

OKUMA AKICILIĞI VE ANLAMA

Yrd. Doç. Dr. Gönül AKÇAMETE*

Son günlerde gerek basında, gerek TV'de sık sık karşımıza çıkan bir kavram var. "Hızlıokuma". Bu amaçla açılmış olan kurslartanıtım niteliğinde bazı kişilerin dakikada okudukları sözcük sayılarından söz etmektedirler. Bu yaklaşım ise, değişik kesimlerdeki okuyucularda hızlı okumanın yalnızca sözcük sayısı ile sınırlıymış gibi algılanmasına yol açmaktadır. Bir diğer gelişmede bir grup okuyucunun hızlı okumaya karşı ilgisinin artması, bir grubun ise, hızlı okursa anlayamayacağı endişesini hâlâ içinde taşıyor olmalarıdır. Okumanın geliştirilmesine yönelik gittikçe artan bu ilgi, bir yandan karmaşık ve modern bir toplumun öğrencilerine, yetişkinlerine, iş adamlarına ve tüm aktif ve sorumluluk sahibi kişilerine yüklediği okuma yükünü yansıtırken, bir yandan da okuma akıcılığı ile anlama arasındaki ilişkinin açıklık kazanmasını gerekli kılmaktadır.

Bugün okunacak materyalin türü ve sayısının çokluğu kişileri ister istemez etkili ve hızlı okumaya güdülemektedir. Nedir etkili ve hızlı okuma? Aramızdaki çoğu insanlar niçin yavaş okumaktadırlar?

Etkili okuma, hız kavrama ve bellek arasında bir bağ kurabilmektir. Etkili okumada hız en önemli etmendir. Ne denli çabuk okunursa, o denli konunun anlaşılmasında yetenekli olunmaktadır. Ancak bu bağ sağlam olmayışı ya da bir başka deyişle, bir ya da birkaçında görülen yetersizlik hızlı okumanın tüm etkenliğini azaltmaktadır (Richaudeau, 1984).

Okuma randımanını ölçme düşüncesi yıllardan beri zamana karşı pasajın okunması ve içeriğinin anlaşılması olarak kabul edilmiştir (Bayley, 1969). Kişinin hızlı ya da yavaş okuyucu olduğuna karar vermek verimli okuyup okumamalarına göre değerlendirilmektedir: Bu yüzden geliştirme programlarında okuma hızının, anlama hızı ile birlikte ele alınması gerekmektedir.

* Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Özel Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

Okuma, kişinin tüm yaşamı boyunca sık sık başvurduğu bir öğrenme ve eğlenme aracıdır. Pekçok odyovizüel tekniklerin gelişmesine karşın okuma bugün de bilgi edinmede en eski araç olarak varlığını sürdürebilmektedir. Örneğin, sözlü iletişimle saatte 9.000 sözcük aktarılabilirken, orta düzeyde bir okuyucu saatte 27.000 sözcük okuyabilmektedir. Aynı okuyucu seçmeli (ecremege) yöntemle okuma hızını üç katına çıkarabilmekte, hızlı bir okuyucu ise bu ritmi iki kat daha arttırabilmektedir (Richaudeau, 1984). Bu bakımdan salt bugün değil, yarında okumanın bilgi almada en etkin bir araç olarak kullanılacağı kabul edilmektedir.

Okumada amaç, okunanı anlamadır. Her ne kadar hız ,okumada bir amaç değilse de, böylesi bir bilgi yığılmasının ağır bir okumayla başarılamayışı hızın geliştirilmesini gerektirmektedir. Bugüne değin bazı araştırmacıların okuma hızı ile anlama arasında doğrudan ilişki kuramamalarının nedeni, bazı değişkenlerin kontrol altına alınamayışına, okuma öğretimindeki yanlışlıklara ya da geliştirme fırsatlarının yeterli olmayışına bağlanmaktadır (O'Shea, 1985). Okuma öğretiminde eğitimsel gereksinimleri karşılamak amacıyla pek çok yöntem geliştirilmiştir. Basal, fonik, linguistik, dil deneyimi yöntemleri gibi. Okuma öğretiminde kullanılan bu yöntemlerden basal, anlama becerilerini geliştirirken, fonik yöntem, bu becerinin gelişimini engelleyebilmektedir. Dilsel yöntemler ise sözcük tanımayı arttırırken, hızı düşürebilmektedir (Rakes, 1983). Öte yandan uygulanan okuma teknikleri de hız ve anlama gelişimini engelleyen bazı alışkanlıkların yaşam boyu sürmesine yol açmaktadır. Sesli okumaya ağırlık verme, sözcük sözcüğe, harf harf okuma, parmakla izleme, sessiz okumada dudakları kıpırdatma, dili ve ses tellerini oynatma, baş sallama, zihinden sözcükleri sesli gibi geçirme, geri dönüşleri sık sık yineleme gibi.

Okuma öğretiminde başlangıçta sesli okumaya ağırlık verilmekte giderek sessiz (gözle) okumaya geçilmektedir. Ancak, çoğu okuyucuların, ileri dönemlerde de güç bir metinle karşılaştıklarında hâlâ bu eski alışkanlıklarını sürdürdükleri, okudukları şeyi anlamak için işitme duyularından yardım bekledikleri görülmektedir. Oysa sesli okuma, hızı yavaşlatmakta, sözcüğün hecelenmesi ya da yüksek sesle okunması durumunda parçayı okuma dört-beş kez daha fazla zaman almaktadır (Sallasoo, 1986). Sesli ya da içinden heceleyerek okumak, parmakla satır izlemek gibi alışkanlıklar ileri gitmek isteyen gözlerin hareketini engellemekte, aynı zamanda anlamayı da güçleştirmektedir (Özcan, 1988). Öte yandan okullarda öğrencilere kendi kendilerine okuduklarında kulla-

nabilecekleri özel anlama stratejilerinin öğretilmediği (Taylor, 1988). Öğretmenlere de bu stratejileri öğrencilerine nasıl açıklayacaklarına ilişkin yeterli eğitimin verilmediği görülmektedir. Oysa, araştırmalar, öğretmenlerin anlama stratejilerini öğrencilerinin farkına varmalarını sağlayabildikleri oranda okuma başarılarının arttığını ortaya koymaktadır (Duffy ve diğerleri, 1986). Okuma öğretimi çalışmaları ilkökul yıllarında tamamlanmakta, daha sonraki öğretim yılları daha gelişmiş okuma teknikleri gerektirmesine karşın, okuma bu nitelikte ele alınmadığından, bu temel eğitim, daha büyük öğrenci ve yetişkinlerin lise, üniversite ve yetişkin düzeyindeki okuma yüklerine yardımcı olmamaktadır. Yapılan araştırmalarda ilkökul yıllarında öğrencilerin okuma hızlarında görülen artışın, ortaokul yıllarında yavaşladığının saptanması, okuma programının süreç olarak ele alınmamasına bağlanmaktadır (Aukerman, 1972; Stanovich ve diğerleri, 1988). Bu nedenle, okuma geliştirme çalışmalarının ilkökuldan başlayarak sistemli bir şekilde ele alınması ve yaşam boyu sürdürülmesi gerekmektedir.

İlkokuldan, yükseköğretime değin tüm izlenelerde okumanın amacı, kişilere yalnızca bir okur-yazarlık becerisi vermek değil, belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, düşünceyi ve duyarlılığı geliştirici, eleştirici bir okuma alışkanlığını kazandırmak olmalıdır (Lawrance, 1979). Bu bağlamda okuma, temel okuma-yazma becerisinin ötesinde birçok koşulan yerine getirilmesini belli anlamda bir uygunluğu gerektiren bir etkinliktir. Thorndike, bir paragrafı anlayarak okumayı, bir matematik problemini çözmeye benzetmektedir. Nasıl bir matematik probleminin çözümünde öğeleri, değerlerine göre kullanma, aralarındaki ilişkiyi doğru kurma bir zorunluluksa, paragrafı oluşturan sözcükleri de doğru algılama, birbirleriyle ilişkilerini bulgulama, yansıttıkları düşünceyi ve düşünsel düzeni görmenin de öylesine bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir (Özdemir, 1987).

Okuma, görme ve düşünme gibi birbiriyle yakından ilişkili iki mekanizmadan oluşmaktadır. Bunlardan herhangi biri yeterince gelişmişse diğeri de etkilenmektedir (Richaude, 1984). Bu nedenle daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için gözlerimizle aklımızı birlikte çalışmaya alıştırmamız gerekmektedir. Anlama hızı da ancak bu tür hızlı okuma becerisinin kazanılmasıyla artmaktadır. Bir başka deyişle, hızlı kavrama, en iyi kavrama olarak kabul edilmektedir. Sanıldığı gibi yavaş okuyucular her zaman çok iyi anlamamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar hızlı okuyucuların okuduklarını daha iyi anlayabildiklerini ortaya koymaktadır (Carver, 1985; Lefevre, 1988; Stanovich ve diğer-

leri, 1988; Duffy ve diğerleri, 1986). Dökmen (1990)'in ülkemizdeki değişik öğretim düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmasında da okuma hızları ile metni anlama düzeyleri ve okumaya ilgileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bulgularına göre yavaş okuyanlar daha az, hızlı okuyanlar daha fazla anlamaktadır. Yine yavaş okuyanların okumaya ilgileri az, hızlı okuyanların ise fazla olduğu saptanmıştır. Bulgular, bu konudaki görüşleri doğrular niteliktedir.

Bir metni okumak, hem gözün hem de beynin karmaşık işlemler yapmasını gerektirir. Bunun nedeni, gözlerimizin okuduğumuz metni, aynı biçimde taramaması, sıçramalarla ilerlemesidir (Richaudeau, 1984; Korur, 1989). Gerçekte gözlerimiz yalnızca durduğu anlarda görebilmektedir. Bu yüzden göz, satırın bir parçasını saptamak için durmakta, sonra daha ileri atlamakta ve diğer bir parçayı saptamak için yeniden durmakta ve sıçramalarla okumayı sürdürmektedir. Gözün bu duruşlarına Javal "saptama noktaları" adını vermektedir (Richaudeau, 1984). Labaratuvar incelemeleri, hızlı okuyucunun gözlerinin ağır okuyucu kadar sık yer değiştirmedeğini göstermektedir. Bu okuyucularda göz duruşları ya da sözcüğü görme süresi, saniyenin onbeşte biri kadar sürede gerçekleşmektedir. Öte yandan hızlı okuyucularda sıçrama aralarının da daha uzun olması, bir yandan gözün daha az yanılmasını, öte yandan saniyenin onbeşte biri kadar sürede yavaş okuyucuya göre daha fazla harf görebilmesini sağlamaktadır. Örneğin yavaş okuyucu bir saniye de 5-10 harf (1-2 sözcük) farkedebilirken, hızlı okuyucu 15-20 harf (3-4 sözcük) görebilmektedir (Richaudeau, 1984).

Hızlı okuyabilmek için öncelikle gözün okurken birçok duruşları hızlı ve ritmik bir biçimde birbirine bağlayabilmesi konusunda yeterli görme becerisine erişmesi gerekir. Ayrıca bu saptama noktaları ile birlikte üç-dört sözcüğü bir göz atışta kavramak anlamına gelen "görme yelpazesi"nin genişletilmesi hızlı okuma çalışmalarının temelini oluşturur (Kee, 1956; Gray, 1964; Richaudeau, 1984).

Saptamalar sırasında gözün ve aklın hareketlerini incelediğimizde hızlı okuma ile anlama arasındaki ilişkiyi daha açık görmek mümkün olacaktır.

Göz, iki saptama noktası arasında gördüklerini kaydetmekte, ancak ilerlememektedir. Akıl ise durmadan hareket halinde olup, gözün kaydettiklerini toplamakta ve kavramaktadır. Bu durum okuma sürecinin kesiksiz olarak sürmesini sağlar. Hızlı okuma alıştırmaları, okuyucunun hızla gözden geçirilen satırların içeriğini hızlı bir şekilde anlaması-

nı da sağlamaktadır. Böylelikle okuyucu bu alıştırmalarla aklı kadar gözlerini de çalıştırmaktadır (Richaudeau, 1984). Yavaş okuma sırasında ise, beyine tek tek sözcükler gönderildiğinden anlamının gerçekleşmesi için akıl bekleme durumunda kalmakta, ya gelecek sözcüğü kestirmeye çalışmakta, ya da dikkati dağılmaktadır. Bu yüzden, yavaş okuma hiçte sanıldığı gibi daha iyi kavramaya yol açmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, hızlı okuma alıştırmaları, hızlı okuma kadar kayramanın ve bilmenin de alıştırmaları olarak kabul edilebilir.

Yavaş okuyucuların bir başka özelliği de, okumalarında yalnızca bir tür okuma hızına sahip olmalarıdır. Oysa hızlı okuyucular, çeşitli okuma hızlarına sahiptirler ve karşılaştıkları güçlüklerin değişikliklerine göre okuma hızlarını düzenleyebilmektedirler. Bir başka deyişle "Esnek Okuma" yapmaktadırlar.

Hızlı okumayı geliştirme çalışmaları "Tam Okuma" ve "Seçmeli Okuma"yı geliştirmek amacıyla düzenlenmektedir. Özetleme yapmak, anafikri bulmak, belirli soruların yanıtını aramak gibi çalışmalarla tam okumada gerekli ustalık, esneklik ve hızlilik kazandırılmaya çalışılmaktadır (Davey, 1985; Rinehart, 1986). Tam okuma da yeterlik edindikten sonra daha az sözcük okuyarak, tüm ayrıntılara girmeden yazarın düşünce bütünlüğünü yakalamamızı sağlayan "Seçmeli Okuma" teknikleri okuyuculara kazandırılmaktadır. Seçmeli okumada, anahtar olarak ele alınan belirli sözcükleri bir metinde araştırma, bir metni önceden gözden geçirme, kaymağını alma, yerini bulma, önceden üzerinde düşünme ve düzenleme teknikleri değişik alıştırmalarla uygulanmaktadır (Richaudeau, 1984). Bu çalışmaların sonucunda okuyucunun düşüncesi metinde çok hızlı bir şekilde asıl önemli kısmı bulabilmekte, metni ayrıntılarına dek incelemeyen önce onu bütün içinde tanımayı öğrenmektedir. Böylelikle okumasının değişkenlerine göre çok kısa zamanda bilgi edinebilmekte ve anlayabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aukerman C. Robert. *Reading in the Secondary School Classroom*. McGraw-Hill Book Company, N-Y.: 1
- Bayley, Harry. *Quicker Reading*. Sir Isaac Pitman and Sons LTD, London, 1989.
- Carver, P.R. How Good are Some of the World's Best Readers? *Reading Research Quarterly* XX/4. 1985.

- Davey, B.** *Factors Affecting the Difficulty of Reading Comprehension Items for Successful and Unsuccessful Readers. Journal of Experimental Education.* 1985.
- Dökmen, Üstün.** Çocukların ve Gençlerin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Yaşadıkça Eğitim*, YA/BA Yayınları, sayı 10, 1990.
- Duffy ve diğerleri.** The Relationship Between Explicit Verbal Explanations During Reading Skill Instruction and Student Awareness and Achievement: A Study of Reading Teacher Effects. *Reading Research Quarterly* XXI-3, 1986.
- Gray William S.** *Okuma ve Yazı Öğretimi.* (Genel İnceleme), Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları, M.E. Basımevi, İstanbul, 1964.
- Kee, Paul Mc.** *İlkokulda Okuma Öğretimi.* Cilt: I-II, Çev: M. Şükrü Koç, İstanbul Maarif Basımevi, 1956. 1958.
- Korur, Engin.** Bir Bakışta Okumak. *Bilim ve Teknik*, Aralık, 1989.
- Lawrance, D.H.** *Okuma Uğraşı*, C.A. Göktürk Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1979.
- Lefevre, Jo Anne.** Reading Skill as a Source of Individual Differences in the Processing of Instructional Texts. *Journal of Educational Psychology.* 1988. Vol. 8 m. 3. 312—214.
- O'Shea, J.L., P.T Sindelar and D.J.O'shea.** The Effects of Repeated Reading and Attentional Quoes on Reading Fluency and Comprehension. *Journal of Reading Behavior.* Volume XVII, No. 2, 1985.
- Özcan, Mehmet.** "Çok Daha Süratli Okuyabilirsiniz", *Bilim ve Teknik*, Cilt: 21, Sayı: 248, sf. 30—32, Tem., 1988.
- Özdemir, Emin.** *Türkçe Öğretimi Kılavuzu* Geliştirilmiş ve Genişletilmiş Üçüncü Basım. İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1987.
- Rakes, Thomas. A.S. Joyce, S. Chante, Gayle Lone Walles.** *Individual Evaluation Procedures in Reading* Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs, New Jersey, 1983.
- Richaudeau, F.M. et F. Ganguelin,** *Method de Lecture Rapide Richaudeau,* RETZ-C.F.P.L., Paris: 1984.
- Rinehard D.S., S.A., Stahl and G. Erickson.** Some Effects of Sumnasization Training on Reading and Studging. *Reading Research Quarterly*, XXI/4, 1986.
- Salasoo, Aita.** Cognitive Processing in Oral and Silent Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 1986. XXI/1.
- Stanovich E. Keith. Ruht G. Nathan and Juditsh E. Zolman.** The Developmental Lag Hypothesis in Reading. Longitudinal and Matched Reading Level Comparisons. *Child Development*, 1988, 59, '71—86.
- Taylor, B., L.A. Harris, P.D. Pearson.** *Reading Difficulties.* New York, Raudom Hause, 1988.