

PAPER DETAILS

TITLE: Çesitli Degiskenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler

AUTHORS: Eyyup COSKUN

PAGES: 101-0

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156761>

ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLİ OKUMA BECERİLERİ ve BAZI ÖNERİLER

Arş. Gör. Eyyup COŞKUN*✉

ÖZET

Okuma, yaşamı zenginleştiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu yüzden öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, eğimin 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 etkili okuma endeksleri; cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, çalışma ortamı ve okuma alışkanlığına ilişkin bazı göstergelere göre okuma becerilerinde bir farklılık oluşup oluşmadığı değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına ilişkin bazı göstergelere göre okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Buna benzer şekilde, öğrencilerin kitap okuma sıklığına ve evine düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına göre de okuma becerilerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetine göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalışmanın sonunda öğrencilerin okuma başarılarını artırmak için bazı öneriler dile getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okuma becerisi, sosyo-ekonomik durum, çalışma ortamı, okuma alışkanlığı, lise öğrencileri.

1. GİRİŞ

Okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada

*Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Ens. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

✉ ecoskun2002@yahoo.com

gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2002-a: 41-51).

Okumanın toplumsal, ekonomik, kültürel ve psikolojik birçok boyutu vardır. İnsanlar, mesleğinde bilgisini arttırmak, günlük hayatın pratik ihtiyaçlarını karşılamak, güncel olayları takip etmek, entelektüel yeteneklerini artırmak, özel ilgilerini geliştirmek, dinî ihtiyaçlarını karşılamak, boş vakitlerini değerlendirmek, kişisel tatmin ve zevk oluşturmak amacıyla kitap okuyabilirler (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990: 25). Hangi amaçla gerçekleşirse gerçekleşsin okumada temel unsur iletişim kurma- tır. Bu iletişim, sadece okurla metin arasında değildir. Geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşan bilgi, kültürel birikim, inançlar, değer yargıları, beklentiler gibi birçok faktör bu iletişimin gerçekleşmesinde etkilidir (Coşkun, 2002-b: 231-244). Yaşantıların okuma becerisinde etkili olması gibi okuma da yaşamı etkilemektedir. Özellikle küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir (Russel, 1949: 16).

Bir insanın okuma başarısını ölçmede en çok kullanılan iki gösterge okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyidir. Okuma hızı, temelde gözlerin hareketleri ile ilgilidir. Gözün satırlar boyunca yaptığı duraklama ve sıçramalar ve bunların süresi okuma hızını etkilemektedir.

Okuma, dinlemeyle birlikte, dil becerileri arasında bir anlama becerisidir. Okumada amaç yazılanı anlamaktır. Bir bakıma anlama olmadan okumanın gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Harris ve Sipay (1990: 586-593) okuduğunu anlamada daha başarılı olabilmek için şu alt becerilerin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır:

- a. Metindeki ana düşünceyi seçme ve üretme,
- b. Metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama,
- c. Metin hakkında genel bir kanı edinmek için göz atarak okuma ve metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak için okuma (scanning and skimming),
- d. Sebep sonuç ilişkilerini anlama,
- e. Olayların sıralanışını takip etme,
- f. Metinde verilen talimatları takip etme,
- g. Daha önce okunanları hatırlama.

1.1. Problem ve Alt Problemler

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin etkili okuma becerilerinde, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, çalışma ortamı ve okuma alışkanlığına ilişkin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar meydana gelip gelmediğinin tespiti amaçlanmaktadır.

Araştırma problemine bağlı olarak 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. Ortalama-sessiz okuma hızı (O-SOH) ve ortalama-okuduğunu anlama puanına (O-OAP) bağlı olarak etkili okuma endekslerini (EOE) belirlemek,

d. Cinsiyetlerine göre etkili okuma endekslerinde (EOE) anlamlı bir fark meydana gelip gelmediğini tespit etmek,

e. Sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bazı göstergelere göre etkili okuma endekslerinde (EOE) anlamlı bir fark meydana gelip gelmediğini tespit etmek,

f. Çalışma ortamlarına ilişkin bazı göstergelere göre etkili okuma endekslerinde (EOE) anlamlı bir fark meydana gelip gelmediğini tespit etmek,

g. Okuma alışkanlığına ilişkin bazı göstergelere göre etkili okuma endekslerinde (EOE) anlamlı bir fark meydana gelip gelmediğini tespit etmek,

1.2. Önem

Bu araştırma ile lise öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve buna etki eden çeşitli faktörlerin ortaya konulması ve buna bağlı olarak okullarımızda okuma eğitiminin geliştirilmesine yönelik nesnel bulgular elde edilmesinin mümkün olacağına inanılmaktadır.

1.3. Varsayımlar

Araştırmadaki başlıca varsayımlar şunlardır:

a. Araştırma için kullanılan örneklem, evreni temsil etmek için yeterlidir.

b. Kendilerine verilen metinleri okumaları sırasında yapılan ölçümler, öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

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.

• 1.5. İlgili Araştırmalar

Tazebay'ın (1997) ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasına 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 davranışların ve okuma hatalarının, okuma hızı ve anlama düzeylerini anlamlı biçimde düşürdüğü tespit edilmiştir.

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

tir. 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.

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.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

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

2.2. Evren ve Örneklem

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

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak, biri gazete haberi metni, biri bilimsel metin ve biri de edebî metin olmak üzere üç metin, bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama testleri ve “Bilgi Toplama Formu” hazırlanmıştır. Öğrencilerin sessiz okuma hızları ve anlama düzeylerinin farklı metin türlerinde ölçülmesi amaçlanmıştır.

Metinlerin,

- a) Öğrencilerin bir kısmının özel ilgi duyup bir kısmının ilgisiz kalabileceği (spor, siyaset, ekonomi, sanat, dış politika... vb.) alanlarla ilgili olmamasına,
- b) Öğrencilerin algılama ve düşünme seviyelerinin üstünde olmamasına,
- c) Öğrencilerin ders kitaplarında yer almayan metinler olmasına,
- d) Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmeye yeterli uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir.

Bu ilkeler çerçevesinde, alan uzmanları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuş ve gazete haberi metni olarak, 653 kelimeden oluşan “Ve Sibel ve Ebru ve Bayram...” başlıklı

gazete haberi metni (Özcan, Radikal İki, 20 Mayıs 2001); bilimsel metin olarak, 550 kelimeden oluşan “Yer Altı Sularının Gizemi” başlıklı metin (Sıvıtlı, Bilim ve Teknik, Ocak 1997, s. 51.); edebî metin olarak, Montaigne’nin (1999: 242-244) Denemeler adlı kitabından “İnsanlar Arasında” başlıklı yazıdan 328 kelimelik bir bölüm seçilmiştir.

Metin seçimi tamamlandıktan sonra, okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye yönelik test formları hazırlanmıştır. Testlerde, soruların açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmasına, öğrencilerin daha önceki bilgileriyle değil, sadece metinlerden yola çıkarak çözebilecekleri sorular olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testlerinin **güvenirliği** için, “iç tutarlılık (internal consistency)” ölçütlerinden “**Bir Testin İkiye Bölünmesi Yöntemi**” kullanılmıştır (Tekin, 1994: 60-61; Karasar, 1998: 150; Çelik, 2000: 44-45). Bu yöntem 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 içindir. Testin tamamının güvenilirliğini tespit etmek için Sperman-Brown formülünden yararlanılmıştır.

Bu formülün uygulanmasıyla gazete haberi metnine ait testin tümünün güvenilirliği $r = 0.86$; bilimsel metne ait testin tümünün güvenilirliği $r = 0.80$; edebî metne tümünün güvenilirliği $r = 0.83$ 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 (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 başvuru olan 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 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 kore-

lasyonlar, araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testlerinin geçerliğini ortaya koyan birer kanıt olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeylerini etkileyebileceği düşünülen bazı etkenler ilişkin bilgilerin tespiti amacıyla bir **“Bilgi Toplama Formu”** hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilere cinsiyetleri, sosyo-ekonomik durumları, çalışma ortamları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir.

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.

Bütün öğrenciler metni okumayı bitirdiğinde o metinle ilgili sorular verilmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplarken metne tekrar bakmalarına ve birbirlerinden yardım almamalarına dikkat edilmiştir.

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

2.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Öğrencilerin **sessiz okuma hızının belirlenmesinde** “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 hazırlanan soru formları, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Her öğrencinin metinleri anlama düzeyi hesaplanmış ayrıca puanların ortalaması alınarak **“ortalama-okuduğunu anlama puanı” (O-OAP)** belirlenmiştir.

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. Bu formül, “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Programı”nda (MEB, 1997: 786-817), öğrencilerin haftalık gelişimlerini izleyebilmek için hazırlanacak tabloyu oluşturmak üzere kullanılmıştır.

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

3. BULGULAR

3.1. Lise Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Örnekleme alınan öğrencilerin sessiz okuma hızları ve anlama düzeyleri metin türlerine göre farklılıklar göstermektedir.

TABLO 1: Lise Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Metin Türü	n	Okuma Hızı Ort.	Anlama Düzeyi Ort.
Gazete Haberi Metni	160	155,9 kel/dak.	% 77,5
Bilimsel Metin	160	140,4 kel/dak.	% 63,9
Edebî Metin	160	146,8 kel/dak.	% 65,5
Ortalama	160	147,7 kel/dak.	% 69,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeyi bakımından en başarılı oldukları metin türü gazete haberi metni olmuştur. Başarının en düşük olduğu metin ise bilimsel metindir. Ortalama okuma hızı dakikada 147,7 kelime; anlama düzeyi ise % 69 olarak belirlenmiştir.

3.2. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri

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 2: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonucu

CİNSİYET	n	EOE Ort.	S	sd	t	p
Erkek	105	107,8	40.5	158	-.332	0.741
Kız	55	105,6	39.7			
TOPLAM	160	107,0	40.1			

Tablo 2’de 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 olup oluşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda, % 95 güven aralığında, p değeri 0.741 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0.05’ten büyük olduğu için öğrencilerin cinsiyetlerine göre etkili okuma endeksi ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenemez [$t_{(158)} = -.332$; $p > .05$].

3.3. Sosyo-Ekonomik Bazı Göstergelere Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri

Öğrencilerin okuma başarılarında sosyo-ekonomik faktörlere göre farklılık oluşup oluşmadığını tespit etmek amacıyla öğrencileri EOE ortalamaları arasında, kardeş sayısı, anne ve babalarının eğitim düzeyi ve ailelerinin gelir düzeyine göre varyans analizi yapılmıştır.

3.3.1. Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri

Bir ailedeki çocuk sayısı sosyo-ekonomik bakımdan son derece önemlidir. 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 “Bilgi Toplama Formu” aracılığıyla öğrencilere kaç kardeşe sahip oldukları sorulmuş, daha sonra sonuçlar etkili okuma endeksleriyle karşılaştırılmıştır.

TABLO 3: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Kardeş Sayılarına Göre Varyans Analizi Sonucu

Grup No	Kardeş Sayısı	n	EOE Ort.	S	sd	F	p	Fark
1	Kardeşi yok	17	129,2	44.14	3-156	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 fazla	14	76,1	15.76				2-4
TOPLAM		160	107,0	40.13				

Tablo 3’te 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 EOE ortalaması ise 76,3 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre etkili okuma endekslerinde anlamlı bir farklılaşma oluşup oluşmadığını ortaya koymak için varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(3-156)}=20.96$; $p<.01$]. 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.

3.3.2. Anne-Babanın Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri

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 sosyo-ekonomik düzeyi belirlemede en çok kullanılan unsurlardan biri de öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi olmuştur (Özdoğan, 1982; İsmailioğlu, 1991; Bacanlı, 1997; Küçük, 1998).

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.”.

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.”

TABLO 4: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonucu

Grup No	Annenin Eğitimi	n	EOE Ort.	S	sd	F	p	Fark
1	Üniversite	38	151,0	16.01	4-155	53.97	0.000	1-2
2	Lise	31	127,0	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	66,0	16.01				2-3
TOPLAM		160	107,0	40.13				2-4 2-5

Tablo 4’e 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 [$F_{(4-155)}=53.97$; $p<.01$]. Tablo 4'te 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.

TABLO 5: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonucu

Grup No	Babanın Eğitimi	n	EOE Ort.	S	sd	F	p	Fark
1	Üniversite	60	142,4	36.24	33-156	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	107,0	40.13				

Tablo 5'e 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 yapılan varyans analizi sonucunda, ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür [$F_{(3-156)}=56.63$; $p<.01$]. Tablo 5'te 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.

3.3.3. Ailenin Gelir Düzeyi ve Etkili Okuma Becerileri

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.

TABLO 6: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonucu

Grup No	Ailenin Aylık Geliri	n	EOE Ort.	S	sd	F	p	Fark
1	750 milyon TL ve +	38	146,7	30.8	4-155	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	107,0	40.1				3-5

Tablo 6’da görüldüğü dibi, 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 [$F_{(4-155)}=32,68$; $p<.01$]. Tablo 6’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.

3.4. Çalışma Ortamına İlişkin Bazı Göstergelere Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri

Araştırmada, çalışma ortamlarındaki farklılıklara göre öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık çıkıp çıkmadığının tespit edilmesi amacıyla örnekleme oluşturan öğrencilere “Bilgi Toplama Formu”nda, evlerinin ısınma biçimi, evlerinde kendilerine ait oda ve çalışma masası olup olmadığı ve herhangi bir dershaneye gidip gitmedikleri sorulmuştur.

3.4.1. Öğrencinin Evinin Isınma Biçimi ve Etkili Okuma Becerisi

Öğrencilerin evlerinin ısınma biçimini öğrenmek amacıyla, ilgili anket maddesinde, “Sobayla ısınıyor.” ve “Kaleniferle ısınıyor.” şeklinde iki seçenek sunulmuştur. Kombi, doğal gaz, kat kaleniferi gibi alternatifler “Kaleniferle ısınıyor.” seçeneği içinde değerlendirilmiştir.

TABLO 7: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Evlerinin Isınma Biçimine Göre t Testi Sonucu

ISINMA BİÇİMİ	n	EOE Ort.	S	sd	t	p
Soba	55	78,0	21,8	158	-7.766	0.000
Kalenifer	105	122,2	39,1			
TOPLAM	160	107,0	40,1			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, evi sobayla ısınan öğrencilerin etkili okuma endeksi ortalamaları 78; evi kaleniferle ısınan öğrencilerin etkili okuma endeksi ortalamaları 122,2’dir. Yapılan t testinin sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. [$t_{(158)}=-7.766$; $p<.01$].

3.4.2. Öğrencinin Kendine Ait Odasının Olması ve Etkili Okuma Becerileri

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.

TABLO 8: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olmalarına Göre t Testi Sonucu

KENDİSİNE AİT ODA	n	EOE Ort.	S	sd	t	p
Evet	94	124,4	39,3	158	7.622	0.000
Hayır	66	82,3	25,7			
TOPLAM	160	107,0	40,1			

Tablo 8’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. Yapılan t testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$t_{(158)}=7.622$; $p<.01$].

3.4.3. Öğrencilerin Çalışma Masasına Sahip Olması ve Etkili Okuma Becerileri

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.

TABLO 9: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Çalışma Masasına Sahip Olmalarına Göre t Testi Sonucu

ÇALIŞMA MASASI	n	EOE Ort.	S	sd	t	p
Evet	103	124,0	38.7	158	8.729	0.000
Hayır	57	76,4	18.5			
TOPLAM	160	107,0	40.1			

Tablo 9, 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. Yapılan t testinin sonucu, bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir [$t_{(158)}=8.729$; $p<.01$].

3.4.4. Öğrencilerin Dersleriyle İlgili Bir Kurs (Dershaneye) Gitmeleri ve Etkili Okuma Becerileri

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, en azından zorunlu eğitim çerçevesinde, okula gitmektedir fakat dershaneye bazı öğrenciler gidebilmekte, bazıları gidememektedir.

TABLO 10: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Bir Dershaneye Gitmelerine Göre t Testi Sonucu

DERSHANEYE GİTME	n	EOE Ort.	S	sd	t	p
Evet	79	133,1	38.4	158	10.561	0.000
Hayır	81	81,6	20.8			
TOPLAM	160	107,0	40.1			

Tablo 10'a bakıldığında, dershaneye giden öğrencilerin EOE ortalamasının (133,1) gitmeyen öğrencilerin ortalamasına (81,6) göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$t_{(158)}=10.561$; $p<.01$].

3.5. Okuma Alışkanlığına İlişkin Bazı Göstergelere Göre Öğrencilerin Etkili Okuma Becerileri

Araştırmada, “Bilgi Toplama Formu” ile öğrencilere, ders dışında ne sıklıkla kitap okudukları, evlerine gazete ve dergi alınıp alınmadığı sorulmuştur.

3.5.1. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığı ve Etkili Okuma Becerileri

Öğrencilerin etkili okuma becerilerinde okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini anlamak amacıyla öğrencilere ne sıklıkla kitap okudukları sorulmuştur. Bunun için, “Bilgi Toplama Formu”nda öğrencilere “Ders çalışma amacı dışında ne sıklıkla kitap okursunuz?” 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 öğrenci-

lerinin 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.

TABLO 11: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Sonucu

Grup No	Okuma Sıklığı	n	EOE Ort.	S	sd	F	p	Fark
1	Ayda iki kitap	39	129,7	39.14	3-156	11.22	0.000	1-4
2	Ayda bir kitap	28	115,0	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	107,0	40.13				

Tablo 11'e bakıldığında, öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıkça etkili okuma becerilerinin de arttığı 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 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 [$F_{(3-156)}=11.22$; $p<.01$]. Bu anlamlı fark, ayda iki kitap okuyanlar ile 2-3 ayda bir kitap okuyanlar ve hiç kitap okumayanlar arasında ve ayda bir kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayanlar arasında ortaya çıkmaktadır.

3.5.2. Öğrencilerin Evlerine Gazete ve Dergi Alınması ve Etkili Okuma Becerileri

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 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.

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 dergi

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 olmalarının, okuma alışkanlıklarını belirleyen önemli faktörlerden olduğu söylenebilir.

TABLO 12: Öğrencilerin EOE Ortalamalarının Evlerine Gazete ve/veya Dergi Alınmasına Göre Varyans Analizi Sonucu

Grup No	Eve Alınan Süreli Yayın	n	EOE Ort.	S	sd	F	p	Fark
1	Hiçbiri	62	81,3	28.62	2-157	30,62	0.000	1-2 1-3
2	Sadece gazete veya dergi	67	118,5	39.21				
3	Her ikisi de	31	133,7	33.06				
TOPLAM		160	107,0	40.17				

Tablo 12'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 [$F_{(2-157)}=30.62$; $p<.01$]. Bu anlamlı fark, evine gazete ve dergiden her ikisi veya en az biri alınanlar ile hiçbiri alınmayanlar arasında ortaya çıkmaktadır.

4. TARTIŞMA ve YORUM

Bu araştırmada, 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) Türkçenin yapısının hızlı okumaya çok elverişli olmadığı görüşü göz önünde bulundurulsa bile araştırmamızın sonuçlarına göre öğrencilerimizin okuma hızlarının çok düşük düzeyde olduğu açık bir gerçektir.

Araştırmada 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.

Daha önce ilköğretim ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bazı araştırmalarda (Avcıoğlu, 2000: 10-17; Küçük, 1998: 129; Akçamete, 1989: 735-754) olduğu gibi, bu araştırmada da lise öğrencilerinin okuma becerilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma ilgilerinde farklılık oluşabilme (Bamberger, 1990: 24-25; Dökmen, 1994: 33) fakat okumadaki başarıları bakımından anlamlı bir fark oluşmamaktadır.

Yapılan varyans analizleri sonucunda, öğrencilerin **sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bazı göstergeler bakımından** okuma başarılarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı az olanların fazla olanlara göre; anne ve babası daha üst düzeyde eğitime sahip olanların alt düzeyde eğitime sahip olanlara göre; ailesi üst düzeyde gelire sahip olanların alt düzeyde gelire sahip olanlara göre etkili okuma becerilerinin anlamlı düzeyde üstün olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, her faktör için şu şekilde yorumlanabilir:

Çok çocuklu aileler, daha çok alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerdir. Bu aileler, çocuklarının ders kitaplarını almakta zorlanırken, az çocuklu aileler roman, hikâye, şiir kitabı, dergi gibi öğrencinin ilgi duyabileceği çeşitli okuma materyallerini alabilmektedir. Ayrıca, çok çocuklu aile ortamında sözlü iletişim fazladır ve insanların bir şeyler okumak için yalnız kalabileceği vakit daha azdır. Bu sebepler, çok çocuklu ailelerin çocuklarının düzenli bir okuma alışkanlığı kazanmasına ve okuma becerilerinin gelişmesine engel olabilmektedir.

Anne ve babası daha üst düzeyde eğitim almış olan öğrencilerin okuma becerilerinin, anne ve babası alt düzeyde eğitim alanlara göre anlamlı biçimde yüksek çıkması şu şekilde açıklanabilir: Cleary'nin (1972) araştırması üst düzeyde eğitim alanların, alt düzeyde eğitim alanlara göre daha çok kitap okuduklarını göstermektedir. Bu sebeple üst düzeyde eğitim alanlar, çocuklarına kitap okuma hususunda örnek olabilirler ve çocuklarını okumaya yönlendirmede daha bilinçli davranabilirler; onlara yaş, zekâ ve ilgilerine uygun kitaplara ulaşmada rehber olabilirler. Ayrıca 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). Üst düzeyde eğitim alanların evinde doğal olarak daha fazla kitap vardır ve çocukları daha küçük yaşta yüzlerce kitapla karşılaşabilmektedir. Buna karşı, alt düzeyde eğitim alanların çocukları, evde çoğunlukla ders kitabının dışında kitap görmeden yetişmektedir. Bu durum, öğrenciler arasında okuma alışkanlığı, dolaylı olarak da okuma başarısı bakımından anne ve babasının eğitim düzeyi daha yüksek olanlar lehine fark oluşturmaktadır.

Ailesi üst düzeyde gelire sahip olan öğrencilerin okuma becerilerinin alt düzeyde gelire sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmasının temel sebeplerinden biri, 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. 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 performansla dönüşmeyecek demektir.”. Böylece, okuma becerilerinde ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları lehine bir fark oluşmaktadır.

Araştırmada yapılan analizler, öğrencilerin **çalışma ortamlarına göre** okuma başarılarında farklılıklar oluştuğunu göstermektedir. Kaloriferle ısınan evde oturanların sobayla ısınan evde oturanlara göre; kendisine ait bir odası ve çalışma masası olanların olmayanlara göre; dersleriyle ilgili bir kursa (dershaneye) gidenlerin gitmeyenlere göre okumada daha başarılı olduğu görülmektedir.

Bu faktörlerin her biri şu şekilde yorumlanabilir: 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.

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 yoğunlaştırabilmektedir.

Çalışma masası olmayan öğrenci ya bir koltukta ya yatağında ya da 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 ilkokul 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 ve öğrencinin okuma becerisinin gelişmesini engellemektedir.

Araştırmada dershaneye giden öğrencilerin okuma başarılarının gitmeyenlere göre daha başarılı oldukları bulunmuştur. 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 alışmaktadır.

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 sağlamak ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

Araştırmada öğrencilerin **okuma sıklığına ve evine düzenli olarak gazete ve dergi alınıp alınmamasına göre** okuma başarılarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. 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.

Bir başka deyişle, günlük hayatında okumaya daha fazla zaman ayıran kişilerin okuma becerileri daha üst düzeydedir. Bu durum öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmenin en temel yollarından birinin onlara düzenli bir okuma alışkanlığı kazandırmak olduğunu göstermektedir.

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, genel kültürü ve görsel algı genişliği artmakta, böylece okuma hızları ve anlama düzeyleri gelişmektedir.

Araştırmada, evine düzenli olarak gazete ve/veya dergi alınanların okuma becerilerinin, alınmayanların okuma becerilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. 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. Çoğu okul kütüphanesine gazete ve dergi alınmadığı (alınmadığı) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin en çok ilgi duydukları okuma materyalleri olan gazete ve dergileri düzenli olarak okuyabilmeleri için tek fırsatlarının evlerine bu yayınların alınması olduğu görülmektedir. 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. ÖNERİLER

5.1. 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.

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. Bu aileler çocuklarına yeterince okuma materyali (roman, hikâye kitabı, şiir kitabı, gazete, dergi...) sunmamaktadır. Bu durumda öğrenci, ders kitapları dışında kitap görmemekte ve zevk için okuyacak kitap bulmakta zorlanmaktadır. Kitap okuma imkânı olmayan öğrencinin düzenli bir okuma alışkanlığı kazanması ve okuma becerilerinin istenilen seviyede gelişmesi mümkün değildir. Bu gerçekler karşısında öğretmenlerin yapabileceği şey, öğrencilerin kitaplarla buluşmasını sağlamaktır. Her öğrencisinin kitap ihtiyacını kendisinin karşılaması mümkün olmayacağına göre, öğretmenin bu hususta kütüphanelerden yararlanması gerekmektedir.

Öğretmenler, okul kütüphanelerinin geliştirilmesi ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılması için çaba göstermelidir. 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, öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, onların evdeki öğretmenleri sayılabilecek anne ve babalarıyla işbirliği yapması da faydalı olacaktır. 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 derslerdeki 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, her şeyden önce öğretmenlerin okumada öğrencilerine “örnek” olmasıyla yakından ilgilidir

5.2. 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. Araştırmada, anne ve babaların eğitim ve gelir düzeylerinin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğunun tespit edilmiş olması da 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 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.

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 çocuğun 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 ilgilenmeyi en azından ergenlik çağına kadar 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 çalışma masaları temin etmeleri faydalı olacaktır.

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.
- ALPAY, Şahin. (1987). *Üniversite Gençliği Konuşuyor*. Cumhuriyet, (05.03.1987).
- AVCIOĞLU, Hasan. (2000). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Eğitim ve Bilim, 25 (115), 10-17.
- BACANLI, Hasan. (1997). *Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamının Psikolojisi*. Ankara: MEB Yay.
- BAMBERGER, Richard. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- 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.

- BROOKS, Towler D. (1936). **Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi.** (Çev. Rahmi İ. Kolçak), İstanbul: Şirketi Mürebbiye Basım Evi.
- CLEARY, Florence Damon. (1972). **Blueprints for Better Reading. School Programs for Promoting Skill and Interest in Reading.** (2nd Edition). New York: Wilson Co.
- COŞKUN, Eyyup. (2002-a). *Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Eğitim Araştırmaları*, Yıl: 3, S. 9, Ekim, 2002, s. 41-51.
- COŞKUN, Eyyup. (2002-b). *Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu, Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 11, Bahar, 2002, s. 231-244.
- ÇELİK, Duran. (2000). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalı?** İstanbul: MEB Yay.
- DÖKMEN, Üstün. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma.** Ankara: MEB Yay.
- ESGİN, Ali ve Özay KARADAĞ. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı". Popüler Bilim.* (Eylül, 2000). (82), 19-23.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.** Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÖKÇE, Birsen. (1988). **Toplumsal Bilimlerde Araştırma.** Ankara: Savaş Yay.
- 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).
- KAPTAN, Saim. **Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri.** Ankara.
- KARASAR, Niyazi. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KÜÇÜK, Salim. (1998). **Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri.** Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- MEB. (1997). *Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı. Tebliğler Dergisi*, (2483), Aralık-1997, 786-817.

- MONTAIGNE, Michel de. (1999). **Denemeler**. (Çev. Sabahattin Eyüboğlu), İstanbul: Cem Yayın Evi.
- NELL, Victor. (1988). *The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications*. **Reading Research Quarterly**, XXIII, (1), 6-50.
- 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.
- ÖZDOĞAN, B. (1982). *Dokuz Yaş Çocuklarında Davranış Bozukluklarının Çevresel Nedenleri*. **Psikoloji Dergisi**, (14-15), 39-44.
- RUSSEL, David H. (1949). *Reading and Child Development*”, **Reading in The Elementary School, Forty Eighty Yearbook, The National Society for The Study of Education, Part II.**, Chicago: Chicago University Press.
- 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.
- SIVİTİL, K.A. (1997). *Yeraltı Sularının Gizemi*. (Çev. Bezen ÇETİN). **Bilim ve Teknik**. Ocak-1997, 51.
- TAZEBAY, Atilla. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: MEB Yay.
- 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.