. (1991). *Nieuw Nederlands 1- Im-editie*. Wolters- Noordhorf Groningen.
- SCHUNK, Dale H. J. M. RICE. (1987). *Enhancing Comprehension Skill and Self-Efficacy with Strategy Value Information*, **Journal of Reading Behavior**, XIX. (3), 285-302.
- SEVER, Sedat. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SHORES, Harlan J. and K.L. HUSBANDS. (1950). *Are Fast Readers The Best Readers?* **Elementary English**, 27, 52-57.
- SMITH, B. Carl and P. G. ELLIOT. (1986). **Reading Activities for Middle And Secondary Schools, A Handbook for Teachers**. (Second Edition). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- SMITH, Frank. (1984). **Reading Without Nonsense**. New York: Teachers College Press.
- SMITH, Frank. (1982). **Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysisi of Reading and Learning to Read**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, H. P. and E. V. DECHANT. (1961). **Psychology in Teaching Reading**. Englewood Clifffs, N. J. Printice-Hall Inc.
- STICHT, Thomas G. (1984). *Rate of Comprehending by Listening or Reading Comprehension*. In J. Flood (Ed.) **Understanding Reading Comprehension**. Newark, DE: International Reading Associaton. 140-160.

- STILLINGS, N. A., S. E. WEISLER, C. H. CHASE, M. H. FEINSTEIN, J. L.GARFIELD ve E. L. RISSLAND. (1995). **Cognitive Science**. New York: Cambridge. MIT Press.
- SIVITIL, K.A. (1997). *Yeraltı Sularının Gizemi*. (Çev. Bezen ÇETİN). **Bilim ve Teknik**. Ocak-1997, 51.
- ŞENOL, Musa. (1999). *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'na Göre Okuma Eğitimi*. Afyon **Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (3. 1999), 121-130.
- TANSLEY, Paula and J. PANCKHURS. (1985). **Children With Spesific Learning Diffuculties**. England: Nfer-Nelsony.
- TAZEBAY, Atilla. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: MEB Yay.
- TEKİŞİK, Hüseyin Hüsnü. (1992). *Türk İnsanı Niçin Az Okuyor? Çağdaş Eğitim*, (176).
- TEKİN, Halil. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası.
- TEKİN, Halil. (1994). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (8. Basım). Ankara: Yargı Yay.
- TINKER, Miles A. and C. M. McCULLOUGH. (1968). **Teaching Elementary Reading**. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- TOWNSEND, Roz. (1997). **Okuma Zenginliği**. (Çev. Tayfur Keskin). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- TÜRKKAN, Reha Oğuz. (2000). **Anlayarak Çok Hızlı Okuma ve “Photo Reading”**. (2. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- UYSAL, Şefik. (1976). *Sosyal Bilim Araştırmalarında Kullanılan Araçların Geçerlik ve Güvenirlikleri*. **Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem**. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Ens. Yay., 35-37.
- UYSAL, Şefik. (1976). *Eğitim Araştırmalarında Yöntem*. **Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem**. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Ens. Yay., 351-370.
- VINEY, Peter. (1985). **Connections in Reading**. Oxford: Oxford University Press.
- WEISS, Donald. (1993). **Anlayarak Hızlı Okuma**. (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yay.
- WILF, Selma. (1983). **Basic Skills For Effective Reading**. (Second Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- YILMAZ, Bülent. (1992). *Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü*. **Eğitim Dergisi**. 1, (2), 5-12.
- YALÇIN, Alemdar. (1996). *Türkçe Ders Kitaplarının Plânlanması ve Yazılması*. **Türk Yurdu**, (107), Temmuz-1996, 24-27.
- YALÇIN, Alemdar. (1992). *Dili Mutlaka İçinden Çıkan Kültürle Beraber Öğretmeliyiz*. **Sesimiz**, Yıl 18, (4).
- YALÇIN, Alemdar. (2001). *Aydınlanma ve Dil*. **Türk Yurdu, Türkçeye Saygı Özel Sayısı**. 21 (162-163), 430-434.
- YOAKAM, Gerald. A. (1955). **Basal Reading Instruction**. New York: McGraw-Hill Book Company.



EKLER

Ve Sibel, ve Ebru, ve Bayram...

ıkara
semili
ocuklar
astanesi
em örnek,
em
cretsiz

NAZAN ÖZCAN

Kemoterapiden dökmüş saçları ve yüzündeki maskeden kız mı erkek mi olduğu anlaşılmasını çocuğun adı Sibel. Soyadı ise Can'mış; saçıracağımızı bildiği için hincirca söylüyor bunu. Gaziantep'te. İşçi babası ile evhanımı annenin dört çocuğundan ikincisi. 10 yaşında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi. 7 ay önce onun da saçları vardı, upuzun. Sonra birgün hastalandı. Onu babasıyla Adana'ya hastaneye gönderdiler. Tanısı konuldu: Lösemi. Sonra Adana'dan Ankara'ya geldi, LÖSEV'in yönetim kurulu başkanı Dr. Üstün Ezer'le tanıştı.

"Üstün amcası" Sibel'i devlet hastanesinden, LÖSEV'in ücretsiz hizmet verdiği Ankara Lösemili Çocuklar Hastanesi'ne getirmiş. Serum yemekten elleri morarsa da Sibel burada biraz daha mutlu. R'leri yutarak konuşuyor: "Adana'dayken babam işini bırakıp geliyordu ama benim yanıma koymuyorlardı onu. Annem de. Şimdi burada benim yanımda benim kalıyor. Babam da işine gidiyor, annem de evde kardeşleriyle birlikte". Kardeşlerini özlüyor Sibel. Ama tedavisinin iyi gittiğini de biliyor. İyileşince yapmak istediği tonla iş var; okuluna gitmek, sokaklarda oynamak, gezmek... Gene de şikâyetçi değil. Çünkü selâz aydın lösemili çocuklara ücretsiz hizmet veren Lösemili Çocuklar Hastanesi'nde de yapacak sürüle iş var. Tedavisine devam etmenin yanında film seyrediyor, diğer lösemili çocuklarla partilere katılıyor, kitap okuyor, seramik yapıyor, bilgisayar kullanıyor, resim çiziyor...

Hastanede yatan ya da ayakta tedavi gören toplam 82 çocuk var. İki gözünü bu hastalığa vermiş Alaaddin, üç yaşında henüz konuşamayan Merve, "Miroğul"ün saçkırmı söyleyen Kerem, tedaviden sonra ko-

nuşmaya hali kalmamış Ebru, Selma, Bayram, Mertcan... Liste uzadıkça uzuyor. Hepsinin belki de tek "şansı" yani Lösemili Çocuklar Hastanesi'nin özel hastaları olmaları.

Lösemi nedir?

Lösemi kanın yapım yeri olan kemik iliğinin normal olmayan kan hücrelerince istila edilerek, kan yapımının duraklaması olarak tanımlanıyor. Bu hastalığa her yaşta yakalanma riski var ama çocuklarda en sık 2 - 5 yaşları arasında görülüyor. Türkiye'de kesin sayı yok ama bilinen o ki 1000 çocuktan üçü lösemili. Buna her yıl tahmini olarak 1200 - 1500 çocuk daha ekleniyor. "Tedavisi mümkün" olan lösemilerin belirlenmesi biraz zordur. Ateş, halsizlik, iştahsızlık, kilo kaybı, nedensiz burun kanamaları, cilt altı kanamalar, kansızlık, bacaklarda ağrı, lenf bezlerinin büyüme ve karaciğer-dalak büyümesi gibi. Lösemi asla bulaşıcı değil ve tedavisi yapıldığı takdirde yüzde 85'lere varan iyileşme şansı var.

"Hasta şirinler" hastanesi

Üç yıl önce kurulan LÖSEV, başından beri lösemili hastası çocukların ailelerinin sorunları, derdleri, maddi ve manevi sıkıntılarını paylaşıyor. Genel Koordinatör Hülya Ünver "Talepler, sıkıntılar, şikâyetler ve tedavideki aksamalar bir şekilde bize tamamen lösemi tedavisine yönelik bir hastane ihtiyacı olduğunu anlattı. Hastanelerdeki şartların yetersizliği, ailelerin kan bulamaması, şehirden gelenlerin kalacak yer bulamamaları gibi sıkıntılar bilizi buna yöneltti" diyor. Çocukların ve ailelerin hiç olmazsa daha sağlıklı ve düzgün şartlarda olmaları, yurtdışındaki kader arkadaşları ile aynı imkânları paylaşmaları için bu hastaneyi açmayı başardılar. Ankara Gaziosmanpaşa'daki hastane neredeyse bir şirinler Hotel'i ya da hastanesi gibi. Hastanenin iki

katı Ankara dışından gelen aileler için apart otel olarak ayrılmış. Banyosundan televizyonuna her şey var. "Annelerin yanlarında olması, çocuğun anne şefkatinden yoksun kalmaması, çocukların moralini yüksek tutmak için çok önemli" diyor Ünver. 3. kat sosyal kat. Çocuklar burada sinema izleyebiliyor, tiyatro çalışmaları yapıyor, eğitim odasında gönüllü öğretmenlerinden İngilizce, bilgisayar, okuma - yazma, seramik dersleri alıyorlar. Hatta kemoterapide olan bazı çocuklar kollarında serumlarla bu odalarda zamanlarını güzelce değerlendiriyorlar. Buradaki amaç da en az üç sene süren tedavi sırasında çocukların eğitimlerinden geri kalmamaları. Gönüllü öğretmenlere gönüllü psikologlar da destek veriyor. Bu katta bir de yaşı daha küçük olanlara, içinde yüzlerce oyuncuğun olduğu bir oyun odası yapılmış. "Burası bir masal ülkesi, hayal dünyası gibi olmalı" diyor Ünver. Olmuş da. Çocuklar mutlu, herkesi abla diye çağırıyorlar, birbirleriyle konuşuyorlar, şarkılar söylüyorlar. Hatta bazı çocukların taburcu olurken "ben eve gitmek istemiyorum" diye ağladıkları bile oluyormuş. Sekiz katlı hastanenin dördüncü katı laboratuvar. Onun üstündeki iki kat yoğun bakım bölümünün ve yakında ilik nakli yapılacak ameliyathanenin de olduğu yataklı servis bölümü. Burada tamamen profesyonel doktorlar çalışıyor. LÖSEV de, Lösemili Çocuklar Hastanesi de aslında bağışlarla ayakta duran iki kurum. Bağışların yanında bir sürü organizasyonlar da yapılıyor, dergi çıkarılıyor. Ama esas sorun bağış. Ne kadar çok bağış olursa imkânlarını o kadar genişletecek-

ADINIZ-SOYADINIZ:

OKULUNUZ:

SORULAR

1. Okuduğunuz yazının konusu aşağıdakilerden hangisinde en güzel şekilde belirtilmiştir?
 - a) Türkiye’de hastanelerin yetersizliği
 - b) Lösemi hastalarının tedavisinde kullanılan başlıca yöntemler
 - c) Ankara Lösemili ocuklar Hastanesi’nde sunulan hizmetler
 - d) Lösemi ilaçlarının pahalılığı
2. Parçada bahsedilen hasta çocuklardan Sibel’le ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
 - a) Kemoterapiden dolayı saçları dökülmüştür.
 - b) Babası Gaziantep’li bir işçidir.
 - c) Ankara’ya gelmeden önce Adana’da tedavi görmüştür.
 - d) Hastalığı tedavi edilemeyecek boyutlara ulaşmıştır.
3. Lsemiyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
 - a) Lösemi, uygun yöntemler kullanılırsa bir iki haftada tedavi edilebilmektedir.
 - b) Lösemi, kemik iliklerinde kan yapımının duraklaması ile ortaya çıkmaktadır.
 - c) Lsemnin ateş, halsizlik, iştahsızlık, kilo kaybı, nedensiz burun kanamaları, bacaklarda ağrı gibi belirtileri vardır.
 - d) Lösemi en çok 2-5 yaş arasındaki çocuklarda görülmektedir.

4. Aşağıdakilerden hangisi, tamamen lösemi hastalarına yönelik bir hastane kurulması düşüncesini doğuran sebeplerden **değildir**?

- a) Normal hastanelerdeki şartların yetersizliği
- b) Bu alanda yapılacak bilimsel çalışmalarda deneyleri uygulayabilecek hastalara daha rahat ulaşabilme düşüncesi
- c) Hasta yakınlarının kan bulmakta zorlanmaları
- d) Hasta yakınlarının uzun süren tedavi sırasında hastalarının yanında kalacak yer bulmakta zorluk çekmeleri

5. Lösemili Çocuklar Hastanesi'yle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **doğrudur**?

- a) Hastanenin bütün personeli gönüllü, fakat amatör insanlardan oluşmaktadır.
- b) Hastanede sadece ayakta tedavi yapılabilmektedir.
- c) Hastane personeli ile çocuklar arasında son derece sıcak ilişkiler kurulmuştur.
- d) Hastanede hasta yakınlarının kalabileceği bir yer ayrılmamıştır.

6. Ankara Lösemili Çocuklar Hastanesi'nde tedavi gören çocuklarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?

- a) Hastaneyi ve hastanedeki görevlileri sevmektedirler.
- b) Yaş ve ilgi düzeylerine göre oyun oynama imkanları yoktur.
- c) Bazıları taburcu olurken evine dönmek istememektedirler.
- d) Hastanede televizyon seyrebilmektedirler.

7. Ankara Lösemili Çocuk Hastanesi'nin giderlerinin karşılanması daha çok hangi yolla gerçekleşmektedir?

- a) Hastaların yaptığı el işi eşyaların satılması ile
- b) Çeşitli organizasyonlardan ve bağışlardan elde edilen gelirlerle
- c) Sağlık Bakanlığının katkılarıyla
- d) Hastalardan alınan tedavi ücretleriyle

(* 8. soruda verilen cümledeki boşluğa, parçaya göre uygun kelime veya kelimeler yazınız.)

8. Üç yıl önce kurulan LÖSEV, sorunlarının çözülmesi konusunda çaba göstermektedir.

(*9-12. sorularda verilen cümleler, okuduğunuz parçaya göre doğru ise (D)'yi, yanlış ise (Y)'yi işaretleyiniz.)

9. Lösemi, şu ana kadar tedavisi bulunamayan bir hastalıktır.

(D) (Y)

10. Ankara Lösemili Çocuklar Hastanesi, Türkiye'deki tüm lösemili çocukları barındırabilecek kadar geniş bir yatak kapasitesine sahiptir.

(D) (Y)

11. Hastanedeki lösemili çocukların eğitilmesi için gönüllü bazı eğitimciler ve psikologlar görev almaktadırlar

(D) (Y)

12. Doktorlar lösemili çocukların hastanede kaldıkları sürede annelerinin yanlarında kalmasının tedavi sürecini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler.

(D) (Y)

CEVAPLAR: 1-c, 2-d, 3-a, 4-b, 5-c, 6-b, 7-b, 8-lösemi hastalarının, 9-Y, 10-Y, 11-D, 12-Y

Yeraltı Sularının Gizemi

Yeryüzündeki tatlı suların neredeyse % 97'si yeraltı sularından oluşmaktadır. Henüz bu suların hareketi hakkında çok az şey biliniyor. Hatta hiç kimse bu suyun ne kadarının denize ulaştığını ayrıntılı olarak ölçmemiştir. Columbia'daki Güney Carolina Üniversitesi'nde jeokimyacı olan Willard Moore bu eksikliğin üzerinde durdu ve herkesin sandığından daha fazla yeraltı suyunun okyanuslara ulaştığını gösterdi.

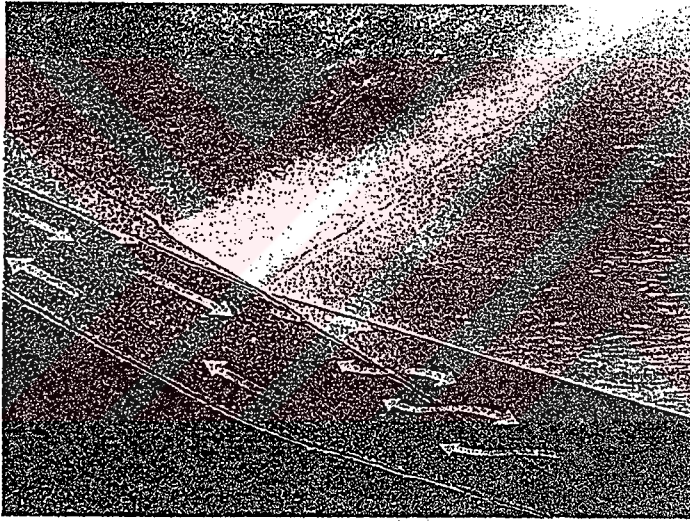
Yeraltı sularının çoğu, yeraltındaki kalınlığı binlerce metreyi bulabilen kaya katmanlarının gözeneklerinde bulunmaktadır. Bu su denize iki şekilde karışır: ya direkt olarak denize karışan kıyıda kaynaklar ya da gel-git pompalaması olarak adlandırılan bir yöntemle. Deniz yükselirken, tatlı sudan daha yoğun olan tuzlu su, kıta sahanlığındaki yeraltı sularıyla doymuş tortul tabakalara doğru hareket eder. Alçalma sırasında tuzlu deniz suyu ve yeraltı sularının karışımı okyanusa doğru emilir. Ardından yeni yeraltı suları tortul tabakalara doğru akar ve bir sonraki gel-gitle okyanusa gönderilir.

Moore, Güney Carolina kıyısındaki 200 mil boyunca yaptığı ölçümler sonucunda, gel-git pompalamasının yeraltı sularının çoğunun okyanusa nasıl ulaştığının açıklaması olduğunu buldu. Yeraltı suyu akışını, radyoaktif bir izotopun konsantrasyonu ölçümüyle, dolaylı olarak buldu.

Moore'a göre, hem nehirler, hem de yeraltı suları, kayalardan ve topraklardan aşınan radyum 226 izotopunu okyanusa taşırlar. Tatlı su denizde seyreddiği için kara yakınlarındaki deniz suyu, açıklardaki deniz suyundan daha fazla çözünmüş radyum içerir.

Nehirler tarafından taşınabilen radyum miktarını bilen Moore, özellikle de denize hiç nehir karışmayan Myrtle Plajı gibi yerlerde, bulunduğu yüksek radyum seviyelerinin sadece nehirlerle açıklanamayacağını farketti. Bu tür yerlerde radyum sadece yeraltı sularının denize akışıyla sağlanabilir.

Moore, Güney Carolina'nın sahil kesimindeki sulara günde 30 milyon mekreküp yeraltı suyunun akabileceğini tahmin ediyor; ki bu da cyaletteki toplam nehir suyu boşalmasının % 40'ına eşit. Bu, bazı açılardan önemli.



dan önemli. İlk olarak, araştırmacılar tatlı suyun çoğunun okyanuslara nehirler tarafından iletilmediğini düşünüyor. Yeraltı sularındaki kirleticileri spesifik olarak ölçmediği halde, Moore'un çalışmaları, denizdeki hayata zarar verebilecek ve henüz ne oldukları bilinmeyen kirlilik kaynaklarının olma olasılığını artırıyor. Buna ek olarak, nehir ve yeraltı sularının kimyası temelde farklı; yeraltı suları, nehirler ya da akıntılardan daha fazla çözünmüş madde konsantrasyonu içeriyor. Neden? Nehir suları, tortul katmanlarda bulunan demir gibi metallere birleşmek üzere daha fazla oksijen içerir. Bu oksitlenmiş metaller sahip oldukları geniş yüzey alanı ve yüksek elektrik yükü ile, sudaki diğer elementlerin bağlanmasına yardımcı

olurlar. Bağlanan bu elementler, ya nehir yatağına ya da deniz tabanına çökelerek tutulur.

Yeraltı sularında ise, daha az oksijen bulunduğu için, içindeki metalleri ender olarak oksitlenir ve azrak elementlere verimli bir biçimde bağlanamaz. Böylece, bu maddelerin çoğu, yeraltı suları denize ulaştığında çözünmüş olarak kalır. Nehir suyu okyanusa doğru akarken, genelde, plankton, bitki ve hayvanların azrak elementleri ve kirleticileri absorbe ettiği nehir ağzından geçer. Öte yandan yeraltı suları doğrudan denize akar. Moore'a göre yeraltı suları, kirleticilerin okyanusa karışmasını önleyen bu büyük filtreden geçmeden denize gitmektedir.

Moore'un bulgularındaki bir diğer önemli nokta ise, antik çağdaki okyanuslarla ilgili bilinenleri temelden değiştirebilecek olmaları. Paleo-öşinograflar, antik okyanuslar hakkında bilgi alabilmek için deniz tabanından sondajla çıkarılan elementleri inceleyerek.

Örneğin, kadmiyum, 'foraminifera' olarak adlandırılan küçük varlıkların kabuklarında bulunan bir elementtir. Bu varlıklar öldüğü zaman tortularda bıraktıkları kadmiyum, geçmişte, okyanuslarda var olan yaşam zenginliği hakkında bir fikir verir. Ancak kadmiyum yeraltı sularında da bulunur ve Moore'un bulguları göz önüne alındığında, araştırmacılar antik okyanus verimliliği ile ilgili değerlendirmelerini yeniden gözden geçirmek zorunda kalabilirler. "Ben bir bayrak açıyorum" diyor Moore. "Bu da, bu kimyasal maddeleri indikatör olarak kullanarak bunun bir problem olup olmadığına karar vermeye çalışanlara kalmış."

Swati K. A., Discover, Eylül 1996
Çeviri: Bezen Çetin

ADINIZ – SOYADINIZ:

OKULUNUZ:

SORULAR

1. Okuduğunuz yazının başlığı nedir?

.....

2. Yeryüzündeki tatlı suların yaklaşık yüzde kaçını yer altı sularından oluşturmaktadır?

- a) % 10 b) % 25 c) % 63 d) % 97

3. Parçada aşağıdakilerden hangisine **değilmiştir**?

- a) Yer altı sularının denizlere karışma biçimleri
b) Yer altı sularının stratejik önemi
c) Yer altı sularında maddelerin çözülüşü
d) Antik çağdaki okyanuslar

4. Jeokimyacı Willard Moore'un çalışmaları sonucunda aşağıdakilerden hangisi ortaya çıkmıştır?

- a) Okyanuslara ulaşan yer altı sularının miktarının sanılandan çok daha fazla olduğu
b) Yer altı sularının denizlere yakın bölgelerde daha çok görüldüğü
c) Yer altı sularının bazı hastalıkların tedavisinde faydalı olduğu
d) Yer altı sularının depremlere sebep olduğu

5. Denizin yükselmesi sırasında, deniz suyunun kıta sahanlığındaki yer altı sularına doğru gitmesi ve alçalma sırasında, deniz suyu ve yer altı sularının karışımının denize doğru çekilmesi olayına ne ad verilmektedir?

- a) Su karışımı b) Gel-git akışı c) Gel-git pompalaması d) Kıta sahanlığı akışı

6. Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi yer altı sularının denizlere ulaştığının bir kanıtıdır?

- a) Deniz kıyılarında gür bitkilerin yetişmesi
- b) Deniz kıyılarındaki suların tuzluluk oranının düşük olması
- c) Yakınında nehir olmayan denizlerin kıyısında da ancak tatlı sularda bulunan radyum maddesinin bulunması
- d) Deniz kıyılarındaki suyun renginin iç kısımlara göre daha açık renkte olması

7. Aşağıdakilerden hangisi, nehir sularının yer altı sularına göre daha fazla oksijen taşımalarının doğurduğu bir sonuçtur?

- a) Nehir sularındaki demir gibi metallerin oksitlenmesi sonucunda elementlerin çökelerek tutulması
- b) Nehir sularında denizlere göre daha fazla balık türünün bulunması
- c) Nehir sularında denizlere göre daha fazla bitki türünün bulunması
- d) Nehir sularındaki kireçlenme oranının denizlere göre daha yüksek olması

8. Araştırmacı W. Moore, antik çağdaki okyanuslarla ilgili araştırmaları sonucunda aşağıdaki düşüncelerden hangisine sahip olmuştur?

- a) Bu konuda kesin bilgilere ulaşmam mümkün değildir.
- b) Yaptığım çalışmalar, bu konuda çalışan insanlar için yeni ufuklar açacaktır.
- c) Bu konuda insanların şu ana kadar ulaştığımız bilgilerin hepsi doğrudur.
- d) Bu konuyla ilgili bütün bilgileri ortaya koymuş durumdayım.

(*9-12. sorularda yazılan cümleler okuduğunuz parçaya göre doğru ise (D)'yi, yanlış ise (Y)'yi işaretleyiniz.)

9. Okuduğunuz bu yazı yabancı bir dilden Türkçeye çevrilerek hazırlanmıştır.

(D)

(Y)

10. Nehir ve akıntılarda, çözünmüş madde konsantrasyonu yer altı sularına göre daha fazla bulunur.

(D) (Y)

11. Yer altı suları nehir sularına göre denizleri daha çok kirletir.

(D) (Y)

12. Araştırmacı W. Moore çalışmalarının bir kısmını Türkiye’de gerçekleştirmiştir.

(D) (Y)



CEVAPLAR: 1- Yer Altı Sularının Gizemi, 2-d, 3-d, 4-a, 5-c, 6-c, 7-a, 8-b, 9-D, 10-Y, 11-D, 12-Y

Ek-3: Araştırmada Kullanılan Edebî Metin ve Bu Metne Ait Okuduğunu Anlama Test Formu

İNSANLAR ARASINDA

Öfke ve kin doğruluğun sınırları dışındadır; bu tutkular yalnız işlerine akıllarıyla bağlanmayan insanların işine yarar. Doğru ve temiz işler hep ağırbaşlıdır. Ölçü olmayan yerde kavga, gürültü ve haksızlık vardır.

Birbirine düşman iki dostunuz arasında gönül ve vicdan rahatıyla yaşama olanağı vardır: Her ikisine de aynı sevgiyi gösteremezseniz bile sevginizde ölçülü kalırsınız, hiçbirine sizden her şeyi isteyebilecek kadar bağlanmazsınız; ölçülü kalmak koşuluyla her ikisinin güzel taraflarını tadarsınız; bulanık suda, balık avlamaya kalkmamak koşuluyla yüzebilirsiniz.

Bütün varlığımızla her iki tarafa birden bağlanmak hem aklımıza hem de vicdanımıza aykırı düşer. Birinin isteğine uyup ötekine ihanet ettiğiniz zaman o dostunuz bilmez mi ki, aynı ihaneti kendisine de yapabilirsiniz? İşine yaradığınız için sizi dinler, ihanetinizden yararlanmaya çalışır; ama size kötü gözle bakmaya da başlar; çünkü ikiyüzlü insanlar getirdikleri sözle yararlı olurlar, ama götürecekleri sözle de zararlı olabilirler.

Birine söylediğim her şeyi gerektiğinde, belki biraz sesimi değiştirerek, ötekine de söyleyebilmeliyim birinden ötekine götürdüğüm sözler önemsiz, bilinen, orta malı sözler olmalı. Hiçbirine yalan söylememizi haklı gösterecek bir durum düşünmem. Bana güvenilen bir sırı kutsal bir emanet gibi saklarım; ama sırları elimden geldiği kadar bilmemeye çalışırım. Dostlarımla şu pazarlığı yapabilirim: Bana sırlarını az güvensinler, buna karşılık her söylediğimin doğruluğuna inansınlar. Dostlarım bana her zaman istediğimden çok fazla sır vermişlerdir. Philippides, Lysimakhos'a pek akıllıca cevap vermiş. Kral ona: "Dile benden ne dilersem! Ne vereyim sana?" dediği zaman: "Sırlarınızı vermeyin de ne verirsiniz verin" demiş. Bakıyorum, herkes kendisine verilen işin gizli kapaklı her tarafını bilmek istiyor. Bunlar kendisinden gizlendi mi küsüyor, ben ise göreceğim işten fazlasını söylemedikleri zaman rahat ediyorum. Bilip de söylememenin üzüntüsünü duymak istemiyorum. Kötü işte kullanılmışsam bari vicdanım rahat olsun. Hiç kimseye fazla sevgiyle bağlanmak, bir uşak gibi sadık olmak istemem. Çünkü insanı ihanete alet etmeye kalkarlar. Kendine ihanet eden efendisine haydi haydi ihanet eder.

Gel gelelim öyle krallar vardır ki, insanı yarı yarıya istemezler, kayıtlı şartlı bağlılıkları küçük görürler. O zaman çaresiz, kendilerine koşullarımı söylemeyi daha uygun bulurum; çünkü, kölelik konusunda, yalnız aklın köleliğini kabul edebilirim ki onu bile gereğince yapamıyorum.

(Montaigne, DENEMELER)

ADINIZ-SOYADINIZ:

OKULUNUZ:

SORULAR

1. Yazara göre öfke ve kinin doğruluğun sınırları dışında olmasının sebebi nedir?
 - a) İnsanlara yakışmayan duygular olması
 - b) İnsanların zayıf yönlerini ortaya çıkarması
 - c) Her zaman ortaya çıkmayan duygular olması
 - d) Yaptıkları işlere akıllarıyla bağlanamayan ve ölçülü olamayan insanların duyguları olması
2. Okuduğunuz yazıda aşağıdakilerden hangisine değnilmemiştir?
 - a) İkiyüzlü insan durumuna düşmemek için nasıl davranmak gerektiği
 - b) İnsanları daha iyi tanımak için onların sırlarını öğrenmek gerektiği
 - c) Ölçüsüz davranışların ne gibi sonuçlar doğurduğu
 - d) Sözüne güvenilir bir insan olmanın yolu
3. Parçaya göre insanlara duyulacak sevgide ölçü ne olmalıdır?
 - a) Sevgide hiçbir sınır olmamalıdır.
 - b) İnsanları bize faydalı oldukları ölçüde sevmeliyiz.
 - c) İnsanların güzel taraflarını sevmeliyiz, fakat hiçbirine bizden her şeyi isteyebilecekleri kadar bağlanmamalıyız.
 - d) Tüm insanları hem iyi hem de kötü yönleriyle sevmeliyiz.
4. Yazara göre, bir kimseye fazla sevgiyle bağlanmak hangi açıdan doğru değildir?
 - a) Bir insana fazla sevgiyle bağlanmak farkına varmadan onun kölesi gibi davranmaya yol açabilir.

- b) İnsanlar, bir gün sevgisinin karşılıksız olduğunu görerek çok üzülebilir.
- c) Bir insana fazla sevgi duyan diğer insanları sevemez.
- d) Dünyada fazla sevgiye gerçekten layık olan kimse yoktur.

5. Yazar insanların sırlarını saklamakla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisini önermektedir?

- a) İnsanların sırlarını olabildiğince az bilmeliyiz. Böylece gerçekleri saklamak zorunda kalmayız.
- b) Sırlarımızı ancak ağzını sıkı tutmasını bilenlere söylemeliyiz.
- c) İnsanlar, öğrendiği şeylerin çok gizli olduğunun bilincinde olmalıdır.
- d) Öğrendiğimiz sırları gerekli gördüğümüz zamanlarda açıklamakta bir sakınca yoktur.

6. Parçaya göre, bir işte kendilerinden gizlenen şeyleri öğrenme isteği bakımından, yazarla çevresindeki insanlar arasında nasıl bir fark vardır?

- a) Yazarın çevresindeki insanlar bilmedikleri şeyleri öğrenme konusunda duyarsız kalmaktadırlar.
- b) Yazar, çevresindeki insanlara göre daha meraklıdır ve uğraştığı işle ilgili her şeyi öğrenmeye çalışmaktadır.
- c) Yazar, uğraştığı işi yapmaya yetecek kadar bilgiyi yeterli görmekte, çevresindeki insanlar ise gizli kapaklı her şeyi öğrenmeye çalışmaktadır.
- d) Yazar, herkesin sırlarını öğrenmekte fakat kimseye sır vermemektedir.

7. Yazara göre, çevresindeki insanların kendilerine kayıtsız şartsız bağlılık göstermesini isteyen kimselere karşı ne yapmak gerekir?

- a) Bu insanlarla savaşmak gerekir.
- b) Bu tür insanlar gerçekten de güç sahibi insanlar ise her dediklerini yapmak gerekir.

- c) Bu insanları kendi kontrolümüze alıp onların bize bağlanması için çalışmalıyız.
- d) Bu tür insanlara, bizim için sadece akla bağlılığın söz konusu olabileceğini anlatmalıyız.

(* 8. soruda verilen cümledeki boşluğa, parçaya göre uygun kelime veya kelimeler yazınız.)

8. Birisiyle başka bir insan hakkında konuşurken, birinden ötekine götürdüğümüz sözler, sözler olmalıdır.

(* 9. ve 12. sorularda verilen cümleler okuduğunuz parçaya göre doğru ise (D)'yi, yanlış ise (Y)'yi işaretleyiniz.)

9. Yazar, birbirine düşman iki dostunuz varsa bütün varlığınızla her iki tarafa birden bağlanmak gerektiğini düşünmektedir.

(D) (Y)

10. Birbirini sevmeyen iki dostumuzdan birine söylediğimizi diğerine, biraz farklı biçimde de olsa, söyleyebilmeliyiz.

(D) (Y)

11. Philippides, kral kendisine "Dile benden ne dilersem" dediği zaman, kraldan sırlarını kendisiyle paylaşmasını istemiştir.

(D) (Y)

12. Yazar dostlarının kendisine söylediği sırları bazen ağzından kaçırdığını itiraf etmektedir.

(D) (Y)

CEVAPLAR: 1-d, 2-b, 3-c, 4-a, 5-a, 6-c,7-d, 8-önemsiz, bilinen, orta malı, herkesin bildiği... vs. 9-Y, 10-D, 11-Y, 12-Y

EK-4: Araştırmada Kullanılan Bilgi Toplama Formu

Okulunuz:.....Şubeniz:.....

BİLGİ TOPLAMA FORMU

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sosyo-ekonomik durumunuz, çalışma ortamınız ve okuma alışkanlıklarınıza ilişkin sorular bulunmaktadır. Ülkemizde daha verimli bir eğitim sisteminin oluşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarının güvenilirliği açısından, sorulara içtenlikle cevap vermeniz son derece önemlidir. Aşağıdaki sorularda lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Cevaplamayı istemediğiniz soruyu boş bırakabilirsiniz.

Teşekkür ederiz...

1. Cinsiyetiniz:

- a) Bayan b) Erkek

2. Kaç kardeşiniz var?

- a) Kardeşim yok. b) 1 c) 2-3 d) 4 ve daha fazla

3. Oturduğunuz evin türü aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?

- a) Kira b)Lojman c)Kendi evimiz

4. Oturduğunuz evin ısınma sistemiyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Sobayla ısınıyor. b) Kaloriferle ısınıyor.

5. Annenizin eğitim durumu aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?

- a) Okula hiç gitmemiş
b) İlkokul mezunu
c) Ortaokul mezunu
d) Lise mezunu
e) Üniversite mezunu

6. Babanızın eğitim durumu aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?
- Okula hiç gitmemiş.
 - İlkokul mezunu.
 - Ortaokul mezunu.
 - Lise mezunu.
 - Üniversite mezunu.
7. Annenizin mesleği aşağıdakilerden hangisidir?
- Ev hanımı
 - İşçi
 - Serbest meslek
 - Memur, öğretmen, polis
 - Doktor, mimar, mühendis, avukat, genel müdür, genel müdür yardımcısı, müfettiş, eczacı, uzman, öğretim elemanı, milletvekili...vs.
 - Diğer
8. Babanızın mesleği aşağıdakilerden hangisidir?
- İşsiz
 - İşçi, çiftçi, şoför
 - Serbest meslek
 - Memur, öğretmen, polis
 - Doktor, mimar, mühendis, avukat, genel müdür, genel müdür yardımcısı, müfettiş, eczacı, uzman, öğretim elemanı, milletvekili...vs.
 - Diğer
9. Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadar?
- 100-250 milyon TL.
 - 250-350 milyon TL.
 - 350-500 milyon TL.
 - 500-750 milyon TL.
 - 750 milyon TL'den fazla.

10. Evinize düzenli olarak gazete ve/veya dergi alınıp alınmamasıyla ilgili olarak aşağıdaki seçeneklerden hangisi size daha uygundur?
- Hem gazete hem de dergi alınıyor.
 - Sadece biri (gazete veya dergi) alınıyor.
 - Hiçbiri alınmıyor.
11. Evinizde sadece size ait bir odanız var mı?
- Evet
 - Hayır
12. Evinizde sadece size ait bir çalışma masanız var mı?
- Evet
 - Hayır
13. Derslerinizle ilgili bir kursa (dershaneye) gidiyor musunuz?
- Evet
 - Hayır
14. Anneniz ve babanız derslerinizdeki başarınızdan dolayı sizi ödüllendiriyor mu?
- Evet
 - Hayır
15. Anne ve babanız kitap okumanızı teşvik ediyor mu?
- Evet
 - Hayır
16. Kütüphaneye gitme sıklığınız nedir?
- Hiç gitmem.
 - Ortalama ayda bir kez giderim.
 - Ortalama ayda iki kez veya daha fazla giderim.
17. Ders çalışma amacı dışında ne sıklıkla kitap okursunuz?
- Ders çalışma dışında kitap okumam.
 - 2-3 ayda bir kitap okurum.
 - Ayda bir kitap okurum.
 - Ayda en az iki kitap okurum.

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 2079

KONU : Araştırma

23/05/2001.

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 17.05.2001 tarih ve 1709 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Türkçe Eğitimi Anabilim Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Eyyüp COŞKUN, "Lise 2.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" tezi ile ilgili çalışmasını İlimiz Atatürk Anadolu, Alpaslan, Bağlum ve Mamak Liselerinde yapabilmek için ilgi yazı ile izin istemektedir.

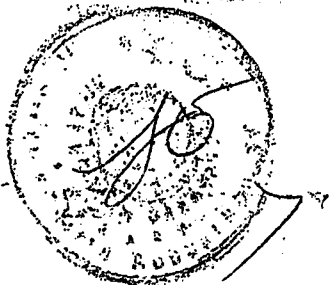
Kamu kurum ve kuruluşlarındaki öğrencilerin kılık kıyafetleri ile Okulun tüm kurallarına uyulması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde onaylarınıza arz ederim.

Nihat ALKAN
Başmüfettiş
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
22/05/2001

Haydar KESKİN
Vali Yardımcısı



T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ