

OKUMANIN HAYATIMIZDAKİ YERİ VE OKUMA SÜRECİNİN OLUŞUMU

Arş.Gör. Eyyup COŞKUN*

1. Okuma Nedir?

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir. Çeşitli kişiler tarafından yapılan tanımlamaların her birinde okuma bir veya birkaç yönüyle açıklanmış fakat üzerinde görüş birliğine varılan bir tanım ortaya çıkmamıştır.

Türkçe Sözlük'te (1998:1675) okumak, “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.” şeklinde tanımlanmıştır.

Harris ve Sipay'e (1990: 10) göre “**Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması**”dır. Tinker ve McCullough'a (1968: 8) göre ise “Okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan **anlamaların hatırlanması** ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak **yeni anlamlar kurması** için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı **sembollerin tanınması, algılanmasını** içerir.”

Okumayı, yazılı bir metnin yorumlanması süreci olarak gören Smith ve Dechant'a göre söz konusu yorumlama için iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlar:

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

Burada bahsedilen tanıma (recognition), harflerin, kelimelerin tanınması anlamında olup daha çok duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini, tanınan materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında, bu

* G.Ü. Eğt. Fak. Türkçe Eğt. Böl. eyyup@gef.gazi.edu.tr ecoskun2002@yahoo.com

materyal hem örgütlenir, hem anlamlandırılır, hem de eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994: 15).

Göğüş'e (1978: 60) göre "Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.". Özdemir (1993: 13) okumayı "Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik" olarak tanımlamaktadır. Demirel'e (1999: 59) göre ise "Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir."

Okumaya ilişkin olarak buraya kadar verilen tanımların hepsinde anlama ve kavrama üzerinde durulmuştur. Bunun yeterli olmadığını savunan Akyol'a (1997: 26-28) göre "... tanımların hepsi de anlamamanın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde etkili 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." Söz konusu etkileşimde, okurun daha önce okudukları, izledikleri, yaşadıkları, kültürel birikimi, inançları ve değer yargıları gibi birçok faktör etkilidir.

Okumanın tanımlanmasında bir başka önemli 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 değildir. Oysa seslendirme, okumanın gerçekleşmesi için bulunması şart olan bir bileşen değildir. Yani seslendirme olmadan da okumak mümkündür.

Okuma günlük hayatımızda farklı anlamlarda kullanılabilir. Göktürk (1989: 45-50) "okuma"nın gündelik hayatta kazandığı anlamları şu şekilde örneklendirmektedir: "*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 ka-

zanıyor. 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. Söz gelişi, ‘Onun okuması yoktur.’ tuncesinde okuma, okuryazarlık anlamına geliyor. ‘Çok okuyan çok bilir.’ tuncesinde, bireyin sürekli bir şeyler okuma alışkanlığını belirtiyor. ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ tuncesinde 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 öğrenilmiş 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 bilmekten 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 ile ilgili bazı kaynaklarda “okuma becerisi” yerine “okuma becerileri” (reading skills) denildiği de görülmektedir. Bartram ve Parry’nin (1989) “okuma becerileri”nin geliştirilmesi için hazırladıkları ders kitabında (Elementary Reading Skills) şu becerilerin geliştirilmesine yönelik üniteler hazırlanmıştır:

Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme ve metinden çıkarma becerisi,

- a) Başlıklardan yazının içeriğini sezme becerisi,
- b) Sözlük kullanma becerisi,
- c) Metindeki bağlantıları bulma becerisi,

d) Metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak veya metin hakkında genel bir kanaat edinmek için göz atarak okuma becerisi (skimming and scanning).

e) Bir konuda bilgi edinmek için detaylı okuma becerisi.

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 açıklamalıdır."

Görüldüğü üzere okuma, sadece görme ve algılamadan ibaret değil, birçok fiziksel ve zihinsel etkinliğin birlikte gerçekleşmesiyle oluşan bir beceridir. Bu doğrultuda, okuma becerisinin geliştirilmesinin de birçok faktöre bağlı olduğu ve sürekli bir çaba gerektirdiği söylenebilir.

2. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri

Dil, insanlar arasındaki en önemli iletişim aracı olarak insanların ortak duygu ve düşünceler etrafında bir araya gelebilmelerine, bilgi ve birikimlerini birbirlerine aktarmalarına olanak sağlar. 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 eğitsel amaçlar arasında yer alır. Çünkü dil becerileri, sadece okulda değil hayatın her kademesinde ihtiyaç duyulan etkili iletişimin en önemli aracıdır. (Özbay, 2000: 46)

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, yenilgilerini kaçınılmaz kılmaktadır.

Hızla değişen dünya şartları, toplumların gelişmesinde 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.

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.

Radyo ve televizyon gibi görsel ve işitsel iletişim araçlarının kitabın önemini yitirmesine yol açtığı düşüncesi kısa zamanda çürümüştür. Gerçi, insanların çoğunun kitap yerine, 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 görülmektedir (Çoraklı, 1998). Bu durumun bir yansıması olarak temelde bir okuma aracı olan gazetelerde bile birer seyir malzemesi olan resimlerin, yazılardan çok yer kapladığı görülmektedir.

Her şeye rağmen, bütün bunlar 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.”.

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).

Kısacası, değişen iletişim koşulları toplumlarda okuma oranının azalmasına yol açmış olabilir, fakat okumanın önemi azalmamış aksine artmıştır.

Okumanın bireylerin gelişimindeki rolü ve önemi hususunda göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta da okumanın vazgeçilmez bir eğitim aracı oluşudur (Coşkun, 2002; 7). Özellikle küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir (Russel, 1949: 16).

İlk okuma öğretiminde amaç okumayı öğrenmektir. İlk okumadan sonra ise okuma, amaç değil, yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Okulda kullanılan öğrenme materyallerinin çoğu okumayı gerektirir. Okuma, öğretim programlarının omurgasını oluşturmaktadır. Okulda öğrenme, özellikle günümüzdeki öğretimde, 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 hem 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.

Egelioglu'nun çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki öğrenmelerinde olumlu etki oluşturduğu ortaya konulmuştur. Fidan ve Baykul'un araştırmasında da ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla derslerdeki başarıları arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur (Aktaran: Tazebay, 1997: 18-19).

Bu sonuçlar, okumanın sadece dil derslerinde kazanılacak bir beceri değil, eğitimin her kademesinde gerekli olan temel bir eğitim aracı olduğunu göstermektedir.

3. Okumanın Oluşumu ve Okuma Süreci İle İlgili Yaklaşımlar

Okuma, beyinde bir anda tek aşamada oluşan bir etkinlik değil, zihinsel ve algısal becerilerin önemli rol oynadığı, görme, algılama, hatırlama, çağrışım, kavrama, yorumlama ve seslendirme gibi değişik bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel mekanizmalar eşgüdüm içinde çalışmaktadır (Smith, 1984: 3).

Okumanın oluşumu ile ilgili değerlendirmelerde okumanın birbiri tamamlayan halkalardan oluştuğu varsayılmıştır (Cohen ve Plakson, 1980: 365). Tansley ve Pankhurst (1985: 130) okuma, "gelişimsel ve hiyerarşik bir süreç" olarak değerlendirmektedir.

Sever'e (1997: 12) göre görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri şunlardır:

- “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: Alfâbedeki 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.

Binbaşoğlu (1993: 19-20) okumanın oluşumunu şu basamaklarla 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 hem sesli hem de sessiz okumada, 4., 5. ve 6. basamaklar ise sadece sesli okumada görülmektedir.

Okuma sırasında gözlerimiz, her harfi tek tek değil, sıçrama ve duraklamalar yaparak kelimeleri veya kelime gruplarını bir bütün olarak görür. Gözün sıçrayış ve duraklamaları, yazının güçlüğüne, satırların u-

zunluğuna, okuyucunun yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişebilmektedir. Göz yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bölümünü görür. Buna “**görüş 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 (Göğüş, 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, kişinin iyi bir okur olduğunun belirtisidir. Zayıf okuyucularda bu fark çok azdır, hatta hiç yoktur. Kişi ancak görebildiği alanı seslendirebilir (Binbaşoğlu, 1993: 15-20). Bu bakımdan özellikle ilk okuma devresinde sesli ve sesiz okuma hızı arasında bir fark oluşmamaktadır.

Okumanın 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: 26-28).

a. 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 arkadaşlarınca (1979: 201-209) yapılan deneysel çalışmada okunan metinle ilgili ön bilgiye sahip olanların olmayana göre okuduklarını daha iyi anladıkları ortaya konulmuştur.

b. 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.

c. 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.

d. Okuma motivasyonu gerektirir. Motivasyon okumayı hem öğrenmede hem de geliştirmede anahtar rol oynar. Okuma büyük oranda okunan metinle okuyucunun zihni arasında kurulan bireysel bir iletişim-

dir. Bu iletişimin sağlıklı olması için okuyucunun okuma sırasındaki dik-
kat ve ilgisi son derece önemlidir. Bu konuda problemi olan öğrencilere,
öğretmenlerinin ve büyüklerinin yardımcı olması gerekir.

e. **Okuma devamlı gelişen bir beceridir.** Okuma bir defada ka-
zanılacak bir beceri değildir. Okumanın devamlılığı ve düzenli bir a-
lışkanlığa dönüştürülmesi gelişmesini sağlar. Bu bakımdan okuma hayat
boyu gelişen bir beceridir.

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

1.Okumaya Hazır Olma: Okumayı öğrenebilmek için dinleme ve
konuşma becerilerinin, psiko-motor becerilerin, işitsel ve görsel algıla-
manın, kavram gelişiminin, dikkatini bir konu üzerinde odaklaştırabilme
becerisinin yeterli olgunluğa erişme sürecinin gerçekleştiği dönemdir.
Doğumdan başlayıp okumanın başlangıcına kadar sürer.

2.Okumaya Başlama (İlk Okuma): Çocuğun okuma işlemi ilk ola-
rak gerçekleştirdiği dönemdir. Bu aşamada çocuklar, harflerin görsel
sembolleri ile sesleri eşleştirmeyi, bir sayfadaki satırları soldan sağa doğ-
ru izlemeyi öğrenir ve görsel kelime dağarcığını geliştirir. Bireysel farklı-
lıklara dayalı olarak bu dönem her çocukta farklı uzunlukta gerçekleşebi-
lir. Örneğin, bazı çocuklar daha ana okulu düzeyinde bu aşamayı geçer-
ken bazıları iki ya da üçüncü sınıfta ancak geçebilir.

3.Okuma Becerilerinin Hızlı Gelişimi: Daha çok ilköğretim 2-3. sı-
nıfta 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 zor-
luk çekmezken, teknik konularda yazılan metinleri okumada yardıma ih-
tiyaç duyarlar.

5.Üst Düzey Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bu aşama, özellikle
ilköğretim sonunda kişinin okuma hızının arttığı ve farklı amaç ve yön-
temlerle esnek okuma (flexible reading) becerisi kazandığı dönemdir.

Bu aşamalar birbiriyle çok sıkı ilişkisi olan ve birbirini tamamla-
yan aşamalardır. Birindeki gelişme veya yetersizlik bir sonraki aşamayı
doğrudan etkilemektedir. Bu bakımdan aynı eğitim ortamında bu aşama-
ları aynı şekilde geçemeyen kişilerin okuma becerilerinde zamanla önem-
li farklılıklar oluşabilmektedir.

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

A. 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.

Okuyucunun bilinmeyen kelimeleri tanıması için ses, harf ve kelime gibi ipuçlarını kullanması gerekir.

Okumanın kazanılması kelime tanıma becerilerinin kazanılmasına ve kelimelerin anlamlı olarak birleştirilmesine bağlıdır.

Okuma öğretiminde harfler, harf-ses ilişkisi ve kelime tanımaya öncelik verilmelidir.

Öğretimde harfler, harf-ses ilişkisi ve kelimeler üzerinde durulmalıdır.

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 sağlamak; 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, anlam kurmasında okuyucuya pasif bir görev yüklemektedir. (Akyol: 2001). Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Philip B. Gough'tur (1985).

B. 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):

Okuyucu her kelimeyi tanımadan da metni anlar.

Öğrenciler bilinmeyen kelimeleri tanımak için ses-şekil ipuçlarına ek olarak anlam ve gramer ipuçlarını da kullanmalıdır.

Öğrenci, okumayı anlamlı faaliyetlerin neticesinde kazanır; okur, yazar, konuşur ve dinler.

Öğretimde seçilmiş cümleler, paragraflar ve metinler üzerinde durulmalıdır.

Okumada anlama ve anlam kurma önemlidir.

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'ttir (1982).

C. 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. yaklaşımda, metnin unsurlarının zihindeki oluşuma etkisi; 2. yaklaşımda, okuyucunun zihninde daha önceden var olan bilgilerin metindeki unsurları anlamlandırmaya etkisi öne çıkmaktadır. 3. yaklaşım ise anlamın, okurun beklentileri ile metne ait unsurların birbirinden etkilenmesiyle oluşturulduğunu savunmaktadır.

KAYNAKÇA

- AKÇAMETE, Gönül. (1989). *Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi*. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22 (2), 735-753.
- AKYOL, Hayati. (1997). *Okuma ve Prensipleri*. **Çağdaş Eğitim**, (233), 26-28.
- 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. (2001). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- 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.
- BAMBERGER, Richard. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. (Çev. Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- BARTRAM, Mark and A.PARRY. (1989). **Elementary Reading Skills**. London: Penguin Books.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1993). *Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri*. **Çağdaş Eğitim**, 28 (193), Kasım, 1993, 15-20.
- BLOOM, Benjamin S. (1976). **Human Characteristics and School Learning**. New York: Mc Graw-Hill Book Company.

- COHEN, Sandra and S. PLAKSON. (1980). **Language Arts**. Ohio: Charles E. Merroll Publishing Company.
- COŞKUN, Eyyup. (2002). **Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÇORAKLI, Selim. (1998). **Kitap Okuma Şuuru, Okuma Üzerine Düşünceler (Derleme)**. İstanbul: Marifet Yay.
- DEMİREL, Özcan. (1999). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yay.
- DEVRİMCİ, (KÜNYELİ) Halise. (1993). **İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DÖKMEN, Üstün. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. Ankara: MEB Yay.
- 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.
- GÖKTÜRK, Akşit. (1989). **Sözün Ötesi**. İstanbul: İnkılâp 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).
- HARRIS, Albert J. and E. R. SIPAY. (1990). **How to Increase Reading Ability**. (Ninth Edition). New York: Longman.
- KAVCAR, Cahit, F. OĞUZKAN ve S. SEVER. (1995). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- LERNER, Janet. (1976). **Children and Learning Disabilities**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- ÖZ, Feyzi. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yay.
- ÖZBAY, Murat. (2000). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri -Alan Araştırması-**. Ankara.
- ÖZDEMİR, Emin. (1993). **Okuma Sanatı**. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- 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.

- ROZAN, Norma. (1982). *Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü, Eğitim ve Bilim*. 7, (39), 19-23.
- 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.
- SEVER, Sedat. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SMITH, Frank. (1982). **Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, Frank. (1984). **Reading Without Nonsense**. New York: Teachers College Press.
- 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.
- TANSLEY, Paula and J. PANCKHURS. (1985). **Children With Specific Learning Difficulties**. England: Nfer-Nelsony.
- TAZEBAY, Atilla. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: MEB Yay.
- TDK. (1998). **Türkçe Sözlük**. Ankara: TDK Yay.
- TEKİN, Halil. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası.
- 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.