

# LİSE VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİ, İLGİLERİ, OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALİŞKANLIKLARI

Doç. Dr. Üstün DÖKMEN\*

## ÖZET

Bu araştırma, ilkokul, lise ve üniversite öğrencileri ile kütüphaneler ve öğretmenler üzerinde yürütülen geniş kapsamlı bir araştırmanın bir bölümü ile ilgilidir. Burada, söz konusu araştırmanın lise ve üniversite öğrencileri ile ilgili bazı bulguları ele alınmaktadır. Bu bulgular, 324 lise ve 284 üniversite öğrencisinden elde edilen verilere dayanmaktadır. Deneklerin tümüne Okuma Alışkanlıkları Anketi Yetişkinler Formu (OAA-Y), bir kısmına ise Okuma Becerisi Testi (OBT) ve Okuma İlgisi Ölçeği (OIÖ) ve Kütüphane Kullanım Anketi (KKA) uygulanmıştır. Araştırmamız kapsamında geliştirilmiş olan bu ölçme araçlarıyla, deneklerimizin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ölçülmüş, söz konusu bu ölçümler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

## GİRİŞ

Bu bölümde, okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı ile ilgili tanımlar ve araştırmalar ele alınmaktadır.

### Okuma Becerisi: Okuma Hızı ve Anlama

Okuma etkinliği, geliştirilebilen bir beceridir. Bu becerinin iki temel bileşeni vardır. Bunlar, okuma hızı ve anlamadır. Birbirleriyle yakından ilişkili olan bu iki bileşeni birlikte ele alabiliriz.

\* Eğitim Bilimleri Fakültesi

Smith ve Dechant (1961), okuduğunu anlamayı, kelime bilgisi ve organize etme becerisi olarak iki bölümde ele almaktadırlar; bu durumda okuma becerisinin (reading skill) şu bileşenlerden oluştuğu düşünülebilir:

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

Kelime bilgisini, okuduğunu anlayabilmenin ilk şartı kabul etmek yerinde olacaktır. Çünkü bir parçada okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı arttıkça, bu durum hem okuyucunun hızını düşürecek, hem de parçanın anlamını kavramasını güçleştirecektir. Araştırmalar, iyi okuyucuların, zayıflara oranla, kelime ve harfleri tanımada (teşhiste) daha başarılı olduklarını göstermektedir (Marmurek, 1988).

Smith ve Dechant (1961), yukardaki sınıflamanın bir uzantısı olarak, okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden oluştuğunu belirtmektedirler:

1. Grafik sembollerle -yani yazı ile- bunların anlamları arasında ilişki kurabilme,
2. Kelimelere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,
3. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
4. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygularını anlama,
5. Okumakta olduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme.

Sıralanan bu öğelerden de anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama becerisi, genel yetenekle yakından ilişkilidir. Yapılan incelemeler, okuduğunu anlamanın ve dolayısıyla okuma becerisinin, genel yetenekle ve çeşitli bilişsel becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Evans ve Carı, 1985; Marmurek, 1988).

Okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi birbirlerinden soyutlanmamalıdır; yapılacak istatistiksel değerlendirmelerde okuyucunun belli bir sürede okuduğu miktar ile anladığı miktar birlikte ele alınmalıdır. Bunun nedeni, gerek okuma hızının, gerekse okuduğunu anlama düzeyinin, benzer ölçütlere dayanıyor olmasıdır. Şöyle ki:

Bir okuyucunun okuduğunu anlama düzeyini şu ölçütler belirler:

- 1) Okunan parçanın güçlüğü, anlaşılabilirliği,
- 2) Parçanın dil ve fikir örüntüsü,
- 3) Okuyucunun genel yeteneği,
- 4) Okuyucunun okuma becerisi,
- 5) Okuyucunun konuya ilişkin bilgi birikimi,
- 6) Okuyucunun okuma amacı.

Okuyucunun okuma hızını belirleyen ölçütleri belirtmek istediğimizde ise, anlamaya ilişkin olarak yukarıda sıraladığımız altı ölçütü tekrarlamamız gerekecektir. Söz konusu bu altı ölçüte belki bir tek “okunaklılık” ölçütünü ekleyebiliriz; çünkü bir yazının okunaklılık düzeyi, öncelikle okuyucunun hızını etkiler.

Okuduğunu anlama düzeyi ve okuma hızı, aynı ölçütlere dayanan, bu yüzden de birlikte ele alınmamaları gereken iki değişkendir. Bu iki değişken arasında negatif ilişki bulunduğu yolunda, günlük yaşamda ileri sürülen yargılar yanlıştır. Yani “hızlı okuyan az anlar, yavaş okuyan daha iyi anlar” yargısı yanlıştır. Bunun yanı sıra “yavaş okuyan kötü, hızlı okuyan iyi okuyucudur” yargısı da yanlıştır. Önemli olan her metni, o metnin gerektirdiği hızla okuyabilmektir. Okuma hızını metnin niteliğine göre ayarlayabilmeye “esneklik (flexibility)” adı verilir. İyi okuyucu, esnek okuma hızına sahip olan okuyucudur; iyi okuyucular, gerek kendi özelliklerini, gerekse metnin özelliklerini dikkate alarak okuma hızlarını belirlerler. “İyi” olarak tanımlayabileceğimiz bir okuyucu, zor, anlaşılması güç metinler karşısında okuma hızını düşürür, kolay parçalar karşısında ise, çok yüksek okuma hızlarına ulaşabilir. “Zayıf” olarak tanımlanan okuyucular ise, zor metinleri de kolay metinleri de aynı hızla okumaya çalışırlar. Zayıf okuyucuların okuma hızları, genelde zor metinlere uygun düşük bir hızdır; zayıf okuyucular, kolay metinler karşısında bu hızlarını artırmayı beceremezler.

Okuma hızının ve şeklinin metnin özelliklerine göre ayarlanması gerektiği görüşü, gerek deneysel, gerekse kuramsal düzeyde incelemeler yapan çeşitli bilim adamları tarafından desteklenmektedir (Smith ve Dechant, 1961; Göktürk, 1979). Bu konuda Göktürk (1979), tarih’in roman, romanınsa tarih gibi okunamayacağını, bir öyküyü, bir gazete haberinden farklı şekilde okumak gerektiğini belirtmektedir.

Literatürde, sesli ve sessiz olmak üzere iki tür okumadan söz edilmektedir (Smith ve diğ., 1961). Bu iki tür okumaya, bir de “içinden-sesli okuma” adını verdiğimiz okuma türünü ekleyebiliriz. Bu durumda okuma türleri şöyle sıralanabilir:

1. Sesli okuma: Yüksek sesle ağız ve dil hareketleriyle okuma,

2. İçinden-sesli okuma: İçinden okumaya çalışan pek çok okuyucu bu şekilde okur. Gözleyen ne okunduğunu işitmez, fakat okuyucu sanki sesli okuyormuş gibi dilini, dudaklarını ve gırtlakını hareket ettirir; bu okuma şeklinde, bazen dudakların kıpırdadığı dışardan da gözlenir,

3. Gözle / sessiz okuma: Bu okuma türünde okuyucu, ağızını ve dilini hareket ettirmeden, sadece gözlerini kaydırarak okur.

Burada sözü edilen okuma türlerinden ilk ikisinde, yani sesli okumada ve içinden-sesli okumada, okuyucu tek tek kelimeleri okur. Gözle okumada ise kelimeler tek tek okunmaz, okuyucu belli yazı gruplarını, örneğin cümleleri ya da paragrafları bir bütün halinde algılar. İşte bu yüzden yüksek sesle ya da içinden sesli okuyan okuyucuların hızları düşüktür; gözle okuyanlar ise çok yüksek hızlara erişebilirler. Söz gelişimi sesli okuyanlar dakikada ortalama 150 kelime okurken, gözle okuyanlar ortalama 1000 kelime okuyabilir, hatta bunu da aşabilirler. İki grup okuyucu arasında görülen bu farkın temel sebebi şudur: Sesli okumada, erişilebilecek maksimum hız, konuşma hızı belirler; bir dakikada ise bine yakın kelime söylememiz mümkün değildir. Gözle okuma sırasında ise, konuşma hızı devre dışı kalır, okuyucunun hızını zihnin algılama kapasitesi belirler.

Çocukların okuma-yazmayı eğitim yoluyla öğrenmeleri gibi, okuma yazma bilen yetişkinler de bu becerilerini yine eğitim yoluyla geliştirebilirler. Belli eğitim programlarının uygulanması durumunda, kişilerin okuma becerilerini geliştirebilecekleri, anlayarak daha hızlı okuyabilir hale gelecekleri konusunda çeşitli araştırmalar ve incelemeler bulunmaktadır (DeBoer ve Dallmann, 1964; Della-Piana ve Endo, 1973; Schunk ve Rice, 1987, Özcan, 1988). Bu konudaki araştırmalardan birisinde de, çocukların nasıl okunması gerektiği -yani okuma stratejileri- konusundaki bilgi düzeyleri ile okuduklarını anlama becerileri arasında ilişki bulunmuştur (Paris ve Jacobs, 1984). Bu ilişki de yine, okuma becerisinin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir.

Okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı, başlıca üç hedefe dayanır. Bu hedefleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Okuyucunun görsel algı kapasitesini artırmak: Bu konuda belirli bir eğitimden geçmemiş olan okuyucunun görsel algı alanı yaklaşık 4-5 kelime yani en fazla 25 harftir. "Görsel algı alanı (visual span)", bir kişinin, önündeki metinde belli bir kelimeye bakarken, -gözünü kay-

dırmadan- görebildiği maksimum kelime sayısına verilen addır. Araştırmalar, gözle/ sessiz okuyabilen okuyucuların -ki bunlar iyi okuyuculardır- görsel algı alanlarının ,sesli okuyan zayıf okuyuculara oranla çok daha geniş olduğunu göstermektedir. Uygun eğitim verilmesi durumunda kişiler, bir bakışta çok sayıda kelimeyi görür hale gelebilirler ve belli teknikler çerçevesinde gözlerini kaydırarak bir paragrafı ya da sayfayı çok kısa sürede algılayabilirler. Şüphesiz ki bu algılamanın kapsamına, o metnin anlamını kavramak da dahildir.\*

2. Kötü okuma alışkanlıklarının giderilmesi ve yeni okuma stratejileri öğretilmesi: Zayıf okuyucular, sık sık geriye dönmek, okumaya ara vermek ve özellikle içten okumak gibi birtakım kötü okuma alışkanlıklarına sahiptirler. Okuma hızını kesen ve okuma için gerekli çağrışımları yavaşlatan bu gibi kötü okuma alışkanlıklarını gidermek gereklidir. Bunun yanı sıra okuyucuya, okuma hızını, elindeki metne göre ayarlama becerisi (esnek okuma) kazandırılmalı ve farklı tür metinleri okumada yararlanılacak okuma stratejileri öğretilmelidir.

3. Okuyucunun kelime haznesini, genel kültür düzeyini ve uyarıcılardan organize etme becerisini artırmaktır: Önceki bölümlerde de değinildiği üzere, okumak demek, sadece birtakım yazılı işaretleri görmek demek değildir. Okumak, bir algısal etkinliktir; okumak, bir düşünme sürecidir ve üst düzeydeki birtakım zihinsel etkinliklere dayanır. Daha iyi okumak isteyen bir okuyucu, hem kelime dağarcığını genişletmeli, hem okuyacağı konuya ilişkin genel bilgisini artırmalı, hem de öğrenmeyi öğrenmiş bulunmalıdır. Belli bir alanda, örneğin ekonomide eğitim görmüş olan bir okuyucunun, ekonomi ile ilgili bir metni, coğrafya konusundaki bir metne oranla daha hızlı ve anlayarak okuyacağı bir gerçektir. Yani kişilerin edinilmiş bilgileri ve kazanmış oldukları bilgi işleme tarzları, onların belli bir andaki okuma davranışları üzerinde etkili olur.

### Okuma İlgisi

Kişilerin kitaba ve okumaya ilgi duymalarını sağlayan birtakım temel ihtiyaçlar vardır. Söz konusu bu ihtiyaçları, diğer bir söyleyişle okumaya yönelik güdü kaynaklarını şöyle sıralayabiliriz:

\* Kişilerin görsel algı kapasitelerini artırarak onları daha hızlı okur hale getirmek için çeşitli tekniklerden ve araçlardan yararlanılabilir. Araştırma konumuzla doğrudan ilişkisi bulunmayan bu konuya, burada değinmeyeceğiz. İsteyen okuyucular, yukarıda okuma eğitimi konusunda verdiğimiz kaynaklardan ve bu arada Özcan'ın (1988) ve Akçamete'nin (1989) ülkemizde yürütmekte oldukları okuma eğitimiyle ilgili çalışmalarından yararlanabilirler.

1. Eğlenmek: Kişiler bazen eğlenmek, hoşça vakit geçirmek için kitap okurlar.

2. Ruhsal yönden gelişmek, kendini gerçekleştirmek; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde, fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlardan sonra insanların nihaî ihtiyaçlarının "kendini gerçekleştirme (self-actualization)" ihtiyacı olduğu belirtilir. İnsanlar, kendilerini gerçekleştirmek, bu dünyada daha iyi varolabilmek amacıyla kitap okuyabilirler. Bunun yanı sıra, yetişkinler, özellikle çocuklar ve gençler, içinde buldukları psikolojik gelişim düzeyine uygun ve sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlara cevap verir nitelikte kitaplar okumak isteyenlerdir. Bu tür kitaplar, kişileri rahatlatıcı, onların psikolojik uyumlarını artırıcı işleve sahiptir.

3. Tutumları güçlendirmek: İnsanlar sahip oldukları birtakım tutumları güçlendirmek ve sürdürmek için, zaman zaman çevreden bu tutumu destekleyici yönde bilgi toplamak isterler; bilgi toplamada ise kitaplar önemli bir kaynak olabilir.

4. Yeni bilgiler edinmek: Tüm organizmalarda, özellikle insanlarda bulunan güdülerden birisi de merak ve uyarılma güdüsüdür; insanlar yeni şeyler öğrenmek, yeni uyarıcılarla karşılaşmak isterler; onları kitap okumaya yöneltten sebeplerden birisi de, söz konusu bu ihtiyaç olmaktadır.

5. Eski bilgilerini örgütlemek: İnsan zihninin işleyişinde dengeye ve tutarlılığa yönelme eğilimi vardır. İnsanlar, eski bilgilerini zihinlerinde organize etmek, öğrenmekte oldukları şeyleri ise eskiden bildikleriyle bağdaştırmak isterler; eski bilgiyle çelişki gösteren yeni bilginin hatırdan tutulması ihtimali düşüktür. Bu durumda, kişilerin eski bilgilerini örgütlemek ve o bilgilerle tutarlı yeni bilgiler edinmek için çaba harcamaları, bu arada birtakım kitaplar okumaları doğaldır. Kitabın benzer bir yararı ise, kişileri bilişsel çelişkiden kurtarabilmesidir. Gerçi yeni kitaplar kişilerde yeni bilişsel çelişkilere yol açabilir, fakat kişi okumaya devam ettikçe bu çelişkileri, yeni zihinsel dengelerin oluşmasında katkıda bulunur ki bu da zihinsel gelişim demektir.

6. Psikolojik savunma mekanizması kullanmak: Kaygıdan kurtulmak için ego, birtakım psikolojik savunma mekanizmaları kullanır. Bu savunma mekanizmaları kapsamında insanlar çeşitli etkinliklere yönelebilirler; bunlardan birisi de kitap okumaktır. Söz gelişi bir insan, içinde bulunduğu sıkıntılı durumdan kaçmak, hayale dalmak için kitap okuyabilir. Ya da bir başkası, "yüceltme (sublimation)" adı verilen bir savunma mekanizmasını kullanarak, doğrudan gideremediği birta-

kim bilinçdışı çatışmalarını kitap okuma yoluyla gidermeye çalışabilir. Ya da yine bir kişi, her hangi bir alandaki yetersizliği nedeniyle telâfi (compensation) mekanizmasını kullanarak iyi bir okuyucu olmaya yönelebilir.

### Okuma Alışkanlığı

Bu araştırma kapsamında "okuma alışkanlığı" kavramı, okuma ediminin niteliği anlamında kullanılacaktır. Bir okuyucunun okuma alışkanlığını tanımlamak için, neleri, ne zaman, nerede ve nasıl okuduğunu ve okuduklarını hangi yolla elde ettiğini belirtiriz; bunun yanı sıra okuma alışkanlığı tanımına, okuyucunun izlediği okuma stratejisi de girmektedir. Okuma alışkanlığını tanımlamada kullandığımız ölçütleri şöyle sıralayabiliriz:

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

Yapılan araştırmalar, kişilerin sahip oldukları çeşitli okuma alışkanlıkları ile gerek okuma becerileri, gerekse okumaya yönelik ilgileri arasında ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Örneğin bu konudaki son çalışmalardan birisinde Nell (1988), 129 üniversite öğrencisinin ders dışında okudukları yayımları dikkate alarak yürüttüğü araştırmasında özetle şu sonuçları elde etmiştir: Deneklerin anlayarak okuma hızları dikkate alındığında, bu hızla, genelde okumaya ayırdığı zaman arasında anlamlı ilişki vardır ( $r=.28$ ); deneklerin anlayarak okuma hızları ile kitap okumaya ayırdıkları zaman arasında anlamlı ilişki bulunmasına karşılık ( $r=.34$ ), bu hızla gazete ve dergi okumaya ayırdıkları zaman arasında her hangi bir ilişki bulunmamaktadır. Benzer şekilde, deneklerin anlaya-

rak okuma hızları ile belli sürede okudukları kitap sayısı arasında da anlamlı ilişki bulunmuş ( $r = .33$ ), fakat hız ile okunan gazete ve dergi sayısı arasında ilişki bulunamamıştır. Yine deneklerin, anlayarak okuma hızları ile okumaya yönelik ilgileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r = .31$ ) Kanımızca Nell'in ilginç bir bulgusu da deneklerin okudukları kitap miktarına ilişkindir; araştırmacı, haftada en az bir kitabı zevk için okuyan okuyucuları "ludic readers" olarak adlandırmıştır; söz konusu bu okuyucuların bir kısmı ayda ortalama 17 kitap okumaktaymışlar. Deneklerin tümü ise ayda ortalama 5.7 kitap okumaktadır.

Kişilere okuma becerisi konusunda eğitim verilmesi gibi, okuma alışkanlıklarını geliştirme konusunda da pek çok şey yapılabilir. Araştırmalar, uygun programların izlenmesi durumunda, özellikle öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu konuda yapılan bir deneyde (Brown, Cromer ve Weinberg, 1986), bir grup çocuğun birbirlerine ödünç kitap alıp vermeleri sağlandığında, çocukların okuma alışkanlıklarında gelişme kaydedilmiştir. Bir çocuğun, öğretmenin önerdiği bir kitabı okumasıyla, arkadaşının önerdiği ve ödünç verdiği bir kitabı okuması arasında fark olsa gerek. Çocuklar arasındaki bu tür etkileşimler sırasında, her halde birtakım grup dinamikleri, çocukların okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artırmaktadır.

## YÖNTEM

### KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

#### 1. Okuma Becerisi Testi (OBT)

*Geliştirilmesi*: Yabancı literatürde, okuma becerisinin nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda değişik görüşlere ve bu beceriyi ölçmek amacıyla geliştirilmiş çeşitli ölçme araçlarına raslanmaktadır (Brooks, 1936; Hildebrand ve Hoover, 1987; Chan, 1988; Nell, 1988). Araştırmamızda bu araçlardan birisini doğrudan ele alıp kullanmak yerine, hem evrensel yanı bulunan, hem de kültürümüze uygun olan bir ölçme aracını kendimiz geliştirmeye karar verdik. Bu araçtaki metnin, orta güçlükte ve popüler bir deneme kitabından seçilmesinin uygun olacağı görüşünden hareketle, Sabahattin Eyüboğlu'nun Montaigne'den çevirdiği "Denemeler" adlı kitabı ele aldık. Söz konusu bu kitap, bugüne kadar dilimizde Eyüboğlu'nun tercümesi ile 15 defa basılmıştır.



Montaigne'nin (1971) "Denemeler" adlı kitabının tümü incelendikten sonra, bir denemenin ilk üç paragrafı seçilmiştir. Deneklere okutulurken, bu denemenin başlığı yazılmamış ve parçanın nereden alındığı söylenmemiştir. Seçilen metin, bir grup lise edebiyat öğretmenine ve üniversitede görev yapan Türk Dilî okutmanına okutulmuştur. Bu hakem grubunun kanısı, söz konusu metnin yeterince okunaklı ve anlaşılır olduğu yolundadır.

Okuma Becerisi Testi'nin özünü oluşturacak metin seçildikten sonra, deneklerin bu metni ne ölçüde doğru anlayacaklarını belirlemek amacıyla 10 adet de soru hazırlanmıştır. Bu 10 sorudan ilk 9 tanesi, üç paragraflık metnin tümünü kapsar nitelikte sorulardır. Yani metnin tümünü anlayan bir okuyucunun, bu 9 soruya doğru cevaplar vermesi beklenir. 10. soru ise, okuyucuların metindeki ana fikri kavrayıp kavramadıklarını görmek amacıyla sorulmuş olup, "metne uygun bir başlık koyunuz" şeklindedir.

*Puanlaması* : Testin puanlaması şöyledir: İlk olarak, 9 sorudan her birine, metindeki hangi cümlelerin cevap teşkil ettiği belirlenmiştir; bunun yanı sıra, her bir soruya cevap oluşturan metin parçasının kaç harf olduğu da sayılmıştır.

Bir denegin Okuma Becerisi Testi'nden aldığı puanı bulmak için, o denegin, kaç soruya doğru cevap verdiği bulunmuş, doğru cevap verdiği sorulara ilişkin harf sayıları toplanmıştır; denegin bu miktar harfi kaç saniyede okuduğu bilindiğine göre, orantı kurularak 60 saniyede kaç harf okuduğu hesaplanmıştır. Hesaplanan bu sayı, o denegin Okuma Becerisi Testi'nden aldığı "anlama" puanıdır; denegin, metnin tümünü (683 harfi) kaç saniyede okuduğu ise onun "hız" puanının oluşturmaktadır.

*Güvenirligi ve Geçerligi* : Okuma Becerisi testi'nin anlama puanlarının güvenirligine iki yarıya bölme tekniği ile bakılmış, 110 denegin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon (ilişki)  $r = .74$  bulunmuştur. Aracın geçerlik düzeyini belirlemek içinse 64 üniversite öğrencisinin 1988-1989 Ders Yılı Güz Dönemi başarı notları ile Okuma Becerisi Testi'nden aldıkları anlama puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bu korelasyon  $r = .43$ 'tür. Aracımızın geçerliğine ikinci bir yaklaşımla daha bakılmıştır. Bu amaçla Okuma Becerisi Testi Anlama Puanları açısından 30 üniversite öğrencisi ile 24 uzman karşılaştırılmıştır. Aracın uygulandığı uzman grubunu, edebiyat öğretmenleri, Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu mezunları ve Ankara Üniversitesi Eği-

tim Bilimleri Fakültesi öğretim üyeleri oluşturmaktaydı. 24 kişilik bu bu gruptaki uzmanların tümü, Ek-II'de görülen dokuz sorunun dokuzuna da doğru cevap verdiler, metne de uygun başlıklar koydular. Uzman grubun Okuma Becerisi Testi Anlama Puanlarının ortalaması  $\bar{X}$  = 514.75, standart sapması  $S$  = 21.71 idi; üniversite öğrencilerinin ortalama puanları ve standart sapmaları ise Tablo 3'de görülen değerlere yakındı. Uzman grubun puan ortalamasının, öğrencilerinkine oranla anlamlı ölçüde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ( $t$  = 1178.04,  $sd$  = 52,  $p$  < .001). İki grup arasında, uzmanların lehine bulunan bu farklılık aracımızın geçerliği için önemli bir kanıttır.

## 2. Okuma İlgisi Ölçeği (OIÖ)

*Geliştirilmesi* : Deneklerin kitap okumaya yönelik ilgilerinin/ tutumlarının düzeyini belirlemek için, Okuma İlgisi Ölçeği (OIÖ) adlı bir araç geliştirilmiştir. Söz konusu bu araç, Likert türü bir ölçektir. Ölçeğin denemelik formunu oluşturan 21 maddeden her birinin yanında 5 şık bulunmaktadır. Ölçeğin bazı maddeleri, deneklerin "evet" deme eğilimlerini dengelemek için negatif olarak yazılmıştır; diğer maddeler pozitifdir.

Ölçeğin 21 maddelik denemelik formu, deneklere uygulandıktan sonra, elde edilen verilere madde analizi yapılmıştır. Madde-toplam korelasyonlarının belirlenmesi sonucunda, korelasyonu anlamlı çıkmayan bir maddenin atılmasına karar verilmiştir.

*Güvenirliliği ve Geçerliliği* : Okuma İlgisi Ölçeği, 60 kişilik bir öğrenci grubuna iki hafta arayla iki defa uygulandığında, bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon  $r$  = .78 ( $p$  < .001) bulunmuştur. Elde edilen bu anlamlı değer, ölçeğin güvenirliliğine bir kanıt kabul edilmiştir. Ölçeğin geçerlik düzeyini belirlemek için de 64 üniversite öğrencisinin 1988/89 Ders Yılı Güz Dönemi başarı notları ile Okuma İlgisi Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bu korelasyon  $r$  = .54 ( $p$  < .001)'dür.

## 3. Okuma Alışkanlıkları Anketi (OAA)

Okuma Alışkanlıkları Anketi'nin "Yetişkinler" ve "Çocuklar" olmak üzere iki ayrı formu vardır. Yetişkinler formu, 17 madde olup, araştırmamız kapsamında lise öğrencilerine ve üniversite öğrencilerine uygulanmıştır.

#### 4. Kütüphane Kullanım Anketi (KKA)

Kütüphane Kullanım Anketi'nde, öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlıklarını ve becerilerini belirlemeyi amaçlayan sorular vardır; bu sorulardan iki tanesi çoktan seçmeli soru niteliğindedir. Araştırmamızda bu anket sadece üniversite öğrencilerine uygulanmıştır.

#### DENEKLER VE UYGULAMA

Yukarıda sözü edilen dört ölçme aracı, toplam 608 deneye uygulanmıştır. Bu deneklerin 284'ü üniversite, 324'ü lise öğrencisidir.

Üniversiteli denekler, Ankara Üniversitesi'nin Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Fen Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Fakültesi ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin Mühendislik Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Bölümü öğrencileri arasından random teknikle seçilmiştir. Üniversiteli deneklerin 48'i birinci, 34'ü ikinci, 140'ı üçüncü, 62'si ise dördüncü sınıf öğrencisidir.

Liseli deneklerin tümü, lise ikinci sınıf öğrencisi olup, Ankara'daki dört lisenin toplam yedi ayrı sınıfından random teknikle seçilmiştir. Deneklerin seçildiği dört liseden ikisine alt, birisine orta, diğerine ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki deneklerin devam ettiği düşünülebilir. Liseli deneklerin yaklaşık yarısı edebiyat, yarısı ise fen kolu öğrencisidir.

Tüm deneklerin yaklaşık yarısı kız, yarısı erkektir.

Üniversiteli ve liseli deneklerin tümüne Okuma Alışkanlıkları Anketi Yetişkinler Formu uygulanmıştır. Bunun yanı sıra üniversiteli ve liseli deneklerin bir kısmına, Okuma Becerisi Testi (OBT) ve Okuma İlgisi Ölçeği (OİÖ) uygulanmıştır. Sadece üçüncü ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerine olmak üzere Kütüphane Kullanım Anketi uygulanmıştır.

#### BULGULAR

##### Okuma Becerisi Testi'ne İlişkin Bulgular

Liseli denekler, 264 kelimelik (683 hecelik) metni, ortalama 116.9 saniyede okumuşlardır. Bu durumda deneklerin 60 saniyede okudukları kelime sayısı 135.5 kelime/dakikadır; yani lise öğrencileri dakikada ortalama 135.5 kelimelik bir okuma hızına sahiptirler. Fakat özellikle belirtmek gerekir ki bu hız, anlayarak okuma hızı değildir; sadece oku-

ma hızıdır. Tablo 1'deki ortalamaları oluşturan değerleri dikkate alarak tüm lise öğrencilerinin ortalama OBT-Anlama Puanlarını hesapladığımızda  $\bar{X} = 142.7$  (hece/ dak.) bulunmuştur. Bu veri, deneklerin, dakikada ortalama 142.7 heceyi anlayarak okudukları anlamına gelmektedir. Deneklere okutulan metinde kelimeler ortalama 2.6 heceden oluştuğu için, deneklerin 60 saniyede anlayarak okudukları kelime sayısı  $142.7 / 2.6 = 54.9$ 'dur; yani lise öğrencileri dakikada ortalama 54.9 kelimeyi anlayarak okumaktadır. Yukarıda belirtildiği üzere, deneklerimizin salt okuma hızları dakikada ortalama 135.5 kelimeydi; deneklerin anlayarak okuma hızları ise 54.9'dur.

Tablo 1'deki verilere, ikisi SED, ikisi ise edebiyat-fen kolu olmak üzere  $2 \times 2$ 'lik varyans analizi uygulandığında, Tablo 2'deki veriler elde edilmiştir.

Tablo 1. Lise Öğrencilerinin OBT-Anlama Puanları (hece/ dak.)

	Edebiyat			Fen		
	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
Düşük Sosyo-Ekonomik Düzey (SED)	40	98.0	96.6	43	103.8	121.6
Yüksek Sosyo-Ekonomik Düzey (SED)	50	179.1	135.2	45	172.3	107.0

Tablo 2'yi şöyle yorumlayabiliriz: Edebiyat ve fen kolu öğrencilerinin OBT-Anlama Puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna karşılık, düşük ve yüksek SED'e sahip denekler arasında, yüksek SED'li deneklerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yani, yüksek SED'e sahip deneklerin anlayarak okuma hızları, düşük SED'e sahip deneklerin anlayarak okuma hızlarından daha yüksektir. SED ile kol arasında ortak etki bulunmamaktadır.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin OBT-Anlama Puanlarının Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	SD	KD	F
SED (Düşük-Yüksek)	255475.03	1	255475.03	18.38*
Kol (Edebiyat-Fen)	13.79	1	13.79	0.00
SED $\times$ Kol	1781.25	1	1781.25	0.13
Hata	2530150.10	182	13901.92	

\*  $p < 01$

OBT bir grup üniversite öğrencisine de uygulanmıştır. Üniversiteli öğrencilerin okuma hızları 146 kelime/ dak., anlayarak okuma hızları ise 90.9 kelime/ dak.'dır.

OBT-Anlama Puanları açısından lise ve üniversite öğrencilerini karşılaştırdığımızda ise, Tablo 3'de görüldüğü üzere, iki grup arasında, yine üniversite öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t=6.31$ ,  $sd=296$ ,  $p < .001$ ). Bu bulgu da, üniversite öğrencilerinin anlayarak okuma hızlarının, lise öğrencilerinin anlayarak okuma hızlarına oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu noktada, deneklerin OBT'nin maddelerine verdikleri karşılıkları birer birer aele almayacağız; fakat, 4. ve 10. sorulara ilişkin deneklerin verdikleri karşılıkları, ilginç bulduğumuz için burada özetlemek istiyoruz. OBT'nin uygulandığı toplam 252 lise öğrencisinden 163'ü, yani öğrencilerin % 64.7'si, 4 numaralı soruya karşılık olarak "Plinus" ya da bu kelimeye benzer bir kelime yazmışlardır. Yine 112 üniversite öğrencisinden 72'si, yani % 64.3'ü, 4 numaralı soruya "Plinius" ve benzeri bir karşılık yazmıştır. Oysa, Plinius, metnin yazarı değildir; sadece metinde adı geçmektedir. Bu yüzden 4. soruya "Plinius" denmesi, yanlış cevap sayılmaktadır. 10. soruya verilen karşılıkların değerlendirilmesi ise şöyledir: 252 lise öğrencisinden 118'i, yani % 46.8'i, 10. soruya ilişkin olarak, metne uygun bir başlık koyamamışlardır; yani deneklerin % 46.8'i, parçanın anafikrine hiç uymayan, ya da kısmen uyan başlıklar koymuşlardır. 112 üniversite öğrencisinden 20'si, yani % 17.9'u da metne yeterince uygun başlık önerememişlerdir. Montaigne'nin (1971) bu parçaya koyduğu başlık "Kendimizi Anlatmak" şeklindedir; burada verdiğimiz yüzdeleri oluşturan denekler, bu başlıktan oldukça uzak, ya da tamamen ilgisiz başlıklar önermişlerdir.

Tablo 3. OBT-Anlama Puanları Açısından Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştırılması (hece / dak.)

Gruplar	n	$\bar{X}$	S	t
Lise	186	142.68	122.82	6.31*
Üniversite	112	236.44	126.16	

\*  $p < .001$

### Okuma İlgisi Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Okuma İlgisi Ölçeği'nden (OIÖ) lise öğrencilerinin aldıkları puanlar Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4'deki verilere  $2 \times 2$ 'lik varyans analizi uygulandığında Tablo 5'de görülen veriler elde edilmiştir.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin OİÖ Puanları

SED	Edebiyat			Fen		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Düşük	63	58.7	9.7	43	60.7	7.0
Yüksek	46	55.1	10.6	43	56.9	13.3

Tablo 5'deki bulgulardan anlaşıldığına göre, edebiyat ve fen kollarında okuyan öğrencilerin OİÖ'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur; düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip denekler arasında, düşük düzeye sahip olanların lehine olmak üzere anlamlı farklılık vardır. Yani, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip deneklerin okumaya yönelik ilgileri, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip deneklerine oranla daha yüksektir. Analiz sonucunda ortak etkiye raslanmamıştır.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin OİÖ Puanlarının Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F
SED (Düşük-Yüksek)	658.02	1	658.02	6.19*
Kol (Edebiyat-Fen)	162.74	1	162.74	1.53
SED $\times$ Kol	0.68	1	0.68	0.01
Hata	20319.86	191	106.39	

\*  $p < .05$

OİÖ puanları açısından lise ve üniversite öğrencilerini karşılaştırdığımızda, Tablo 6'da görüldüğü üzere, iki grup arasında, üniversite öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t=4.07$ ,  $sd=329$ ,  $p=.001$ ). Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin, lise öğrencilerine oranla, okumaya daha fazla ilgi duydukları anlamına gelmektedir.

Tablo 6. OİÖ Puanları Açısından Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştırılması

Gruplar	n	$\bar{X}$	S	t
Lise	195	57.90	12.46	4.07*
Üniversite	136	63.43	11.74	

\*  $p < .001$

### Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin bulgulardan bazıları, özetlenerek sunu-

lacaktır. Araştırmanın tüm bulgularını kapsayan bir raporun ise daha sonra yayınlanması düşünülmektedir.

Tatil aylarında lise öğrencileri ortalama 3.4 kitap, üniversite öğrencileri ise 2.9 kitap okumaktadırlar. Lise öğrencilerinin % 62'si, üniversite öğrencilerinin ise % 69'u yeterince kitap okuyamadıklarını düşünmektedirler.

Lise öğrencilerine, ders kitapları dışında okudukları kitapları nereden temin ettikleri sorulduğunda, % 78'i arkadaşlarından, % 15'i Millî Kütüphane'den veya İl Halk Kütüphanesi'nden, % 4.7'si gezici kütüphaneden, % 0.8'i ise okul kütüphanesinden cevabını vermişlerdir. Üniversite öğrencilerinin ise % 64'ü arkadaşlarından, % 25'i üniversite kütüphanesinden, % 11'i ise Millî Kütüphane'den temin etmektedir.

Kütüphaneden nasıl yararlanılacağını kendilerine kimin öğrettiği sorusuna lise öğrencilerinin % 01'i "bir rehberlik uzmanı", % 09'u "bir öğretmen," % 14'ü "kütüphane memuru" karşılığını vermişlerdir; öğrencilerin % 71'i ise, kütüphaneden nasıl yararlanılacağını kendi kendilerine öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kütüphaneden nasıl yararlanılacağını üniversite öğrencilerinin % 08'i bir öğretim elemanında, % 09'u bir arkadaştan, % 19'u ise kütüphane görevlisinden öğrendiklerini belirtmişlerdir; üniversite öğrencilerinin % 48'i kütüphane kullanımını kendi kendine öğrenmiş, % 15'i ise henüz hiç öğrenememiştir.

Üniversite öğrencilerinin % 83'ü kütüphaneye gitmektedir; kütüphaneye gidenlerin % 54'ü kendi kitap ve notlarından ders çalışmak için kütüphaneye gittiğini belirtmektedir. Üniversite öğrencilerinin % 28'i ödevleri için kaynak kitap bulmak amacıyla, % 07'si ise roman ve benzeri kitapları okuyarak boş zamanlarını değerlendirmek için kütüphaneye gittiklerini belirtmişlerdir.

Kütüphanede konu kataloğuna bakarak kitap bulabildiklerini belirten üniversite öğrencilerinin oranı % 89'dur. Kütüphanelerdeki index'lerde neler bulunduğu sorusuna ise üniversite öğrencilerinin % 77'si doğru cevap vermiş, öğrencilerin % 08'i "index" sözünü ilk defa duyduklarını belirtmişlerdir. Bir abstract'ta neler bulunduğu sorusuna öğrencilerin % 05'i doğru cevap vermiş, öğrencilerin % 72'si "abstract" sözünü ilk defa duyduklarını ifade etmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin % 02'si Türkiye Makaleler Bibliyografyası'na bakmış olduklarını, % 70'i hiç bakmadıklarını, % 28'i ise "Makaleler Bibliyografyası" sözünü ilk defa duyduklarını belirtmişlerdir.

### Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Arasındaki İlişkiler

Bulgular Bölümü'nün buraya kadar olan kısmında, dört ayrı ölçme aracıyla elde edilen verilerden ve bulgulardan söz edildi. Şimdi ise, söz konusu bu dört araçla elde edilen veriler arasındaki ilişkilerden (korelasyonlardan) söz edilecektir.

Okuma Becerisi Testi Hız Puanları (OBT-Hız), Okuma Becerisi Testi Anlama Puanları (OBT-Anlama) ve Okuma İlgisi Ölçeği (OİÖ) Puanları arasında belirlenen ilişkiler, Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 7'yi şöyle yorumlayabiliriz: OBT-Hız Puanları ile OBT Anlama Puanları arasında anlamlı negatif ilişki vardır ( $r=-.36$ ); yani deneklerin anlayarak okuma hızları arttıkça belli bir metni okumak için harcadıkları süre azalmaktadır. Başka bir ifadeyle, hızlı okuyanlar, daha fazla anlamakta, yavaş okuyanlar ise daha az anlamaktadırlar. OBT-Hız Puanları ile OİÖ puanları arasında da anlamlı negatif ilişki vardır ( $r=-.34$ ); yani okuma ilgileri yüksek olan denekler belli bir metni daha kısa sürede, okuma ilgileri düşük olanlarsa daha uzun sürede okuyabilmektedirler. Son olarak, OBT-Anlama Puanları ile OİÖ Puanları arasında anlamlı negatif ilişki bulunmaktadır ( $r=.48$ ). Bu bulgu, anlayarak okuma hızı yüksek olan deneklerin okumaya duydukları ilginin de yüksek olduğu, anlayarak okuma hızı düşük olanların okuma ilgilerinin ise düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Deneklerin, Okuma Alışkanlıkları Anketi Yetişkinler Formu'nun (OAA-Y) bazı maddelerinden ve Kütüphane Kullanımı Anketi'nin (KKA) son üç maddesinden aldıkları puanlar ile OBT-Anlama Puanları ve OİÖ Puanları arasındaki ilişkiler Tablo 8'de görülmektedir (Bu tabloya OBT-Hız Puanlarının katılmamasının sebebi, OBT-Anlama Puanlarının, okumanın gerek hız gerekse anlama bileşenlerini birlikte kapsıyor olmasıdır. Bu yüzden, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde, OBT-Anlama Puanları yeterli görülmüştür).

Tablo 7. OBT—Hız, OBT—Anlama, ve OİÖ Puanları Arasındaki İlişkiler (N=294)

	OBT Hız	OBT Anlama	OİÖ
Okuma Becerisi Testi-Hız	—	— .36*	— .34*
Okuma Becerisi Testi-Anlama		—	.48*
Okuma İlgisi Ölçeği			—

\*p < .001



Tablo 8'i kısaca şöyle yorumlayabiliriz: Deneklerin bir metni anlayarak okuma hızları ile mizah dergisi okuma düzeyleri ve kitapları pahalı bulma düzeyleri arasında anlamlı negatif ilişki vardır ( $r = -.21$  ve  $-.20$ ); yani anlayarak hızlı okuyabilenler, az mizah dergisi okumakta ve kitap fiyatlarını fazla yüksek bulmamaktadırlar; başka bir söyleyişle, anlayarak okuma hızları düşük olanlar, hem fazla mizah dergisi okumakta, hem de kitap fiyatlarını fazla yüksek bulmaktadırlar. Bunun yanı sıra, deneklerin anlayarak okuma hızları ile Bilim ve Teknik Dergisi'ni ( $r = .38$ ), çeşitli dergileri ( $r = .20$ ) ve sanat kitaplarını ( $r = .31$ ) okumaları arasında, yine anlayarak okuma hızları ile bir ayda okudukları kitap ve dergi sayısı ( $r = .27$  ve  $r = .23$ ), haftada kitap okumaya ayırdıkları süre ( $r = .28$ ), aralıksız okuyabilme süreleri ( $r = .26$ ), sahip oldukları kitap sayısı ( $r = .54$ ), okuyamama sebebi olarak yorgunluğu gösterme ( $r = .20$ ) ve kütüphane kullanmadaki beceri düzeyleri ( $r = .35$ ) arasında anlamlı pozitif ilişki vardır. (Burada sözü edilen pozitif ilişkilere bir örnek verilmek istenirse şöyle söyleyebiliriz: Örneğin deneklerin anlayarak okuma hız-

Tablo 8. OBT-Anlama ve OİÖ Puanları ile Okuma Alışkanlıkları ve Kütüphane Kullanım Becerisi Arasındaki İlişki (N=294)

(OAA-Y) Okumaz Alışkanlıkları	OBT-An. (Anlayarak Okuma Hızı)	OİÖ (Okumaya İlgisi)
1. Deneklerin okudukları		
a) Gazete .....	-.02	.09
b) Mizah dergileri .....	-.21*	-.34***
c) Bilim ve Teknik Dergisi .....	.38***	.21*
d) Çeşitli dergiler .....	.20*	.35***
e) Sanat kitap. (roman) .....	.31**	.36***
f) Kültür kitap. (deneme) .....	-.14	-.15
g) Bilimsel kitap .....	.13	.14
4a. Ayda kaç kitap okudukları .....	.27**	.41***
4b. Ayda kaç dergi okudukları .....	.23*	.50***
5a. Haftada kaç saat kitap oku .....	.28**	.43***
5b. Haftada kaç saat gazete oku, .....	.06	.14
6. Aralıksız kaç saat okuyabildikleri .....	.26**	.24**
7. Kaç kitaplarının bulunduğu .....	.54***	.28**
9. Yeterince kitap okuyamadıklarını sebepleri		
a) İşlerin/ derslerin çokluğu .....	.10	.21*
b) Yorgunluk .....	.20*	.17
c) Televizyon seyretme .....	.10	-.75***
d) Dostlarla sohbet .....	.08	-.26***
e) Kitapların pahalı olması .....	-.20*	.28**
13. Kitap kapağının kalite önemi .....	.04	-.26**
14. Kitap kağıdının kalite önemi .....	.08	-.37***
15. Kitabın mutluluğa katkısı .....	.11	.58***
16. Kitabın başarıya katkısı .....	.06	.56***
Kütüphane Kullanım Becerisi	.35***	.32***

\* p &lt; .05

\*\* p &lt; .01,

\*\*\* p &lt; .001

ları ile aralıksız okuyabilme süreleri arasında anlamlı ilişki vardır ( $r = .26$ ); yani, anlayarak okuma hızı yüksek olan denekler, düşük olanlara oranla, ara vermeden daha uzun süre okuyabilmektedirler).

Yine Tablo 8'den anlaşıldığına göre, deneklerin okumaya duydukları ilgi düzeyleri ile mizah dergisi okuma ( $r = .35$ ), televizyon seyretme ( $r = -.75$ ), sohbet etme ( $r = -.26$ ), kitapların kapaklarının ve kâğıtlarının kalitesine önem verme ( $r = -.26$  ve  $r = -.37$ ) arasında anlamlı negatif ilişki vardır. Deneklerin okumaya duydukları ilgi düzeyleri ile çeşitli dergi ve sanat kitapları ( $r = .35$  ve  $r = .36$ ) okuma, bir ayda okudukları kitap ve dergi sayısı ( $r = .41$  ve  $r = .50$ ), bir haftada kitap okumaya ayırdıkları süre ( $r = .43$ ), aralıksız okuyabilme süreleri ( $r = .24$ ), sahip oldukları kitap sayısı ( $r = .28$ ), okuyamama sebebi olarak işlerinin çokluğunu gösterme ( $r = .21$ ), kitapların pahalı oluşunu gösterme ( $r = .28$ ), kitabın mutluluğa ve başarıya katkısına inanma ( $r = .58$  ve  $r = .56$ ) ve kütüphaneye kullanmadaki beceri ( $r = .32$ ) düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişki vardır.

## TARTIŞMA

### Okuma Becerisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Gerek lise, gerekse üniversite öğrencilerinin okuma hızları ve anlayarak okuma hızları oldukça düşüktür. Lise öğrencileri, 264 kelimelik bir metni ortalama 116.9 saniyede, üniversite öğrencileri ise 108.5 saniyede okumuşlardır. Bu durumda lise öğrencileri bir dakikada ortalama 135 kelime, üniversite öğrencileri ise 146.0 okumuşlardır. Bu hızların her ikisi de düşük okuma hızıdır; öğrencilerimizin genelde gözle okudukları, yani içten-sesli okudukları anlaşılmaktadır. Vurgulanması gereken, burada söz konusu ettiğimiz okuma hızlarının sadece "okuma hızı" olduğu, "anlayarak okuma hızı" olmadığıdır. Öğrencilerimizin OB'T'den aldıkları "anlayarak okuma hızı puanları" ise çok daha düşüktür. Lise öğrencileri bir dakikada ortalama 54.9 kelimeyi, üniversite öğrencileri ise 90.9 kelimeyi anlayarak okuyabilmektedirler. Öğrencilerin okuma hızları ile anlayarak okuma hızları arasında gözlenen farklılık, onların okudukları bir metnin önemli bir kısmını anlamadan okudukları şeklinde yorumlanabilir. Yani öğrencilerimiz hem yavaş okumaktadırlar, hem de bir okuyuşta okuduklarının tümünü yeterince anlayamamaktadırlar.

Öğrencilerimizin anlayarak okuma hızlarının düşüklüğü konusundaki iki çarpıcı bulguyu burada tekrar vurgulamak istiyoruz. Bunlardan

birincisi, metne uygun başlık konulmasıyla ilgili bulgudur. Lise öğrencilerinin % 46.8'i, üniversite öğrencilerinin ise % 17'si, söz konusu metnin kapsamına / anafikrine uygun bir başlık koyamamışlardır. Bu yüzdeleri oluşturan öğrencilerin bir kısmı, "Övünmenin Zararları", "Okumanın Faydaları" gibi, metnin özünü hiç yansıtmayan başlıklar koymuşlardır. Oysa bu metne Montaigne'nin (1971) uygun gördüğü başlık "Kendimizi Anlatmak" şeklindedir; yazar, gerçekten de bu parçada, insanın kendisini inceleyip anlatmasının yararını dile getirmektedir. Montaigne bu denemesindeki bir cümlede, "övünmenin zararlarını" değil, "kendini anlatmanın, övünmek sayılmaması gerektiğini" belirtmektedir. Deneklerimiz, bu gibi anlam farklılıklarını gözden kaçırdıkları anlaşılmaktadır.

Anlayarak okuma hızına ilişkin ikinci çarpıcı bulgu ise 4. soru ile ilgilidir. Bu soruda öğrencilere, biraz önce okumuş oldukları metnin yazarının kim olduğu sorulmaktadır. Deneklere verilen metinde yazarın kimliği hakkında en ufak bir bilgi yoktur; metin Montaigne'den alınmıştır ama bunu sadece araştırmacı bilmektedir. Bu durumda okuyuculardan beklenen, bu soruya ilişkin olarak ya hiç bir şey yazmamaları, ya da "metnin yazarı belli değil" diye yazmalarındır. Oysa lise öğrencilerinin, % 64.7'si, üniversite öğrencilerinin ise % 64.3'ü, yazar adı olarak "Plinius" ya da bu kelimeye benzer bir kelime yazmışlardır. Metinde ise, metnin yazarının Plinius olduğuna ilişkin bir ifade bulunmamaktadır. Sadece "Plinius'un dediği gibi, herkes kendisi için bir derstir; ..." şeklinde bir cümle vardır. Bu cümleden sonra metnin yazarı (yani Montaigne), pek çok kez "Ben" zamirini kullanmaktadır. O halde bu "Ben" ile "Plinius'un" aynı kişi olmadığı açıktır. Okuyucunun, bu gerçeği gözden kaçırmaması beklenir.

Araştırmamızda OBT puanlarına ilişkin olarak ortaya çıkan bir başka bulgu ise, SED (Sosyo-Ekonomik) düzeyle ilgiliydi. Hatırlanacağı üzere, üst SED'e mensup denekler, alt SED'e mensup deneklere oranla hem daha hızlı, hem de daha iyi anlayarak okumaktaydılar. Bu bulgu bize, okuma becerisinin, başka değişkenlerin yanı sıra, SED ile de ilişkili olduğunu göstermektedir. Alt SED'deki öğrencilere gerekli eğitimin verilmesi ve yeterli okuma materyali sağlanması durumunda, bu öğrencilerin okuma becerilerinde artış gözleneceği kanısındayız.

### **Okuma İlgisine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Okuma İlgisi Ölçeği'nden OİÖ alınan puanlar açısından lise ve üniversite öğrencileri karşılaştırıldığında, üniversite öğrencilerinin ortalama-

larının lise öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştu. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin, lise öğrencilerine oranla okumaya daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sadece lise öğrencileri ele alındığında ise, okumaya verdikleri önem açısından edebiyat kolu öğrencileriyle fen kolu öğrencileri arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır; edebiyat ve fen kolu öğrencilerinin OİÖ'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur. Fakat bunun yanı sıra, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye mensup deneklerin OİÖ'den aldıkları puanlar arasında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki deneklerin lehine anlamlı farklılık vardır. Yani alt sosyo-ekonomik düzeye mensup denekler, üst sosyo-ekonomik düzeydekilere oranla okumaya daha fazla önem vermektedirler. Bu ilginç bulgunun sebebi konusunda değişik görüşler ileri sürmek mümkündür. Bunlar arasında akla ilk gelebilecek açıklama şu olabilir: Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, kendilerini geliştirmek, sosyal ve ekonomik yönden daha iyiye ulaşmak istemektedirler. Bu öğrenciler, söz konusu isteklerini gerçekleştirmedi ise, "okumayı" önemli bir araç olarak görmektedirler; okumaya fazlaca önem vermeleri, diğer deneklere oranla OİÖ'nden yüksek puan almış bulunmaları bu yüzdendir. Yukarda da belirttiğimiz gibi, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma becerileri gerçi düşüktür, fakat okuma istekleri ve okumaya verdikleri önem yüksektir. Bu durum, onların kendilerini geliştirmeleri için önemli bir fırsat sayılabilir.

### **Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Lise öğrencilerinin bir tatil ayında okuyabildikleri en fazla kitap sayısı ortalama 3.4 kitaptır; bu sayı üniversite öğrencileri içinse 2.9'dur. Nell'in (1988) (1988) İngiliz ve Güney Afrikalı üniversiteli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada "ludic readers" olarak adlandırılan bir grup öğrencinin ayda okuduğu ortalama kitap sayısı 17, öğrencilerin tümünün bir ayda okuduğu ortalama kitap sayısı ise 5.7 olarak belirlenmişti. Bizim üniversite öğrencilerimizin ayda okuyabildikleri 2.9'luk ortalama kitap sayısı, bu öğrencilerin 5.7'lik ortalamalarından düşüktür. Bunun yanı sıra bizim öğrencilerimiz arasında, ayda 17 kitap okuyabildiğini belirten tek bir öğrenci bile çıkmamıştır. Bu durumun sebeplerinden birisi, bizim öğrencilerimizin hiç birinin hızlı okuma kursu almamış olması, Nell'in (1988) ayda 17 kitap okuyabilen deneklerinin ise, muhtemelen bu tür bir kurs görmüş bulunmalarıdır.

Nell'in 1988 araştırmasında, üniversite öğrencilerinin anlayarak okuma hızları ile okumaya yönelik ilgileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştu ( $r = .31$ ). Bizim araştırmamızda da, Tablo 7'de görüldüğü üzere aynı değişkenler arasında benzeri bir ilişki bulunmuştur ( $r = .48$ ). Yine Nell'in araştırmasında öğrencilerin anlayarak okuma hızları ile kitap okumaya ayırdıkları zaman arasında anlamlı ilişki bulunmuş ( $r = .34$ ), fakat söz konusu bu hızla gazete ve dergi okumaya ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzeri sonuç bizim araştırmamızda da ortaya çıkmıştır. Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğrencilerimizin anlayarak okuma hızları ile kitap okumaya ayırdıkları zaman arasında anlamlı ilişki vardı ( $r = .28$ ). Fakat öğrencilerimizin anlayarak okuma hızları ile gazete okumaya ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişki yoktur ( $r = .06$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgunun anlamı şudur: Kişiler anlayarak okuma becerisine yeterince sahip olsunlar ya da olmasınlar, gazete okumaktadırlar; fakat söz konusu bu beceriye yeterince sahip olanlar, kitap okumaya daha fazla yönelmektedirler. Son olarak, Nell'in araştırmasında, öğrencilerin anlayarak okuma hızları ile belli bir sürede okudukları kitap sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmuştu ( $r = .33$ ). Benzeri değişkenler arasında bizim araştırmamızda da anlamlı ilişki saptanmıştır ( $r = .27$ ).

Nell'in (1988) bulgularıyla, bizim bulgularımız arasında, yukarıda dile getirdiğimiz paralellikler, okuma alışkanlıkları konusunda, farklı kültürlerde benzer tabloların ortaya çıktığını göstermektedir.

### Kütüphane Kullanımına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmamızın kütüphanelere ilişkin bulgularından, öğrencilerimizin kütüphanelerden yararlanma konusunda önemli sorunları olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorunları üç grupta toplayabiliriz:

1. *Öğrencilere, Kütüphaneden nasıl yararlanacakları konusunda sistemli bilgi verilmemiş olması*: Lise öğrencilerinin sadece % 10'u, bir öğretmenlerinden ya da bir rehberlik uzmanından, kütüphaneden nasıl yararlanacakları konusunda bilgi almışlardır. Üniversite öğrencilerininse sadece % 08'i, kütüphaneden nasıl yararlanacağını bir öğretim elemanından öğrenmiştir. Lise öğrencilerinin % 14'ü, üniversite öğrencilerininse % 19'u, kütüphane görevlisinden öğrenmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, kütüphane kullanmayı birbirlerinden ya da kendi kendilerine öğrenmeye çalışmışlardır. Oysa, gerek liselerde, gerekse üniversitelerde, kütüphaneden nasıl yararlanacakları öğrencilere, genel rehber-

lik hizmetinin bir parçası olarak öğretilmelidir. "Rehberlikte oryantasyon çalışması" denildiğinde, akla ilk gelenlerden birisi kütüphane olmaktadır. Öyleyse, öğrencilerin kütüphaneyi keşfetmeleri ve kütüphaneden yararlanmayı öğrenmeleri tesadüfe bırakılmamalı, genel rehberlik hizmeti bünyesinde bu bilgi kendilerine verilmelidir.

2. *Öğrencilerin, kütüphaneden nasıl yararlanılacağını bilmemeleri:* Bulgularımızdan anlaşıldığına göre üniversite öğrencileri, kütüphanelerdeki temel araçların/ başvuru kaynaklarının nasıl kullanılacağını bilmemektedirler; üstelik bazı öğrenciler, bu araçların adlarını hiç duymadıklarını belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin en az % 08'i, konu kataloğuna bakarak kitap bulmayı bilmemektedir; yine üniversite öğrencilerinin % 23'ü Index'in ne olduğunu, % 95'i ise Abstract'in ne olduğunu bilmemektedir. Öğrencilerin % 72'si, "Abstract" sözünü ilk defa, araştırma anketimizi doldururken duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerimizin yabancı dil bilmedikleri (her ne kadar sürekli yabancı dil okuyorlarsa da), bu yüzden Index'lere ve Abstract'lara bakamadıkları ileri sürülebilir. Diyelim ki bu mazeret geçerli olsun. Fakat, bulgularımızdan anlaşıldığına göre, öğrencilerimiz, Türkiye Makaleler Bibliyografyası'na da pek bakmamaktadırlar. Türkiye Makaleler Bibliyografyası'na bakmış öğrenci miktarı % 02'dir. Bu, niçin böyledir? Her halde, eğitim sistemimiz, kütüphanede kaynak araştırmayı gerektirmediği ve derste tutulan notlar yeterli olduğu için böyledir.

3. *Öğrencilerin kütüphaneyi yanlış amaçla kullanmaları:* Üniversite öğrencilerinin % 54'ü kütüphaneye, kendi kitap ve notlarından ders çalışmak için gittiklerini belirtmektedirler. Millî Kütüphanenin ve fakülte kütüphanelerinin sınav arifelerinde dolup taşması bu yüzden olsa gerek. Öğrencilerimizin çoğunluğunun kütüphaneyi bir "okuma salonu" niyetine kullandıkları anlaşılmaktadır. Oysa okuma salonu ile kütüphane farklı şeylerdir. Okuma salonuna gidenler, yanlarında getirdikleri şeyleri okuyabilirler; ama kütüphaneye gidenlerinse genelde kütüphanedeki kaynakları okumaları beklenir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaya çıktığına göre, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları düşüktür. Bulgulara bakıldığında, öğrencilerimizin kendilerine verilen bir metni hem yavaş okudukları, hem de bir okuyuşta yeterince anlayamadıkları görülmektedir. Özetle belirtmek gerekirse, bilgi kazanmanın en temel araçlarından olan okuma becerisine, öğrenci-

lerimiz yeterince sahip değildirler. Öğrencilerimizin bu becerilerinin geliştirilmesi için, hızlı okuma / anlama kurslarının düzenlenmesi gerektiği kanısındayız. Orta öğretim ve hatta üniversite ders programlarının hazırlanmasında bu konuya özel önem verilmesi yerinde olacaktır.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre de, öğrencilerimiz, batı ülkelerindeki öğrencilere kıyasla daha az sayıda kitap okumaktadırlar. Kitap fiyatları yüksek olduğu için, bir yılda çok sayıda ders almak zorunda kaldıkları için ya da benzeri birtakım sebeplerden ötürü öğrencilerimizin az kitap okudukları düşünülebilir. Fakat şunu da unutmamak gerekir ki, az okuyor olmanın önemli sebeplerinden birisi de yeterince okuyamıyor olmaktır; yavaş okuyanların, okudukları sayfalara sık sık dönmek zorunda kalanların, çok miktarda okumaları zor olsa gerek. Öğrencilerimize hızlı ve anlayarak okuma tekniklerini kazandıığımızda, okuyacakları kitap sayısı da herhalde artacaktır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise kütüphane kullanımına ilişkindir. Öğrencilerimiz, kütüphaneden nasıl yararlanacaklarını yeterince bilmemekte, kütüphanelerdeki çeşitli kaynakları kullanmak yerine kendi ders notlarını çalışmayı tercih etmekte, yani kütüphaneyi "okuma salonu" olarak kullanılmaktadırlar. Bu durumda yapılması gereken iki şey vardır: Bunlardan birisincisi, eğitim sistemimizin, derste tutulan notu ezberlemek yerine, kütüphaneden kaynak araştırmaya yönelten niteliğe kavuşturulmasıdır. İkincisi ise, kütüphanelerden nasıl yararlanılacağına rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilere öğretilmesidir.

#### KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinde okumanın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayını, (basımda).
- Brooks, T.D. (1936). *Okumanın tatbik edilmiş psikolojisi*. Çev. R.İ. Kolçak. İstanbul: Şirketi Mürettibiye Basımevi.
- Brown, Mac H., Cromer, P.S. and Weinberg, S.H. (1986). Shared book experiences in kindergarten: Helping children come to literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 1 (4), 397—405.
- Chan, L.D. (1988). Sex and grade differences and learning rate in an intensive summer reading clinic. *Psychology in the Schools*, 25, 84—91.
- DeBoer, J.J. and Dallmann, M. (1964). *The teaching of reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc..

- Dlela-Piana, G.M. and Endo, G.T.** (1973). *Reading research*. In Travers, M.W. (Eds.) *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally College Pub. Company.
- Evans, M.A. and Carr, T.H.** (1985). Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill. *Reading Research Quarterly*, XX(3), 327—350.
- Göktürk, N.** (1979). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Erdinli Basım ve Yayınevi.
- Hildebrand, M. and Hoover, H.O.** (1987). A comparative study of the reliability and validity of the degrees of reading power an the Iowa test of Basic Skills. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1091—1098.
- Marmuret, H.H.C.** (1988). Reading ability and attention to words and letters in words, *Journal of Reading Behavior*, XX(2), 119—129.
- Montaigne.** (1971). *Denemeler*. Çev. S. Eyüboğlu. İstanbul: Yelken Matbaası.
- Nell, V.** (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly*, XXIII (1), 6—50.
- Özcan, M.** (1988). Daha süratli okuyabilirsiniz. *Bilim ve Teknik* 21, 30—32.
- Paris, S.G. and Jacobs, J.E.** (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083—2093.
- Schunk, D.H. and Rice, J.M.** (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, XIX(3), 285—302.
- Smith, H.P. and Dechant, E.V.** (1961). *Psychology in teaching reading*. Englewood Cliffs, N.J. Printive-Hall Inc.