

**AÇIKLAMALI**  
**OKUMA TERİMLERİ SÖZLÜĞÜ**

**Doç. Dr. MUSA ÇİFCİ**

**UŞAK 2013**

# **AÇIKLAMALI OKUMA TERİMLERİ SÖZLÜĞÜ**

**2013 - UŞAK**

**BİRİNCİ BASKI**

**Kapak Tasarım ve Dizgi: Özgür AY**

**ISBN: 978-605-85633-0-8**

**Baskı Tarihi: 2013**

**Basım Yeri: Kanyılmaz Matbaası**  
Sanat Caddesi, 609 Sokak, No: 13, Çamdibi –İZMİR

© Tüm hakları yazarına aittir. Bu kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre, kitabın yazarının önceden izni olmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz, depolanamaz.

**AÇIKLAMALI**  
**OKUMA TERİMLERİ SÖZLÜĞÜ**

**Doç. Dr. MUSA ÇİFCİ**

**ELİK YAYINLARI**



*“Her söyleyişte ve kalem oynatişta Türk diline ve Türk dilinin eğitim öğretimine hizmet edenlere, Hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, Prof. Dr. Sadık TURAL ve Prof. Dr. Hamza ZÜLFİKAR’ın şahıslarında ithaf olunur.”*



## ÖNSÖZ

Sözlükler, bir dilin sadece hazine sandıkları değil, aynı zamanda o dilin yaşadığı çağın hâkim medeniyeti içerisindeki güçlü temsilcileridir. Ancak bilimin ve kültürün geliştiği toplumlarda zengin içerik ve türde sözlüklere rastlamak mümkündür. Türk dili ve kültürü, bütün çağlarda gücünü ve varlığını hissettirmesine rağmen bu gücün materyallerini tasnif ederek emin muhafazalarda koruma becerisini yeterince gösterememiştir.

Sözlükçülüğün, günümüzde hemen hemen bütün bilim ve kültür alanlarına sağladığı avantajların ileri ülkeler tarafından azami ölçüde değerlendirilmeye çalışıldığını görüyoruz. Türk dilinin, kültürünün ve eğitim biliminin bu tür gayretlerin uzağında kalmasının oluşturacağı geriletici etkiler açıktır.

Türkçenin eğitim öğretimi çabalarının modern akademik kurumsal yapılanması oldukça yenidir. Bununla birlikte yaklaşık son yirmi beş yıl içerisinde bu alanda çok önemli mesafe kaydedilmiştir; mesafe alınmaya da hızla ve daha bilimsel bakış açılarıyla devam edilmektedir. Elinizdeki bu, büyük bir iddia taşımayan, sınırlandırılmış ancak daha iddialı çalışmalar için örnek bir deneme niteliği arz eden sözlük, Türkçenin eğitimi öğretimi alanındaki gayretlerin geldiği noktaya işaret etmesi bakımından kayda değer olmalıdır.

Sözlükteki maddelerin seçiminde yararlanacakların tahmini ihtiyaçlarına dikkat etmeye çalışılmış olsa da eksiklerin bulunduğu muhakkaktır. Ayrıca sözlüğün

kurgulanışında da eleştirilebilecek hususlar vardır. Kısacası, Türkiye’de bu alandaki ilk olması bakımından eleştiriye muhtaç bir çalışmadır. Yapılacak her türlü uyarı ve eleştiri Türkçe eğitim ve öğretiminin yararına olacaktır.

Coğrafya okumalarıyla ilgili maddelerde değerli katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Adem Sezer’e, dizgi ve baskı aşamasında yoğun mesaisi içerisinde bu kitap için emek harcayan Yrd. Doç. Dr. Özgür AY’a ve başta hocam Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN olmak üzere teşvik ve destekte bulunan bütün çalışma arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Eşim Selcen ve iki gözbeğim Selenay ve Demirhan’dan zamanlarını ve haklarını çalmamı hoş görmelerini diliyorum.



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
İÇİNDEKİLER .....	iii
KISALTMALAR .....	ix
GİRİŞ .....	1
SÖZLÜK.....	9

### A

Açıklamalı Okuma .....	11
Aktif okuma .....	13
Alıcı okuma.....	13
Alımlama estetiği .....	13
Anahtar kelime.....	15
Atlayarak okuma .....	15

### B

Basitleştirme .....	17
---------------------	----

### C

Coğrafi okur-yazarlık.....	22
Coğrafya merkezli okuma .....	23

### D

Dikkat kelimeleri .....	25
Disleksi .....	26
Doğmatik okuma.....	28
Doğmatik okuyucu.....	28

Doğal metin.....	29
Doğrudan okuma dersi .....	30

## **E**

Egemen okuma.....	31
Eğlendirici metin.....	32
Ekran okuma .....	32
Eleştirel Okuma .....	33
Eleştirel okuyucu .....	49
Elektronik kitap.....	68
Elektronik s3zluğ .....	73
Esnek okuma.....	75
Etkileşimli metin.....	76
Etkin okuma .....	81
Etkin okuyucu .....	81
Ezberden okuma.....	81

## **F**

Fovel alan.....	83
-----------------	----

## **G**

Gelişimsel disleksi .....	84
Gelişimsel okuma.....	85
Gizli okumaz-yazmazlık .....	85
G3revsel okuma .....	86
G3rsel okuma .....	86
G3rsel okuyucu .....	86

Göz atma tekniği ..... 86

Göz gezdirerek okuma ..... 87

## **H**

Harita okuma ..... 89

Hikâye haritalama ..... 93

## **İ**

İçten okuma ..... 95

İdeolojik okuma ..... 95

İşlevsel metin ..... 97

İşitsel okuyucu ..... 98

İşlevsel okuma ..... 98

İzlenimci okuma ..... 98

## **K**

Karşıt okuma ..... 101

Katılımcı sözlük ..... 102

Kaymağını alma tekniği ..... 104

Kazanılmış cehalet ..... 104

Kelime serveti ..... 105

Kelime tekrar tekniği ..... 110

Kontrollü metin ..... 112

Koro okuması ..... 114

Kulak Okuması ..... 115

## **L**

Lider okuyucu .....	116
Literal anlam .....	117
Literal soru .....	118

## **M**

Manzara okuma .....	121
Matbuatın sihri .....	123
Metin damgalama .....	125
Metin sözlüğü .....	125
Motor okuyucu .....	126
Münazaralı okuma .....	126
Müzakereci okuma .....	128
Müzakereli okuma .....	129

## **N**

Narrative text .....	132
----------------------	-----

## **O**

Okuma alışkanlığı .....	133
Okuma güçlüğü .....	136
Okuma kaybı .....	137
Okuma korkusu .....	137
Okuma kusuru .....	141
Okuma mesafesi .....	141
Okuma ortamı .....	141
Okuma öncesi soruları .....	144

Okumaz-yazmazlık ..... 146

Okur-yazarlık ..... 147

## Ö

Örnek okuma ..... 148

## P

Parmakla okuma ..... 150

Pasif okuma ..... 150

Periferal alan ..... 150

Prafovel alan ..... 150

## S

Saptama noktası ..... 151

Seçmeli okuma ..... 151

Sesli okuma ..... 152

Soğuk Okuma ..... 154

Soru işlevli cümle ..... 155

Söz varlığı ..... 155

Sütun okuma ..... 155

## Ş

Şiir okuma ..... 157

## T

Tam okuma ..... 158

## Y

Yankılı okuma ..... 159

Yankılı koro okuması ..... 159

Yaratıcı okuma.....	159
Yarı okur-yazarlık.....	163
Yarı sesli okuma .....	163
Yeniden okuma .....	163
Yoğun okuma.....	163

## **Z**

Zaman haritası.....	165
Zevk için okuma .....	168
KAYNAKÇA.....	169

## KISALTMALAR

<b>ADNKS</b>	: Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi
<b>AKÜ</b>	: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi
<b>ÇYYD</b>	: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği
<b>DPT</b>	: Devlet Planlama Teşkilatı
<b>DTCF</b>	: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi
<b>KKEFD</b>	: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi
<b>Ltd.</b>	: Limited
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>PP.</b>	: Sayfa sayısı
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>S.</b>	: Sayı
<b>Yay.</b>	: Yayını, yayınları
<b>YY</b>	: Yüzyıl
<b>TDEA</b>	: Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi
<b>TDEKTAS</b>	: Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü
<b>TED</b>	: Türk Eğitim Derneği
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>Vol.</b>	: Volume
<b>vb.</b>	: Ve benzeri / benzerleri
<b>vd.</b>	: Ve diğerleri
<b>5N+1K</b>	: Ne, nerede, nasıl, ne zaman, niçin, kim / kimlerle





*“Lügata pehlivanlık olmaz.”*



## GİRİŞ

“*Lügate pehlivanlık olmaz.*” sözü, eskilerin sözlüklerin gücünü ve önemini vurgulamak için kullandıkları özlü bir sözdür. Sözlükler, bir alanın, bir ekolün, bir disiplinin, bir milletin; velhasıl bütün medeniyetin en sağlam hafızalarından biridir. Düşünce tarihi ile sözlükçülük arasında kuvvetli bir bağ olmalıdır. Sağlam sözlükleri olmayan toplumların düşünce meydanında güçlü düşünürleri de olmamalıdır. Tefekkür etmek için sözlüklere bakılacak, üretilen düşünceler sözlüklerdeki yerlerini alarak yeni düşüncelerde kullanılmak üzere hazır kıta bekleyecekler ve bu döngü ne kadar sağlıklı ve hızlı işlerse düşünce üretmek, yeni düşünce ufukları açmak o kadar kolaylaşacaktır.

Bir başka açıdan balkıdığına sözlüklerin dillerin ihtişamını ve gücünü sergileyen birer anıt oldukları söylenebilir. Konuşulanlara ve yazılanlara bakılarak dilin gücü hakkında sadece bazı fikirler ileri sürülebilir; ancak, ortaya konan bir sözlük o dilin ve ait olduğu kültürün gücünü somut olarak ortaya koyar. Bu nedenle, sözlüklerin gücünü ve değerini anlayarak her alandaki sözlükçülük çalışmalarını geliştirmek öncelikle Türkçenin kazanımlarını artıracaktır.

Sözlüğün ve sözlükçülüğün ana vatanı Asya olmakla birlikte bugün Avrupa ve diğer batı bu alanda çok büyük ilerlemeler kaydetmiş durumdadır. İlk sözlük çalışmasının Milattan önce yaklaşık iki binli yıllarda Sümerler tarafından yapıldığı bilinmektedir. İlk Avrupalı sözlüğün ise (Promptorium Parvulorum) ise on beşinci yüzyılın ortalarında yayınlandığı belirtilmektedir (Dash 2007). Bu alanda bizi Avrupa'nın önüne geçiren sözlükçülüğümüzün ve dil öğreticiliğimizin atası Kaşgarlı Mahmud (Yavuzarslan 2009:

4) 11. yüzyılda henüz İngilizce yokken derin bir deha eseri olan Türkçenin ilk sözlüğü “Divanü Lügati’t-Türk”ü yazdı. Ancak, o tarihlerden 20. yüzyıla kadar da ne yazık ki sözlükçülüğümüzün parlak bir dönem geçirdiği söylenemez. 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar yazılan Türkçe sözlüklerin tamamı ticari, dini ve başkaca nedenlerden dolayı iki dilli olmuştur (Eminoğlu 2010: 12). Şeyhülislam Mehmed Efendi’nin Lehçetü’l-Lugat (1732), Ahmet Vefik Paşa’nın Lehçe-i Osmani (1876) ve Şemsettin Sami’nin Kamus-ı Türki (1901-1902) adlı sözlükleri Türkçenin tek dilli ilk sözlüklerindedir.

Birtakım kelime listelerinden oluşan ilk sözlüklerden günümüze sözlük düzenleme biçimleri bir hayli değişti. Artık kavramsal sözlüklerle bir kelimenin bütün boyutları maddeleştirilmekte, dar alan sözlükleriyle aslında hayatın her alanının bir sözlük konusunu oluşturabileceği gösterilmektedir. Sözlüklerin sayıları, tipleri, çeşitleri oldukça zenginleşmiştir. Söz gelimi, “*yüz okuma sözlüğü*” (face reading)’nün hazırlanmış olması, bize sözlükçülüğün ulaştığı sınırları göstermesi bakımından önemlidir.

Günümüze gelince farklı tür ve formatlarda sözlüklerin, sözlükçülükle ilgili araştırmaların giderek arttığı gözlemlenmektedir (Boz 2011; Göz 2003). Türk Dil Kurumu’nun yayımladığı pek çok alan sözlüğü, bazı kavramlar ve terimler sözlükleri buna örnek verilebilir: Müzik Ansiklopedik Sözlük (Sözer 1996), Atatürk Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı tarafından hazırlanan Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü (2001), Mehmet Yakartepe, Zerrin Yakartepe (2004),

Tekstil ve Konfeksiyon Ansiklopedisi (Yakartaepe, Yakartepe 2004), Açıklamalı İstatistik Terimleri Sözlüğü (Köklü 2002).

Çok çeşitli alanlarda, çeşitli tema ve formatlarda sözlüklerin hazırlanması, dil, kültür, bilim ve düşünce hayatımızı hiç şüphesiz zenginleştirecektir.

Sözlükler çok çeşitli özelliklerine bakılarak farklı adlarla sınıflandırılmaktadır. Geçmiş dönemlerin kelimelerini o döneme ait anlam dizisine göre ele alan tarihsel sözlükler, sadece günümüzdeki anlamını veren sözlükler, kelimelerin kökenlerine dair ayrıntılı incelemeye dayanan köken bilgisi sözlükleri, özel dillerin (argo gibi) ve yapma dillerin (Esperanto gibi) sözlükleri, tek dilli açıklamalı sözlükler, iki dilde karşılaştırmalı sözlükler, sadece belli bir alana mahsus kelimelere yer veren terim sözlükleri, kelimeleri tersine dizen sözlükler, sanat şahsiyetlerine yer veren sözlükler vb.

Şimdiye kadar “*ansiklopedik*” nitelikli pek çok sözlük yayınlanmıştır. Bazıları “*açıklamalı*”, bazıları ise “*ansiklopedik*” sıfatlarını kullanmışlardır. Ancak, maddelerin işlenmesinde birbirlerinden farklı formatları kullananlar azdır. Pek çoğu maddenin tanımının ve karakteristiklerinin birkaç cümleyle verilmesi ve bazen de resimlerle desteklenmesinden başka bir işleniş yöntemi izlememiştir.

Çok bilinen “Oxford Ansiklopedik Sözlük”te madde başları tanımlandıktan sonra çok kısa bilgilere yer verilmektedir; daha çok bir sözlük karakteri taşımaktadır (Oxford Ansiklopedik Sözlük 1990). Açıklamalı sözlük olarak yayımlanan “Açıklamalı İstatistik Terimleri Sözlüğü” (Köklü 2002), tanımlara yer verdikten sonra ana hatlarıyla madde başları hakkında bilgilere ve örneklere yer vermiştir. Eser,

ayrıntılı ve referanslı açıklama ve değerlendirmeleri içermemektedir.

Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı tarafından yayınlanan Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü (TDEKTAS), çalışmamıza daha yakın bir yöntemi izlemiştir. Bazı maddelerin kısa, bazı maddelerin ise oldukça ayrıntılı işlendiği görülmektedir: : “*ALFABETİK DRAM Eski Yunan tiyatrosunda bir oyunun 24 harfe göre düzenlenmiş şekli. Kay: ETK*” (TDEKTAS 2001) Bunun yanında Alevî-Bektaşî Edebiyatı maddesi ise beş sayfalı, on sütunlu alanda ele alınmıştır. Bu içerik düzenlemesinde ilgili maddenin tema içerisindeki yeri, değeri ve zenginliğinin göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Hem bu ansiklopedik sözlükte hem de Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisinde (TDEA) maddelerin açıklanarak incelenmesinde, özel atıflandırma yerine genel kaynakçalara göndermeler yapılmıştır. Maddenin sonunda “Kay:” (Kaynaklar) kısaltmasıyla, yararlanılan kaynaklar verilmiştir.

Berke Vardar’ın hazırladığı “Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü”nde kullanılan yöntem de TDEKTAS’ta ve bu çalışmada izlenen yönteme benzemektedir. Bazı maddeler referanslarıyla birlikte biraz daha detaylı şekilde ele alınırken bazıları da çok kısa açıklamalarla bırakılmıştır (Vardar 2007).

Daha pek çok ansiklopedik ve açıklamalı sözlüğün birbirine yakın yöntemlerle hazırlandıkları görülmektedir. Bunların içerisinde elinizdeki bu çalışmayı farklı kılan esas nokta, maddelerin pek çoğunun hemen hemen bir makale titizliği ile ele alınarak değerlendirilmesidir. Hatta bazılarının, bir makale olabilecek şekilde detaylandırılarak incelenmesidir.

Çalışmanın bir diğer özgün yönü okuma alanında daha önce bu tarz bir sözlüğün hazırlanmamış olmasıdır.

Başlangıçta, sadece klasik sözlükler tarzında, maddelerin kısaca tanımların verilmesi, ilgi ve ilişkisi bulunan diğer kavram ve terimlere göndermeler yapılması yoluyla bir sözlük hazırlanması düşünülmüştü. Ancak, okuma terim ve kavramlarının sayıca fazla oluşu dolayısıyla daha çok araştırmacının katılımıyla daha uzun zamana ihtiyaç duyduğundan, belli okuma kavramlarının daha ayrıntılı işlenerek bir sözlüğe dönüştürülmesi bilim alanı için daha elzem görüldü. İleriki zamanlarda bütün okuma terim ve kavramlarını çeşitli ihtiyaçlara göre işleyen sözlüklerin hazırlanması çok muhtemeldir.

Madde başlarının belirlenmesinde mutlaka ana yönlendirici etken alan literatürü olmuştur; daha çok Türkiye’de basılmış, üretilmiş okuma eğitimi kaynakları incelenerek bunların içerisinde bulunan kavram ve terimlerin tanım ve açıklamalarına yer verilmeye çalışılmıştır. Yanı sıra, İngilizce yayımlanmış kaynaklarda yer alan ancak Türkçe literatürde pek rastlamadığımız maddelerin de işlenmesine çalışılmıştır. Bununla birlikte literatürde bulunmasına rağmen sözlüğe dahil edilmeyen onlarca hatta yüzlerce okuma kavram ve terimi vardır. Burada, belirlenen terimlerin ve kavramların sadece literatürde yaygın ve sıkça yer almasına değil, okuma ihtiyaçlarının karşılanmasındaki önceliklerine ve okuma bilgi ve becerisini geliştirici rollerine dikkat edilmiştir. Anlaşıldığı üzere, okuma alanında hakkında yazılan ve sözü edilen önemli kavram ve terimlerin tamamının ya da tamamına yakınının sözlüğe alınarak incelendiği iddia edilemez. Eserin başlığında

belirtildiği gibi bu çalışma sadece bir öncü deneme olarak değerlendirilmelidir.

Maddelerin incelenip işlenmesinde de okuyucuların özellikle lisans öğrencilerinin ve bu alanda akademik merak sahiplerinin ihtiyaçları gözetilmiştir. Bazı maddelere daha geniş yer ayrılmış; daha ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Söz gelimi, “*eleştirel okuma*” sözlüğün coğrafyası en geniş maddesidir. Bunun temel nedeni, eleştirel okumanın günümüzde öne çıkmış bulunan önemi ve enformatik çağın bilgi ve kaynaklarının doğru algılanıp anlaşılabilmesi, edebi eserlerin ve diğer kurgusalların ise taşıdıkları doğal ve kasıtlı propaganda unsurlarının gereğine uygun olarak anlaşılabilmesi ve çözümlenebilmesi içindir.

Okumanın çeşitli temalarına göre bir ansiklopedik sözlük hazırlanabilirdi; söz gelimi, sesli okuma, sessiz okuma, eleştirel okuma gibi. Böyle bir sınıflandırma, temalar arasında pek çok kesişen maddenin ortaya çıkmasına yol açacaktı. Belki ileride öyle de yapılabilir; ancak, burada bu nedenle maddelerin alfabetik düzene göre sıralanması uygun görülmüştür.

Maddelerin ansiklopedik tarzda incelenip işlenmesinde mümkün olduğunca “tanım-tanımlama; işlev-tarihçe; önemi-önemli isim ve kavramları, kuralları ve kısımları; avantajları-dezavantajları; kavrama ilişkin bakış açımızın, tutumumuzun nasıl olması gerektiği” gibi bir içerik-işleniş düzeni belirlenmeye çalışılmıştır. Bu düzene, bazı maddelerde kavramın ya da terimin özelliğinden dolayı uyulamamıştır.



Çalışmada yer alan kavram ve terimlerin pek çoğunun Türkçede ve İngilizcede az çok yerleşik bir karşılığı bulunmaktadır; söz gelimi, eleştirel okuma/critical reading ya da sesli okuma/oral reading. Ancak, bazı kavramların, özellikle Türkçede, pek bilinmediğinden ya da alan literatürünün zayıflığından dolayı, yerleşik, bilinen bir karşılıkları yoktur. Bunlar için bir öneri olarak veya geçici çözüm bulabilmek amacıyla Türkçede yeni bir karşılık oluşturma yoluna gidilmiştir: “*Landscape reading*” (manzara okuma) bunlardan biridir. Bazı kavramların ve terimlerin mutlaka İngilizce karşılıklarının bulunması için çaba gösterilmemiş, Türkçede ve İngilizcede bilinen, yaygın olanların her iki dildeki karşılıklarının verilmesine dikkat edilmiştir. Cumhuriyet dönemi öncesinden devraldığımız ya da Osmanlı döneminden beri dilimizde kullanılmakta olan bazı kavram ve terimlerin ise Osmanlı Türkçesinde kullanılan karşılıklarına da yer vermeye çalışılmıştır.

Birkaç maddenin tasvirinde alıntı tanımlara yer verilmiştir. Bunların dışında kalanlar esere özgü orijinal tanımlamalardır. Eleştirel okuma maddesinde olduğu gibi, bazı maddelerin tanım ve açıklamalarında bu sözlüğün yazarının yayımlanmış ilgili makalelerinden geniş ölçüde yararlanılmıştır.

Eser için herhangi bir tarzda dizin hazırlanmasına gerek duyulmamıştır. Okuyucuların, dizin ihtiyaçlarının pek çoğunu alfabetik olarak sıralanmış madde başlarını kullanarak bulabilecekleri düşünülmüştür.



## **SÖZLÜK**



## A

**Açıklamalı Okuma: (tefsirî kıraat):** Bir metnin öğretmen nezaretinde sınıf içerisinde, hazırlık çalışmaları gibi çeşitli ön bilgilerle ve metin altı sorularıyla öğrencilere kavratılması faaliyetidir (Hüseyin Ragıp, 1914: 9). Öğrenci, bu tür okuma çalışmalarıyla bireysel okumada bir metni kavrama ve değerlendirme için gerekli temel beceri ve teknikleri kazanır. Bu okuma faaliyeti, sınıflara göre az çok değişmekle beraber şu sırayı takip eder:

- Metindeki anahtar kavram ve düşüncelerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için kısa ön bilgiler, bazen doğrudan bazen de öğrencilerin metindeki kavramlarla ilgili mevcut bilgilerini yoklayan ve onlarda merak uyandırabilecek sorularla verilir. Burada biliniyorsa yazarla ve eserin genel özellikleriyle ilgili bilgilerin verilmesinde yarar vardır.

- Metin, öğretmen tarafından örnek olacak şekilde sesli okunur; varsa, kaydedilmiş örnek okuma dinlettirilir. Daha sonra plânlanan sürenin uygunluğuna göre bir veya birkaç öğrenci okur. Okumadaki telâffuz, vurgulama, tonlama gibi yanlışlıklar, önce dinleyen öğrencilere buldurularak, kalanları ise öğretmen tarafından açıklanarak düzeltilir.

- Öğrenciler metinde yer alan bilemedikleri kelimeleri kaydetmişlerse bu kelimeler, diğer öğrencilere, öğretmene ve sözlüğe müracaatla açıklanır. Kaydedilmemişse, metnin ders kitabındaki işleniş düzeninde bulunan bilinmeyen kelimelerin, o da yoksa öğretmenin sınıf düzeyine göre yoklayacağı kelimelerin açıklaması yapılır.

- Metin altı sorularına geçilir: Öncelikle metinde geçen olayların, şahısların ve düşüncelerin neler olduğu, metnin başlangıcından sonuna doğru sorular yoluyla taranır. Daha sonra açık uçlu sorularla yardımcı düşüncelere ve ana düşünceye gidilir. Metin bu şekilde analiz edildikten sonra öğrencilerin olaylar, şahısların davranışları, yardımcı düşünceler ve ana düşünce hakkındaki kişisel kanaatleri yorum sorularıyla ve eleştirel sorularla istenir.

- Öğretmen, metnin kavrandığından emin olduktan sonra, öğrencilerin metindeki herhangi bir unsur hakkındaki görüşlerini yazılı veya sözlü olarak ifade etmelerini isteyebilir.

- Dinleme, konuşma, yazma ve gramer hedefleri, metnin işlenişi sırasında ders kitabında yönlendirildiği gibi veya öğretmenin daha uygun gördüğü noktalarda gerçekleştirilir. Bu yönüyle açıklamalı okuma, örgün eğitimde önemli bir yer tutar. Okul dışındaki bireysel okumalarda herhangi bir uygulanabilirliği yoktur; ancak, bireysel okumalarda okunan metinlerin daha sistematik ve doğru değerlendirilebilmesi yeteneğini, bir metinden yüksek ölçüde ve doğru olarak yararlanabilme gücünü geliştirir. Açıklamalı okumada öğretmenin metni doğru kavratma ve öğrenci-metin arasındaki ilişkileri doğru yönlendirme yeteneği son derece önemlidir. Ayrıca, öğretmenin metne karşı tutumu da öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Sözgelimi, öğretmenin metnin konusunu beğenip beğenmediğini, metindeki bazı düşüncelere veya temel düşünceye katılıp katılmadığını yersiz bir zamanda belirtmesi, öğrencilerin serbestçe yorumlamalarına engel olacaktır. Öğretmenin mutlaka metin

bilgisi kriterlerine ve okuma öğretimi hedeflerine sadık kalması gerekmektedir.

- Dersin son basamağında, öğrencilerin metni ve metinle beraber işlenen diğer ana dili hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiklerini ölçen bir ölçme ve değerlendirme yapılır.

**Aktif okuma (active reading):** Okuyucunun okuma amacı ve stratejilerini belirleyerek yaptığı okumadır. Okumadan önce okuyucu şu soruların cevabını vermiş olmalıdır: Neyi okumam gerekir? Niçin okumam gerekir? Nasıl okumalıyım? Ne kadar okumalıyım? Ne zaman okumalıyım? Nerede okumalıyım? Aktif okuyucu, yazı türlerini tanıdığı gibi okuyacağı metnin yazarı hakkında da bilgi sahibidir; yazıdaki üslubu ve diğer içerik özelliklerini tanıyabilir (Ruşen 1995: 73).

**Alıcı okuma (receptive reading):** Zevk almak için geniş zamanı olan okuyucuların, herhangi bir kısıtlama ve baskıdan (ödev, tez çalışması, araştırma vb.) uzak şekilde yapılan okuma. İçinde zevk almak için okumayı da barındıran genel amaçlı bir okuma stratejisidir (Chen, Guimpretiere, Sellen 2013: 4).

**Alımlama estetiği (reception theory):** Edebî eserlerin değerlendirilmesinde bir alıcı görevi gördüğü düşünülen okuyucuyu, okuyucunun edebî ürün karşısında var olan ya da geliştirdiği her türlü algılama ve anlama süreç ve faaliyetlerini ifade eden kuramın adıdır. “*Alımlama estetiği ya da kuramı (Rezeptionsästhetik) 1960’ların sonundan bu yana edebiyat eserlerinin anlamı ve yorumu ile ilgili olarak okurun işlevini*

*inceleyen çeşitli kuramlara verilen genel bir addir.” (Moran 2010: 260)*

Alımlama estetiği kuramını ilk defa ortaya koyarak tanımlayıp temellendiren Alman bilim adamı Hans Robert Jauss'tur. Jauss, kuramının temellerini 1967'de Konstanz Üniversitesi'nde verdiği “Lİteraturgeschihte als Provaktion der Literaturwissenschaft” (Edebiyat Biliminin Provakasyonu Olarak Edebiyat Tarihi) başlıklı deneme dersinde belirlemiştir (Ekiz 2007: 120). 1960'larda tanımlanan bu kuramda, edebî eleştirilerde okuyucunun edebî ürünlerin oluşturulma süreçlerindeki rolüne dikkat çekilmektedir (Kinoshita 2004: 1).

Alımlama estetiği kuramında okuyucunun metinde olanları ve olanların işaretiyle olmayanları bulması gerektiği, bulabileceği; bunu da belli okuyucu niteliklerine bağlı bulunduğu kabul edilmektedir (Türkyılmaz vd. 2010: 7).

Edebî bir metnin alımlanmasında okurun taşıdığı çeşitli niteliklerin yanı sıra okuma yüzeylerinin, okuma ortamlarının da önemli bir etkisi bulunmaktadır. Okurun gözünden bakıldığında edebî metin tıpkı bir Acem seccadesi gibidir; bulunduğu yere göre değişen ışık yansımaları halı üzerinde farklı renk ve desenler oluşturur. Farklı bakış açılarına (duruş yerlerine), birikimlere, psiko-sosyal derinliklere, farklı zaman dilimlerine sahip olan okurlar, metni başka türlü alımlayarak ondan çok çeşitli ve sınırları değişen üretimlerde bulunabilirler. Böylece okuyucu da yazarın üretimini başka bir ürüne çevirerek yeni bir okuyucu-yazar ortak üretimi oluşturmuş olurlar.



**Anahtar kelime (keyword):** Bir metinde anlatılan konuyla ve metnin ana düşüncesiyle doğrudan ilgili olan kavramlara ve terimlere verilen addır.

“ Sabahleyin Ali'nin bir *semaver*, bir de fabrikanın önünde bekleyen *salep* güğümü hoşuna giderdi. Sonra sesler. Halıcıoğlu'ndaki askerî mektebin borazanı, fabrikanın uzun ve bütün Haliç'i çınlatan düdüğü, onda arzular uyandırır, arzular söndürürdü. Demek ki, Alimiz biraz şâirce idi. Büyükdeğirmen'de bir elektrik ameleşi için hassasiyet, Haliç'e büyük *transatlantik* sokmaya benzerse de biz, Ali, Mehmet, Hasan biraz böyleyizdir. Hepimizin gönlünde bir arslan yatar.” (Alptekin 1984: 257-258) Bu metindeki “semaver ve transatlantik” kavramları birer anahtar kelimedir. Bu iki kavram anlaşılmadan, metnin temel düşüncesinin doğru ve kapsamlı olarak anlaşılması mümkün değildir. Bunların dışındaki bazı kavramların bilinmemesi, temel düşüncüyü yakalamamızı engellemez; sadece metni eksik anlamamıza yol açabilir. Açıklamalı okumada bilinmeyen kelime ve kavram çalışmalarında ağırlığın mutlaka anahtar kelimeler üzerine odaklanması gerekir. Öğretmen, metnin sınıf içerisinde işlenmesinden önce anahtar kelimeleri tespit etmiş olmalı ve öğrencilerin bu kelimelerle ilgili geçmiş yaşantılarını yoklamalıdır.

**Atlayarak okuma:** Bir metnin sadece bazı kelimelerinin ve ibarelerinin anlam bütünlüğünün bozulmadan okunması (Ruşen 1995: 119).

Atlayarak okuma yapacak okuyucuların semantik ve sentaks hâkimiyetlerinin ileri düzeyde olması gerekir. Bu okuyucuların “Leb demeden leblebiyi anlamak” deyiminin

ifade ettiği gibi, bir paragrafta gördükleri bazı kelimelerden hareketle paragrafın tamamını doğru kavrayabilirler. Atlayarak okuma tekniğini uygulamak zamanın sınırlı, konu hâkimiyetinin tam olduğu durumlarda başvurulabilecek bir yoldur.

## B

**Basitleştirme (simplification):** Bir metnin, özellikle eğitim öğretim amaçlarıyla, söz dizimi ve sözlük özellikleri (kelime kadrosu) bakımından özüne, taşıdığı mesajlara zarar vermeden daha alt düzey ya da tam metni okuma becerisi zayıf olan okuyucuların kolaylıkla anlayabilecekleri şekilde basit hâle getirilmesi işlemidir.

Durmuş, sadeleştirme ihtiyacının öğrencinin bilgi ve becerisi ile metin güçlüğü arasındaki boşluktan ortaya çıktığını ifade ederek bu işlemin müfredata destek amacı taşıdığını, sadeleştirmenin sonucu olarak anlama düzeyiyle birlikte öğrencinin akademik başarısının, kendine güveninin arttığını ve korkularının azaldığını belirtmektedir (Durmuş 2013: 136-137).

İki tür basitleştirme işlemi yapılmaktadır: Söz dizimi bakımından basitleştirme (syntactic simplification) ve kelime bakımından basitleştirme (lexical simplification). Söz dizimsel basitleştirmede cümlelerin taşıdıkları içerik özellikleri değiştirilmeden, azaltılmadan ya da çoğaltılmadan, cümle yapısının karmaşıklığının (complexity) giderilmesi işlemi yapılır (Siddharta 2003: 34). Ayrıca, kademeli okuma kitaplarında (Durmuş 2013: 139) metinlerin kısaltılması yoluyla da basitleştirme işlemi yapılmaktadır.

Basitleştirme işlemlerinin yapılmasında yazarların tecrübe ve kanaatlerine dayanan yöntemler, geleneksel okunabilirlik formülleri (Crossley 2011: 87), bilgisayar tabanlı yöntemler kullanılmaktadır. Hangisi kullanılırsa kullanılsın,

orijinal metinlerle basitleştirilmiş kopyaları arasında önemli farklılıkların bulunacağı açıktır.

Metinlerin basitleştirilmesi, daha kolay okumayı sağlar ve okunabilirliği güçlendirir (Crossley vd. 2011: 85; Durmuş 2013: 137; Watanabe vd. 2009: 32). Basitleştirme işlemleri sonucunda karmaşık cümleler (sıfat-fiillerle, zarf-fiillerle uzayıp giden cümleler, iç içe birleşik cümleler ve diğer birleşik cümleler gibi) daha basit cümle kalıplarına indirilir, cümle uzunlukları azaltılır. Metinlerde geçen genel kullanım sıklığı düşük, terim ve terimleşme özelliği bulunan, arkaik olmasa da eski niteliği bulunan kelimeler, sıklığı daha yüksek, dolayısıyla daha kolay tanınabilen kelimelerle değiştirilir.

Uzun ve karmaşık cümle kalıpları, okuma becerileri üst düzey olmayanlar için metni anlamada, kolay okumada ciddi bir engel oluşturur. Bu bağlamda, söz gelimi, kullanım ve bakım kılavuzlarının daha basit ve açık olması gerekir (Chandrasekar vd. 1996: 1042). Bu nedenle, karmaşık cümlelerin bölünerek, birleştirilerek yeniden, daha anlaşılır ve zihni yormayan kalıplara indirilerek basitleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Cümle yapıları ve kelimeleri bakımından günümüz Türkçesine uzak olan, ayrıca içerikleri daha karmaşık ve soyut anlam yapılarıyla örülü klasik eserleri alt eğitim kademelerindeki öğrencilere, geniş okuyucu kitlelerine ulaştırabilmek için de basitleştirme işlemine gerek duyulmaktadır. İkinci dil öğretiminde öğrenme düzeylerine uygun metinler temin etme ihtiyacı da basitleştirme ile karşılanabilmektedir. İngilizcenin öğretimi için İngilizce yazılmış çeşitli kurgusal eserlerin, özellikle klasik romanların,

farklı kelime serveti düzeyinde (300, 600, 1000, 3000 kelime gibi) basitleştirilerek etkili birer ikinci dil öğretimi materyaline dönüştürüldüklerini görüyoruz.

Türk edebiyatının yakın tarih dönemlerine ait (Tanzimat, Servet-i Fünûn ve hatta Millî Edebiyat) klasik edebî eserlerin çeşitli yayınevleri tarafından kurlsız ve kontrolsüz şekilde yapılmış olan basitleştirilmiş yayınları okuyuculara ulaşmaktadır. Bu yayınlarda hangi tür bir basitleştirme işleminin yapıldığı belirtilmediği gibi, buna dair hiçbir bilgilendirici açıklamaya da yer verilmediği görülmektedir. Bizim için asıl üzücü olan bir durum da rastgele basitleştirilen bu eserlerin üst düzey okuyucular olan üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri tarafından da dersin temel kaynakları içerisinde kullanılıyor olmasıdır. Bu durumu fark eden öğretim üyelerine önemli görevler düşmektedir. Bir eserin orijinal baskısından (doğal metin, fulltext) okunmadan üzerinde edebî bir incelemenin yapılamayacağı, bu tür eserlerin okuyucuları edebiyat estetiği ile tanıştıramayacağı işlenmelidir.

Ders kitaplarımızda basitleştirilmiş metin örnekleri bulunmaktadır. Bunlarda da yapılan basitleştirme işlemi hakkında yeterli bilgilere yer verilmediği görülüyor. Bazılarında “*sadeleştirilmiştir*”, “*kısmen sadeleştirilmiştir*” ve / veya “*kısaltılmıştır*” ibareleri bulunmaktadır.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabından alınmış aşağıdaki örnekte basitleştirme işleminin ne kadar serbest ve kurlsız olarak yapıldığı görülmektedir:

Orijinal metinden:

“Bir zamanlar bir kralın aklına şöyle bir düşünce geldi: “Eğer bir işe ne zaman başlayacağımı; kimi dinleyeceğimi ve yapmam gereken en önemli şeyin ne olduğunu bilseydim, girdiğim her işi başarırdım.

Aklına böyle bir fikir düşünce, krallığının dört bir yanına, kim kendisine her iş için en uygun vakti, bu iş için en gerekli kişinin kim olduğunu ve yapılması gereken en önemli şeyin ne olduğunu öğretirse ona büyük bir **mükâfat** vereceğini ilan etti.

**Bilgeler** kralın huzurunda toplandı, fakat sorulara verdikleri cevaplar birbirinden tamamen farklı çıktı.” (Tolstoy 2013: 39)

Kuralsız basitleştirilmiş metinden:

“Bir zamanlar bir kral vardı. Bu kral, işini en iyi şekilde yapmak isterdi. Sık sık şöyle düşünürdü: “Bir iş için en uygun zaman hangisidir acaba? En gerekli kişi kimdir ve yapmam gereken en önemli şey nedir? Bu üç şeyi bilseydim, çok başarılı olurum.”

Bir gün kral her tarafa haber saldı. Soruların cevabını bilene büyük **ödülleri** vereceğini **duyurdu**.

**Bilgili kişiler** toplandı.” (Türkçe 5 Ders Kitabı 2009: 12)

İkinci metinde bazı cümlelerin atlandığını, bazılarının yorumlanarak verildiğini, bazı kelimelerin ise bize göre gereksiz biçimde sadeleştirildiğini görüyoruz. Bu basitleştirme işleminde kitap yazarının kendi tercihlerini, sezgilerini

(intuitive approaches) çok serbestçe kullandığını görüyoruz. Yazarın sezgileri kabul edilmekle birlikte basitleşme işlemi yapılırken, elimizde yeterli araştırma sonucu bulunmasa da olabildiği kadarıyla, diğer yaklaşımların da göz önünde bulundurulmasında yarar vardır.

## C

**Coğrafi okur-yazarlık (geographic literacy, geo-literacy):** Okuyucuların temel coğrafya bilgi ve pratiklerine sahip olmaları durumunu ifade eder; kabaca fizikî coğrafya ve ülkeler coğrafyası bilgileri, ülkelerin sınırları ve demografik yapıları, bitki coğrafyası, maden ve diğer yer altı zenginlikleri coğrafyası gibi.

İletişim ve bilgi teknolojilerinin hızlı biçimde gelişmekte olduğu günümüzde bireyin okuduğu bilgileri doğru değerlendirebilmesi, yorumlayabilmesi için sadece kendi lokal coğrafyasına dair bir şeyler bilmesi çok yetersiz kalacaktır. Bilgi ve kültür düzeyi yüksek aktif okuyucuların herhangi bir metinde geçen coğrafya bilgi birimlerini çözebilmeleri gerekir. Petrol üreten ülkeler hakkında bilgisi olmayan bir okuyucunun zihninde “*petrol*” kavramı eksik ve yanlış tasarlanacaktır; bu okuyucu başta gazetelerdeki ve televizyonlardaki haberler olmak üzere petrolle ilgili metinleri doğru anlamlandıramayacak, bundan herhangi bir sağlıklı düşünce geliştiremeyecektir. Amerika’da yayınlanan bir araştırma raporuna göre 18-24 yaş arası gençlerin %63’ü Amerika’nın işgal ettiği Irak’ın yerini Ortadoğu haritası üzerinde gösterememiştir. Aynı gençlerin %75’i ise Endonezya’nın nüfusunun çoğunluğunu Müslümanların oluşturduğunu bilememiştir (The National Geographic Education Foundation 2006: 6).

Elbette, gereksiz coğrafi ayrıntıları içeren ansiklopedi köşelerine sıkışmış bilgilerin okunmasında pratik bir yarar görülmemektedir; ancak, okuduğumuz metinlerde anlamamızı



ve değerlendirmemizi kolaylaştıracak önemli coğrafya bilgilerine ihtiyacımız vardır.

**Coğrafya merkezli okuma (geographic reading):**

Okuyucunun bir metni ve metnin üretiliş süreçlerini (yazar ve metin) coğrafi mekânlarla çeşitli açılardan ilinti kurarak anlamlandırması.

Coğrafi merkezli okuma yaklaşımında coğrafyanın insanlar, kültürler, medeniyetler üzerindeki etkisi, insanın doğayı algılama biçimi ve doğanın topyekûn insana ve topluma yön verici özellikleri önem taşımaktadır: “Coğrafya merkezli okuma bir diğer deyişle ‘*géo-littéraire*’ yaklaşımla metni değerlendirme, okuma türlerinden birisidir. Toprak ve iklim şartları ile sosyal realiteyi şekillendiren coğrafya insanların duyuş tarzı, dünya görüşü, yaşama biçimi üzerinde etkili olurken sunduğu olanaklarla geleceği de yönlendirir.” (Kefeli 2009: 424)

Sosyal alanlardaki her bir disiplinin diğeriyle yakından bir ilgisinin bulunduğu açıktır. Ancak, pek çok disiplinin en çok ilgili bulunduğu alanın dil olduğu da kabul edilmelidir. Bu anlamda okuma da sadece edebî, estetik eserlerin ya da belli düşünce eserlerinin okunmasına mahsus bir beceri alanı değildir. Hem bütün alanlardaki eserlerin okunması hem de okuma esansında bütün alanların esere etki eden yönleriyle göz önünde bulundurulması zarureti vardır. Coğrafya merkezli okuma da bu yönüyle okuyucunun eleştirel okuyarak doğru bir alımlamada bulunmasını sağlayacak çok önemli bir faktördür.

Okuma öğretiminde yazarın ve metnin üzerinde vurgusu açık olan coğrafi öğelere mutlaka dikkat çekilmeli,

metinlerin taşıdıkları kültür değerlerinin oluşum nedenleri ve süreçleri incelenmelidir.

## D

**Dikkat kelimeleri (mafsal kelimeler, eklem kelimeler):** Cümlede bağlayıcı göreviyle yer alan, cümlenin anlamını yönlendiren, sınırlayan, sınırlarını genişleten kelimelerdir: ve, daha, dahi, fazla, en az, en çok, daha iyi, daha doğru, aksi hâlde, ancak, ara sıra gibi kelimeler.

Dikkatsiz okuyucular, anlamlarını ve görevlerini gayet iyi bildikleri hâlde bu kelimelere çoğu zaman dikkat etmezler; sadece, özneyi, nesneyi ve yüklemi takip ederler. Bunları yönlendiren, bir nevi direksiyon görevi gören “dikkat kelimeleri”ni atlarlar. Yanlış anlamaların, anlayamamaların önemli nedenlerinden biri bu dikkatsizliktir. Bazen öğrenciler, test tipi sınavlarda soru madde kökünü okurken bu dikkatsizlikleri nedeniyle doğru seçeneğe gitmekte güçlük çekerler. “Hangisi *daha önemli* bir okuma engeldir?” sorusunda seçeneklerin tamamı bir okuma engelini işaret ettiğinde “daha önemli” sözüne dikkat etmedikleri için sorunun yanlış düzenlendiğini düşünerek doğru cevabı bulamazlar.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında bu durumun farkına varılarak önleyici düzenleme yapıldığını görüyoruz. 5. Sınıf programının “2. Kazanımlar” başlığı altında dikkat kelimeleri ve benzerleri için öğrencilerin dikkatli okuma alışkanlıkları geliştirilmeye çalışılmıştır:

“2. Okuduğunu anlama: Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur. Açıklamalar: Öğretmen “veya, ama,

ancak, fakat” kelimelerinden sonra düşüncelerin farklılaştığını öğrencilere sezdirmelidir. Öğretmen “başlıca, daha iyi, özellikle, en iyisi, en kötüsü, en az, daha kötü vb.” ifadelerinin metinde önemli olanı vurguladığına öğrencilerin dikkatini çekmelidir. Öğretmen “benzer olarak, farklı olarak, aynısı, ...den daha, ...kadar” ifadelerinin, olay, kişi veya nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyduğunu öğrencilere sezdirmelidir. Öğretmen, “çünkü, bunun nedeni, bu nedenle, olduğu için, bunun sonucunda, için, bu yüzden” ifadelerinin düşünceler, olaylar vb. arasında sebep-sonuç ilişkileri kurduğunu öğrencilere sezdirmelidir. “genel olarak, genellikle, sık sık, her zaman, tamamen, özel olarak, birkaçı, bunlardan biri, sadece, çoğunlukla” Okuduklarında; “benim düşünceme göre, bence, bana göre” vb. ile başlayan ifadelerle; bilimsel verilere dayanan ve herkesçe kabul gören ifadeleri ayırması.” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar 2005 : 106).

Türkkan (1997) “*mafsal kelimeler*” adını verdiği dikkat kelimelerinin önemini etkili bir şekilde vurgulamaktadır: “Kendi kendine İngilizce öğrenirken, bu bir avuç kelimeyi bellemediğim için zorluk çektiğimi fark etmiştim. Çünkü “adverb”ler (zarf-belirteç), “preposition” (edat)lar cümlelerin yönünü, esas anlamını tayin ettikten başka, bazıları sözlerin bütün anlamını değiştirip “geri vites”e takıverir. O “şeytani” sözcükleri su gibi ezberlememişseniz aklınız altüst olur, yanlış anlamalara saparsınız veya hiç anlamazsınız.” (Türkkan 1997: 220).

**Disleksi** (dyslexia): Beynin dille ilgili fonksiyonlarından kaynaklanan kısmî okuma bozukluğuna disleksi adı verilmektedir (Bingöl 2003: 67). Disleksili çocuğun herhangi bir beyin hastalığı, sosyal çevre olumsuzlayıcıları ve benzer dezavantajları bulunmamaktadır (Öktem 2011).

Bir çocuğun okul çağından önce disleksili olup olmadığını belirlemek kolay değildir. Çünkü bu çocuklar zekâları bakımından diğer çocuklardan farksızdırlar; hatta, bazıları üstün zekâyâ sahiptir. Çocuklarda yaygın olarak görülen disleksi belirtilerini şöyle sıralayabiliriz:

Yön tayininde kararsızlık ve yanlış yön belirtme, saati söyleyememe, sayıları ters çevirme ve birbirine benzeyen rakamları karıştırma (6 / 9 gibi), yer değiştirme, sağ-sol, üst-alt, önce-sonra kavramlarını karıştırma, b/d, p/b gibi birbirine benzeyen harfleri karıştırma, yazmada bazı harfleri atlama, metatez yapma (ne / en, kibrit / kirbit gibi), kelimeleri ters yazma, kelimeler arasında boşluk bırakmama gibi.

Disleksili çocukların bir kısmında kötü sayma (diskalkuli) aritmetik becerisi sorunu olduğu da bilinmektedir (Akın, Sezer 2010: 43). Bu anlamda disleksi, sadece okumaya dair bir bozukluk kaynağı değil, genel anlamda bir öğrenme bozukluğu olarak da görülmektedir.

Araştırmalar, okumanın kazanılması sürecinde beynimizin her iki yarım küresinin de işlevinin olduğunu, önce sağ yarım kürenin devreye girerek okumanın görsel-uzamsal gelişimini sağladığını, daha sonra semantik ve sentaktik becerilerin gelişimi için sol yarım kürenin devreye girdiğini söylemektedir (Öget 2011: 4) Disleksili çocuklarda sağ yarım kürenin yeterli gelişmemesinden ya da yeterince devreye girememesinden dolayı, sol yarım kürenin erken devreye girerek ilk okuma sorunlarına yol açmaktadır. Bu durumun tersinin de ileri okuma aşamalarında sorunlara neden olduğu belirtilmektedir.

Disleksili çocukların okuma sorunlarının nasıl giderileceği, her bir çocuğun okuma yetersizlikleri, okumada ortaya çıkan sorunları tanıdıktan sonra belirlenmelidir. Bu sorunların çözümü için mutlaka alanında uzman olan eğitimcilerden yararlanılmalıdır.

**Dogmatik okuma (dogmatic reading):** Bir metni peşin hükümle, kesin inanmışlıkla kabul veya reddetmek üzere yapılan okumalardır (Tural 2003: 83). Eleştirel okumanın tam aksi usullerle yapılan okumalar genellikle dogmatik okumaya dahil olurlar. Bu tür okuma, cahillerin okumasından çok, okuyarak, yaşayarak cehalet kazananların okumasıdır.

Dogmatik okuma bazı yönleri itibariyle izlenimci okumaya benzese de buradaki okuyucunun tavrı izlenimci okumaya göre daha katıdır. İzlenimci okuyucu, dış etkilere ziyade kendi duyuş ve düşünüşünü ön plana çıkarırken dogmatik okuyucu, dışarıdan edinerek kalıplaştırdığı “tekçi” yargılarını ön plana çıkarmaktadır.

Okuma eğitiminin asıl amaçlarından biri de dogmatik okuma gibi, düşünceyi körelten, başka düşüncelerin hürriyetine izin vermeyen anlayışların oluşmasını engelleyici, eleştirel düşünmeyi geliştirici önlemler almaktır. “*Objektiflik, serbest ve hür bir muhakeme demektir; sezgiye imkân veren, ferdi intibaları reddetmeyen, peşin hükümlerden sıyrılmış objektif bir okuyuşa ulaşmaya mecburuz.*” (Tural 2003: 83).

**Dogmatik okuyucu (dogmatic reader):** Bir metni ön kabullerine, peşin hükümlerine göre okuyup değerlendiren okuyucu. “*Saplantılı veya peşin hükümlü bu tavra sahip bir okuyucu, inandığı, doğru veya güzel bulduğu şeyleri edebî*

*eserde arar, bulamazsa reddeder, aşağılar, inkâr eder, bulursa över, propaganda eder, göklere çıkarır.”* (Tural 2003: 83). Dogmatik okuyucular, eleştirel okuyucuların eser karşısındaki tutumlarının hemen hemen aksini sergilerler.

**Doğal metin (natural text):** Üzerinde herhangi bir değişikliğin yapılmadığı, yazarın yazdığı gibi yayımlanarak okuyucuya ulaşan metinlerdir.

Doğal metin için “özgün metin” kavramı da kullanılmaktadır: “*Öğrencinin, öğrendiği dili doğrudan kullanmasına ve becerilerini geliştirmesine yardım edecek, basitleştirme ve düzeltme gibi işlemlerden geçmemiş günlük gazete, dergiler ve çeşitli yayınlarda karşılaşılabilecek özgün metinler.*” (Güneş 2013: 619).

Okullarımızda çoğu zaman ders işlenişinin ve süresinin gereği olarak doğal metinler yerine çeşitli kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik olarak basitleştirme, sadeleştirme, uyarlama gibi müdahalelere uğramış “*kontrollü metinler*” kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra öğrencilerin doğal metinlere, ders kitapları dışındaki doğal basılı kaynaklarında ulaşmalarında büyük yararlar vardır. Öğrencinin metin kavramını ve kitap kavramını zihninde doğru yerleştirebilmesi buna bağlıdır. Öğrenci, bir makaleyi derginin içerisinde, haberi gazetede görebilmelidir. Bir romanın veya hikâyenin başına özeti konmuş bir parçasını değil yayımlandığı ortamdaki tam ve doğal hâlini görmeli ve oradan okumalıdır.

Ders gereği olarak okunup işlenen kontrollü metinlerin doğal biçimlerine öğrencilerin erişebilmeleri için zengin okul ve sınıf kitaplıklarına ihtiyaç vardır.

**Doğrudan okuma dersi (directed reading lesson DRL):** Öğrencilerin metnin içeriğini, içindekileri anlamalarını sağlamaya yönelik okuma faaliyetidir. Öğrencilerin metnin konusunu, kelimelerini, amacını, ana fikrini anlamaları; aydınlatmaları, özetleyebilmeleri sağlanır. (Duffy, Roehler 1989: 206-209) Genellikle altı aşamadan oluşur:

1. Özel ve bilinmeyen kelimelerin tanıtılması
2. Okuma amacının belirlenmesi (sadece içeriğe yönelik olarak)
3. Metnin sesli veya sessiz okunması
4. İçerik özelliklerinin anlaşılmasına yönelik tartışma yapılması
5. İçerik özelliklerinin pekiştirilmesi (sorular ve yorumlarla)
6. İçeriğin özetlenmesi

Sonuç olarak, öğrencinin kazandığı becerileri bireysel okumada uygulayabileceğinden emin olmak gerekir. Bu da *açıklamalı okumanın* en önemli işlevidir. (bkz. Açıklamalı okuma)



## E

**Egemen okuma (dominant reading):** Okuyucunun yazarın, metnin ve yaygın kabullerin üzerindeki etkisini kabullenerek, metne, metnin ortamına ve yazarına inanarak, itaat ederek yaptığı okumadır.

Egemen okumada okuyucu, metinlerle kendisine sunulanları egemen kültürel değerlerin, kodların etkisi altında kalarak okumaktadır; metni yazana, mesajı düzenleyene ve kabul edilmiş mevcut sosyal değerlere, kabullere göre yorum yapar (Cohen 2002: 257). Okuyucu egemen olan düşünce biçimlerine karşı kendi alımlama biçimini geliştirememektedir. Bu anlamda, egemen okuma yapanlar eleştirel düşünmeyi geliştiremeyen dogmatik ya da ideolojik tipteki okuyuculara benzerler; başka bir ifadeyle, egemen ideolojiye boyun eğen okuyuculardır (İnal 2003: 36).

Egemen okuma, özellikle medya metinlerinin üç temel alımlanmasından biridir (Şeker, Çavuş 2011: 87). Diğerleri Hall'ın vurguladığı ve tanımladığı egemen okuma, karşıt okuma ve müzakereli okumadır (Hall 2006: 172).

Bu bağlamda, medyanın özellikle (belki doğası gereği olarak) sıkça ve acımasızca kullandığı propaganda teknikleri, egemen ya da egemenlerin yayılmasını arzuladıkları mesajları egemen okuyucular kolaylıkla kabul ederler. Mesajların artalanındaki çeldirici propaganda unsurları egemen okuyucular için lezzetli bir olta yemi gibidir. Kaldı ki daha objektif amaçlı metinler olan belgesel yapımlarda bile egemen anlatıların belirli bir görsellik ya da dil oyunları etkileyicileri

ile egemen güçlerin istedikleri mesajları egemen okuyuculara ilettikleri düşünülmektedir (Aydos 2013: 115)

Egemen okuma yapanlar daha çok eleştirel okuma becerisi gelişmemiş, yetersiz okuma kültürüne sahip olanlardır. Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat dersleri ile geliştirilmeye çalışılan okuma eğitiminin en önemli amaçlarından biri de öğrencileri egemen okuma kültür ve yaklaşımlarından uzaklaştırmaktır.

**Eğlendirici metin (recreational text):** Eğlendirmeyi amaçlayan metinlerdir. Kurgusal metinlerin tamamı bu türe dâhil edilebilir. Kısa hikâyeler, romanlar, biyografiler, fabllar, mitolojik hikâyeler, peri masalları, halk hikâyeleri ve manzum hikâyeler gibi.

**Ekran okuma:** Elektronik bir sayfa üzerinde bulunan yazılı ve diğer unsurların okunup anlamlandırılmasıdır (Maden 2012: 3).

e-okuma olarak da adlandırılan ekran okumanın önemli özelliği, okuma materyalinin basılı olmamasıdır. Klasik okuma materyalleri kâğıt vb. üzerine mürekkeple; daha katı yüzeylerin üzerine (taş, tahta vd.) çizilerek ya da kazılarak oluşturulurken, ekran okuma materyalleri saydam camlara elektronik ortamda yazıların yansıtılmasıyla meydana getirilmektedir.

Ekran okumada yazılı sayfanın tamamı görülmemektedir. Bu da hızlı okumayı engelleyici bir etkendir (Güneş 2010: 13). Ayrıca ekranın fiziksel özelliğinin (ışık,

renk vd.) okumayı ne kadar etkilediği tam olarak bilinmemektedir.

**Eleştirel Okuma (critical reading):** Eleştirel okuma, bireylerin okuduklarını, okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi, daha güzeli, daha doğruyu bulma çabaları; okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel, daha doğru zihin ürünleri ortaya koyma faaliyetleridir. Mevcut tanımlardan birkaçı şöyledir: “*Eleştirel Okuma (Critical Reading): Değerleme için okumadır.*” (Burns, Roe, Ross 1982:Glossary 3); “*Eleştirel Okuma: Güçlü bir şüphecilikle okuma.*” (Şahinel 2002: 110); “*Ancak bu kadar detaylı bir analitik okuma yalnızca edebiyatla sınırlı değildir. Politik bir tez, tarihsel bir analiz ve hatta bilimsel bir araştırma bile birçok konuya göre daha dikkatli bir okuma gerektirir. Bu tür okuma çeşidine eleştirel okuma denir.*” (Fry 2000: 90).

T. Fikret’in “ *Bârîka-i hakikat, sadme-i efkârdan doğar.*” Sözü, ancak eleştirel okuma ile gerçeğe erer. Eleştirmedığımız düşüncelerden, olaylardan ve olgulardan yenilikleri yakalamak imkânsızdır. Eleştirerek okumadığımızda ortaya çıkacak sonuç şudur: “ *Çirkinlikleri tartışılmayan her varlık, insanlığın dogmalar dünyasına eklenerek geleceğini karartan bir duvardır.*” (Yalçın 1997: 139).

Her okuma eleştirel okuma yöntemiyle yapılmaz, her kitabın eleştirilecek bir noktası olup olmadığına bakılmaz. “*Kitap vardır, ancak tadına bakılmak içindir; kitap vardır yutulmak, kitap vardır çiğnenmek, özümlemek içindir; başka deyimle, kimi kitapların insan ancak bir bölümüne göz atmalı,*

*kimisini baştan sona şöyle bir okuyup geçmeli, pek azını da her ayrıntı üzerinde titizlikle durarak adamakıllı okumalı.”* (Bacon 1943: 202). Bir şiirde, edebiyat eleştirmenleri dışındaki okuyucuların eleştirecek bir yön bulmaya çalışmaları, okuma amacından uzaklaştırır. Aynı şekilde, bir gazete makalesini de yazarını çok seviyoruz diye şiir okur gibi okuyamayız.

Okumada eleştiri, katı bir siyasî muhalefet anlayışıyla değil, zihnimizde oluşan soruların giderilmesi amacıyla yapılmalıdır. Genel kabuller her ne olursa olsun, birey olarak bizim düşüncelerimiz, olaylara bakış açımız, tecrübelerimiz, mantığımız, bilim adamlarının taşıdığı kadar olmasa bile, bilimsel şüphelerimiz, eleştirilerimizin çıkış noktalarını oluşturmalıdır. Sempati ve antipati gibi bizi yanıltacak, amacımızdan uzaklaştıracak ön yargılardan kaçınmalıyız. Kuvvetli bir düşmanını çetin bir savaşta mağlup ettikten sonra rakip komutana kılıcını iade ederek savaşıma zekâsını ve cesaretini takdir eden komutanlar gibi, bizim duygu ve düşüncelerimizi okşamayan fakat doğruları söylediğine inandığımız yazarlara ve onların yazılarına da değer vermeyi, dürüst ve eleştirel bir okuyucunun görevi saymalıyız.

*Eleştirel Okumanın Gerekliliği:* Bilgi çağında yaşadığımızı kabul ediyoruz. Bilgi çağı, yaşamda emekten çok bilginin etken olduğu çağdır. Nitelikli bilgi ve birikimin en önemli aracı ise okumadır. O hâlde okumanın da nitelikçe gelişkin ve bilinçli gerçekleştirilmesi gerekir. Okumadaki bilinç *dikkat, şüphe* ve *semantik hâkimiyettir*. Dikkatsiz, okuduğu hakkında sistemli şüpheler taşımayan, kabule veya redde hazır bir *dogmatik okuyucudan*, kelimelerin

zenginliklerine, cümlelerin anlam vurgulamalarına ve metin bütünlüğüne (bağlam, kontekst) hâkim olamayan bir okuyucudan, bilgi çağının gereği olan nitelikli bilgiyi, birikimi elde etmesi beklenemez.

Sadece okumak için okuyanları ve okudum diye öğünenleri Peyami Safa şöyle tanımlar: “*Bazı insanların kafasında kitaplar, kütüphanenin raflarında durdukları gibi dururlar...*” (Safa 1978: 246). Her işin olduğu gibi, okumanın ve yazmanın da bir ilmi vardır. Bu ilim, sadece bilgiyi, metinlerin yazarlardan taşıdığı mesajları, doğru kavramak ve değerlendirmek için değil, okuyanları bilgi çağının, hilesi ancak erbabınca anlaşılabilircek sinsi tuzaklarından korumak için de gereklidir. “*Enformatik cehalet*” dediğimiz bilgisizlik ve görgüsüzlük türü, bilinçsiz şekilde çok okumayla, çok bilgi edinmeyle *kazanılan cehalet*tir. Bilgi çağını yaşamamıza rağmen pek çok okuyucu, okuma eyleminin ve düşüncelerin matbaada kazandığı sihrin etkisinden sıyrılmayarak yazarların, kötü niyetli kalem sahiplerinin söyledikleriyle kendini yönetme ve yönlendirme eğilimindedir. Eleştirel okuma becerisini kazanamayan her okuyucu, okudukça enformatik cehalete düşebilir.

Okurken sistemli sorgulama alışkanlığı kazandırmak, ana dili eğitiminden beklenen temel yararlarıdır. Okuduğunu sorgulamayan insan, Cengiz Aytmatov’un ünlü romanı *Gün Uzar Yüzyıl Olur* romanında tüylerimiz diken diken okuduğumuz *mankurtlaşma* sürecini zihinsel olarak yaşayabilir. Aydınların, bilgi ve düşünce önderlerinin modern

mankurtlar olmaması, eleştirel düşünebilmelerine, eleştirel okuma becerilerine bağlıdır.

Eleştirel Okumanın Dört Temel Kavramı: Dikkat, şüphe, soru, üstbilgi (metacognition). Dikkat yeteneğinin gelişmesi okuma amacımızı gerçekleştirmeye yardımcı olacak, ayrıntılarda gizli önemli düşünceleri kolayca yakalamamızı sağlayacaktır. Trafik kazaları gibi, okuma kazalarının da çoğu okuma kurallarını bilmemekten ve bilinen kurallara uymamaktan kaynaklanmaktadır. Olumlu okuma alışkanlıklarına ve doğru okuma tekniklerine sahip olanlar da eğer dikkatlerini geliştirmedilerse kaçırdıkları kelime ve cümlelerden dolayı metni yanlış anlayabilir, yanlış sonuçlara ulaşabilirler.

Her zaman elimize “*dikkatli okuma kılavuzu*” olarak okuyamayız. Anaokulundan itibaren çocuklarımıza dikkatlerini geliştirici etkinlikler yaptırmak, okumadaki dikkatlerini sürekli ölçerek etkinlikleri zenginleştirmek gerekir. Hafızayı güçlendirici, dikkati geliştirici pek çok oyunlaştırılmış materyal vardır. Meselâ, çocuk dergilerinde, gazetelerin çocuk sayfalarında gördüğümüz, iki resim arasındaki belirli sayıda farklılığı bulma, tavşanı havuca götüreceği yolu bulma gibi etkinliklerin daha sık ve daha çok çeşitlendirilmiş materyallerle yapılması çocuğun dikkatini güçlendirmede, otomasyona geçirmede önemli rolü vardır. Daha üst sınıflar için kısa bir filmdeki kurgu hatalarını bulma, bir mekândaki uygun olmayan dekor parçalarını seçme, hikâyelerdeki kahramanların kişilikleriyle tezat oluşturan davranışlarını belirleyebilme, küçük polisiye hikâyelerindeki ipuçlarını değerlendirme ve güdümlü dinleme etkinlikleri gibi

çalışmalar, aynı hedefe hizmet edecektir. Bu ve benzeri çalışmalar aynı zamanda çocukların düşünme güçlerini geliştirecektir. Çünkü ana dili eğitimi demek, düşünmenin de eğitimi, düşünme gücünün de geliştirilmesi demektir (Çifci 1998: 59-71).

İ. Alâettin Gövsa, çocuklara “dikkat eğitimi” verilmesi gereğini vurgulayarak birkaç etkinlik örneğine yer vermiştir (Gövsa 1949: 118). Öğrencilere birer metin dağıtılarak metinde geçen **e** ve **i** gibi bazı harflerin altını çizmeleri istenebilir; kısa bir hikâye okunarak dinlemeleri ve hikâyede geçen düşünceleri söylemeleri; dinledikleri hikâyede geçen fiilleri, özel isimleri ve benzer unsurları yazmaları veya söylemeleri istenebilir.

Gövsa, çocukların yetişkinlere göre daha dikkatsiz olduklarını belirterek bunu fazla etkinlik ihtiyacına ve doğal olarak yetişkinlerde bulunan ilginin çocuklarda olmamasına bağlamaktadır. Ayrıca, Gövsa, yoğun zihinsel etkinliklerin çocuğu yorduğunu, bu tür etkinliklerin ölçülü yapılması gerektiğini vurguluyor (Gövsa 1949: 116).

Okumada dikkat eksikliği, Gövsa'nın belirttiklerinin dışında pek çok nedene dayanabilir; ancak bunlarda önemli olan, bu eksikliklerin temel eğitim süreci içerisinde giderilebilmesidir. Bireyin anaokulu ve ilköğretim yıllarında algı ve dikkati geliştirici faaliyetlerle eğitilmesidir. Ne yazık ki, okullarımızda dikkat ve algılamayı geliştirici, hafızayı daha aktif ve etkili kullanmayı sağlayacak mikro öğretim etkinliklerine pek yer verilmemektedir. Yıllar önce, Muallim Naci, öğrencilerini posta binasına götürür ve okula döndüklerinde öğrencilerine gidiş dönüş yolunda kaç telefon

direği bulunduğunu sorar. Konu okul idaresine ulaşır; “Muallim Naci, çocuklara telefon direği saydıyor, böyle ciddiyetsiz öğretmen olmaz.” gibi şikâyetler olur. Okul müdürü de ünlü pedagoğumuz İbrahim Alâettin Gövsa’dır. Gövsa, Naci’nin yaptıklarının doğruluğunu kabul etmesine rağmen diğer öğretmenlerin baskılarına fazla karşı koyamayarak Naci’ye ceza verir (Ergin 1937). Her gün işe, okula giderken geçtiğimiz caddelerde, sokaklarda tam olarak nelerin bulunduğu çöğümüz farkında değiliz. Sorulduğunda bir kısmımız uzun süre düşündükten sonra birazını hatırlayabilmekte, bir kısmımız ise gereken ayrıntıların çoğunu söyleyememektedir. Bu durum, zihinsel yetersizliklerimizden değil, yetersiz alışkanlıklarımızdan, belleğimizi etkili kullanmadaki eksikliğimizden kaynaklanmaktadır.

Dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin, sadece dil gibi zihinsel becerileri geliştirmede değil, akademik olmayan alanlardaki birtakım pratik becerilerde de güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Yavuzer 2000: 208-209). Dikkat eksikliği yaşadığından şüphe edilen öğrencilerin uzman-aile-öğretmen yardımıyla tedavisi yoluna gidilmelidir. Bu eksikliğin özellikle okuma alışkanlıklarının temellerinin atıldığı en önemli aşamalarda farkına varılmayarak giderilememesi, eleştirel okumaya çok büyük bir engel oluşturacağı gibi, bazı yanlış okuma davranış ve tutumlarının yerleşmesine de yol açacak ve hatta çocuğu okumadan tamamen uzaklaştırabilecektir.

İlgi dışı metinlerde dikkati sağlamak, sürekli tutmak son derece güçtür. İlgiler, ihtiyaçlar, inançlar ve beklentiler algısal seçimimizi, dolayısıyla dikkatimizi yönlendirir. Herkes



kendi ilgi alanına giren metinleri okurken dikkatini koruyabilir. Bu nedenle aynı metinde bile algısal seçicilik dikkatleri başka yönler kaydırır: “*Dindar bir kişi, bir konuşmanın dinle ilgili kısımlarına, öbür yandan bir sanatkar, aynı konuşmanın sanatla ilgili yönlerine dikkat eder.*” (Cüceloğlu 1998: 123).

Sadece dikkatin eğitim süreçleri içerisinde otomatikleştirilmesi de dikkatli bir okuma için yeterli olmayacaktır. Okuma esnasında dikkati bozucu, dağıtıcı etkilerden de kurtulmak gerekir. Amaçlı okuyucuların çoğu, okumak için uygun ortamlar arar: ısı, ışık, renk, mekân dikkati bozmayacak şekilde ayarlanmış olmalıdır. Farklı renklerde boyanmış sınıflarda bile algılamanın, kavramanın etkilendiği belirtilmektedir (Ercan 2002: 4). Söz gelimi, aynı öğrenci grubu, mavi renkle boyalı dersliklerde dersi sıkıcı bulduklarını ve dersin uzun sürdüğünü, kırmızıya boyalı dersliklerde ise dersi ilginç bulduklarını ve dersin çabuk sona erdiğini söylemişlerdir. Dikkati dağıtacak okuma ortamları bazen kişiye göre değişiklik gösterse bile en azından eğitim öğretimde algılamayı kolaylaştıran ortam standartlarının sağlanmasına çalışılmalıdır.

Eleştirel okumanın alt yapısı olarak şüphesiz dikkatle beraber hafızanın önemi de vurgulanmalıdır. Eğitilmiş bir hafızanın bilgileri sistemli bir şekilde depolayacağı, tasnif edeceği ve gerektiği zaman düşüncenin seri üretiminde ve değerlendirilmesinde hayati rol oynayacağı açıktır. “*Konu ne olursa olsun, yaptığınız çalışmalar içerisinde size okumayı öğrenmek ve okuduklarınızı ihtiyaç duyduğunuz zaman hatırlamaktan daha fazla yardımcı olacak bir konu*

yoktur.”(Fry 2000: 59). Eski Yunanlılara göre enerjinin hafızanın içine karışması, yaratıcılığı ve bilgiyi doğurmuştur. Güçlü bir hafıza, geniş ve soyut bir ambardan öte, canlı bir zihinsel faaliyetin ve sentez gücünün anahtarıdır (Buzan 1996: 36).

Eğitimimizde de hafızanın önemli bir rol oynadığı yakın zamanlara kadar vurgulanagelmıştır. Fakat kasıt, çoğu zaman zihni canlı, uyanık tutmaktan çok, ezberleme, ezberi güçlendirmeye yöneliktir: “1. Öğrenmek ve hızzemekte alâkanın, his ve iradenin iştirakini temin etmelidir... 2. Bellek ekonomiyeye uygun, yani az zamanda basit çarelerle ve az müddet sarfiyle yapılmalıdır... 3. Daha sonra öğretmen ezberlenecek parçaların toptan bellemesine çalışmalıdır...” (Öymen, Erkman 1941: 18-20).

Not alma da hem hafızanın işini kolaylaştırması hem de dikkati geliştirmesi bakımından eleştirel okuyucunun temel alışkanlıklarından biridir. Atatürk’ün çok dikkatli ve eleştirel bir okuyucu olduğunu, okuduğu eserlerde sayfaların kenarlarına notlar düştüğünü, yorumlarını yazdığını, satırların altına çizdiğini Anıtkabir’deki kütüphanesini gezip incelediğimizde anlıyoruz. Öğrencilere bu örneklerin gösterilmesi eleştirel okuma alışkanlığını geliştirmede önemli katkıda bulunacaktır (Korkmaz 1992: 465-474). Atatürk’ün yaptığı gibi sayfa kenarlarına kendi cümlelerimizle düşeceğimiz notlar, anlayacağımız türden işaretlerle, çizimlerle konuyu netleştirmeye çalışmamız, okuduklarımızı daha iyi anlamamıza ve konuyu özümsememize yardımcı olacaktır.

*Şüphe*: Şüphe, bütün insanların bir şekilde kullandığı, kullanmak zorunda olduğu tanıma kaygılarındanır. Tanıma gerçekleşinceye kadar şüphe sürdürülür. Problem çözüldüğünde şüphe ortadan kalkar; şüphe ortadan kalktığında zaten problem çözülmüş demektir. Şüphenin bu türlü, olayların, olguların ve eşyaların gerçekliğini, doğruluğunu anlamak için kullanılacağından olumlu, verimli bir şüphedir (Hançerlioğlu 1993: 109).

Şüphe aleti, varlıkların, olayların, düşüncelerin aldaticılığını, algılamamızın kusurlarını kontrol edebilmemizi sağlayan bir araçtır. Meşhur şüphecilerden Gazali, duyu organlarımızla elde edeceğimiz bilgilerin bile bizi yanıltabileceğini, somut duyu algılamalarının ne kadar yanıltıcı olduğunu, kullanmamız gereken şüphe aracının gerekliliğini vurgulamak için dile getirmektedir: *“İçim diyordu ki, mahsusata güven nereden gelir? Bunların en kuvvetlisi, göz hassesidir. Bu hasse gölgeye bakar, onu sabit ve hareketsiz olarak görür. Onda hareket olmadığına hükmeder. Bir müddet sonra tecrübe ve müşahede ile onun hareket ettiğini anlar. Ancak o hareket birdenbire olmamıştır. Yine göz yıldızlara bakar onları bir madenî para kadar küçük görür. Hâlbuki geometrik deliller, onların, üzerinde yaşadığımız dünyadan daha büyük olduğunu gösterir.”*(Ayman 1997: 96) Gazali'nin gölge ve yıldız örneğinden de anlaşılacağı gibi, “Gördüklerinin yarısına, duyduklarının hiçbirisine inanma.” Sözünde önemli bir doğruluk payı vardır. Göz gibi, en güvendiğimiz dış dünyayı tanıma organımız gerçeği tanımada bizi yanıltabiliyorsa, bir başkasından öğreneceğimiz bilgilere ne kadar güvenmemiz gerekecektir? Yıldızlar hakkındaki doğru bilgileri ancak

geometrik deliller yardımıyla öğrenebiliyorsak, somut olarak gözleyemediğimiz, görüp dokunamadığımız, sadece okuduğumuz soyut ve somut bilgilerin geometri kadar sağlam delillerini bulma zorunluluğumuz vardır. Bunu da ancak, otomatikleşmiş bir eleştirel okuma yeteneğiyle bulabiliriz.

Şüpheli bir yaklaşımla okuma, bütün okumalar için geçerli ve uygulanabilir bir tutum değildir. Edebî eserlerin okunmasında, estetik okumalarda şüpheye ihtiyaç duyulmayabilir; özellikle şiir okumada.

Okumadaki şüphe, deliller elde edildikten, problem çözüldükten sonra ortadan kaldırılmalıdır. Eleştirel okuyucu, güçlü ve sistemli şüphelere sahip olmakla beraber, yeterli delillere ulaştıkça ikna olabilmelidir. Başkalarının da düşüncelerinin kabul edilebilir olduğuna ikna olması, eleştirel düşünebilmenin ve yaklaşımın bir gereğidir.

*Soru: Bilinçli okuyucu, okuma eyleminin her üç aşamasında (okuma öncesinde, okuma sırasında, okuduktan sonra) da kafasında birtakım sorular taşır. Soru sormadan okuyan dogmatik bir okuyucudur; bu okuyucunun kafasında peşin kabuller ve redler vardır. Eleştirel okuyucunun peşinleri yoktur; yazara ve metne birtakım sorular sorarak kabullerini ve redlerini oluşturur; yazarın niçin bu temayı seçtiğini, neyi, niçin anlatmaya çalıştığını, yazarın ileri sürdüğü gibi anladığımızda ne olacağını sorgulayabilir (Sipe 1999: 120).*

Okuyucunun metni sorgulaması okuma öncesinden başlar. Önce okuma amacını belirlemelidir; niçin okuması gerektiğini, okuduğunda ne gibi yararlar elde edeceğini, bu metnin kendisi için iyi bir okuma materyali olup olmayacağını

sorgulamalıdır. Buna benzer sorulara cevap bulduktan sonra okumaya başlamalı ve okurken de sorgulayıcı tutumunu sürdürmelidir.

Eleştirel okumanın her aşamasında kullanılacak sorular düzensiz olmamalıdır. Okuyucu, temel eğitim kademelerinde aldığı okuma eğitimi yolu ile zihninde belirli soru kalıplarını sürekli bulundurmalıdır. Günlük hayattaki okumalarımızın “açıklamalı okuma” olmadığını; okuyacağımız bir gazete yazısında, bir romanda veya bir el ilânında hazırlık soruları, bilinmeyen kelimeler gibi bölümlerin olamayacağını hatırlamalıyız. Bu nedenle, öğrencilerin metin karşısında eleştirel tutumlarını alışkanlık hâlinde güçlendirmeleri sağlanmalıdır.

*Üstbilgiş (metacognition):* Kendi yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olma. Okuyucu, öğrenme engellerini ve öğrenmesini kolaylaştıracak unsurları fark edebiliyorsa eleştirel okuma ve eleştirel düşünme temel yeterliklerine de sahip demektir. Üstbilgişsel (metacognitif) stratejiler, eleştirel okumanın geliştirilebilmesinde süreç hedefleri içerisinde değerlendirilmektedir ve okuma eylemindeki anlamlı bir iletişimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Duffy, Roehler 1989). Metindeki düşüncelerin nasıl meydana geldiğini anlama, metnin amacını doğru belirleyebilme vb. becerileri gelişen okuyucu eleştirel okuyucudur. Başka bir ifadeyle, okurken metin üzerinde nasıl düşündüğünü düşünebilen okuyucu, eleştirel okuyucudur.

*Eleştirel Okumanın Engelleri:* Eleştirel okumanın yaygın olarak bilinen dört temel engeli bulunmaktadır. Bunları aşağıdaki maddelere göre incelemek mümkündür.

a) *Matbuatın sihriinden kurtulamama ve “kitap” kavramını algılama:* Çoğu insan yazıya aktarılarak basılmış düşüncelere, sözlü olanlardan daha çok değer verir. “*Bakalım kara kaplı kitap ne diyor? Ben demiyorum, kitap yazıyor.*” (Akçamete, Özsoy 1996: 196) gibi sosyal düşünce kalıpları, eğitim düzeyinin düşük olduğu toplumlarda kitaba karşı aşırı bir saygı ve katı bir inanç halini almaktadır. Toplumumuzda Arap alfabesinin kullanıldığı ve okuma yazma oranının çok az olduğu dönemlerde – belki hâlâ günümüzde – eski yazıyla yazılmış aşk yazıları bile, içeriğinin ne olduğu bilinmediği, sadece biçimsel yönüyle Kur’ân-ı Kerîm’e benzediği için besmele ile ele alınır, korunmalı bir yerde tutulurdu. Başka bir yaklaşımla ele aldığımızda, “*kitap*” kavramının pek çok toplumda kutsal kitaplar şemasıyla ilişkilendirilerek algılandığını görüyoruz. Özellikle eğitim tarihinde ilk öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun din adamlarından oluşması, eğitimsiz insanları, okumaya ve yazmaya, okuyana ve yazana daha fazla saygı duymaya yönlendirmiş olmalıdır. Bugün gerek batıda ve gerekse bizde eğitim – öğretim görevlilerinin unvanlarının dinî referanslı olması herhâlde bunu işaret eder: Hoca, rektör, dekan vd.

Matbuatın sihriinden kurtulma ancak matbuat dünyasını, yazarları ve yazıların kitaplaşma, matbuata yansımaya sürecini yakından tanımakla mümkün olabilir. Yazarın uzaydan gelmediğini veya sihirli bir varlık olmadığını, herkes gibi acıktığını, üzüldüğünü, cimri olabileceğini, durakta otobüs bekleyebileceğini ve hatta daha da öte hırsız veya sapık olabileceğini okuyucunun bilmesi, eleştirel okumanın en önemli anahtarlarından birisidir. Okuyucu yayın ve para gücü arasındaki ilişkiyi de bilmeli; yazma isteği olan ve elinde

baskıya yetecek kadar parası olan kötü niyetli bir insanın da kitap yayınlatabileceğini, bunun bir dizi imkânlarla bağlı olduğunu anlamış olmalı. Bununla beraber, yazarların iyiliğinin veya kötülüğünün yazdıklarının eleştirisiyle anlaşılabilmesine inanmalıdır.

Okuyucu, matbuatta sihir aramak yerine yazarların duygu ve düşüncelerindeki sihri yakalamaya çalışmalıdır.

Konuya hangi açıdan bakarsak bakalım, doğru okuma alışkanlıklarının kazandırılmasında kelimelerin yazılı, özellikle basılı görüntüleri (power of the printed word) (Janakirman 2002) daha uzun süre etkisini devam ettireceğe benzemektedir.

*b) Dogmatik eğilimlere sahip olma:* Bir kısım okuyucular, kişilik yapıları itibariyle veya yanlış bir örgün eğitim ve aile eğitimi yaşamaları sonucu olarak başkalarına aşırı bağımlı duruma gelmiş olabilir. Bu nedenle, bağımlı olduklarına ait değerleri peşin olarak kabul etmeye, bağımlı olmadıklarına ait değerleri de peşin olarak reddetmeye hazırdırlar. Bu olumsuz hazır oluş, eleştirinin temel dayanak noktalarını koparmaktadır. Çünkü eleştiride sadece eleştirmeye hazır olma vardır; reddetmeye veya kabul etmeye hazırlanma yoktur.

Özellikle ideolojik okuyucular, taassup içinde olan okuyucularda dogmatik eğilimler hâkimdir. Onlar dogmatik olmak zorundadırlar; aksi hâlde kendilerini inkâr etmiş olurlar. Bir lidere bağımlı olma, bir lider düşünceye, doktrine bağlı olma ve bunları kayıtsız şartsız savunma, bunlara uymayanlara her şekilde muhalefet gösterme, ideolojik okumanın

vazgeçilmezlerindedir. Bu okuyucuların, eleştirel okuma güç ve yetenekleri kaybolmuştur.

Eleştirel okumanın engeli olan dogmatik tutumları yok etmek imkânsız değilse de o kadar güçtür. En doğrusu, bu olumsuz tutumların meydana gelmesine uygun zeminleri yok etmektir. Bunun için, temel eğitim sürecinde ana dili eğitim-öğretimi, daha ciddi bir yaklaşımla ele alınmalı ve açık düşünceli bireylerin yetiştirilmesi için programlar güçlendirilmelidir.

c) *Desteksiz ben bilirim düşüncesi*: Bazı okuyucular, çok kıt bilgi ve deneyimlerinden oldukça kesin yargılara kolayca varabilirler. Bu durum aşırı öz güvenlerinden ve/veya az okumalarından kaynaklanabilir. Bu okuyucuların (çoğu okuyucu da değildir) alternatifli, çok yönlü düşünme yetenekleri zayıftır. Bunlar için, “*Ya sopa yememişsin, ya da saymayı bilmiyorsun.*” sözü geçerlidir. Özeleştiri yapmadıkları gibi, karşı eleştiriye de kapalıdırlar. Dogmatik ve ideolojik okuyuculara benzerler; fakat onlar gibi bir lidere veya doktrine bağlı değildirler; onların dogmaları ve ideolojileri kendileridir.

Bu okuyucuların okuma öncesi tutumlarını genelde metnin başlığı ve yazarın kimliği belirler. Metnin başlığını az buçuk bildikleri bir konuyu ifade ediyorsa, “*Bunları ben zaten biliyorum; öğreneceğim yeni bir şey olmaz.*”, yazarı bir şekilde tanıyorlarsa, “*Bunun ne diyeceğini biliyorum.*” diyerek okumaktan vazgeçebilirler.

“Her şeyi ben bilirim.” saplantısı, bilgi ve öğrenmenin sınırlarından habersiz olmanın sonuçlarından biridir. Belki de,



öyle olmadığı hâlde, bilememenin ayıbı ve korkusundan kaçıp sığınılan sahte bir korunaktır.

Ana dili öğretiminin aynı zamanda düşünce öğretimi, düşünmenin yollarını öğrenme olduğu ilkesine (Çifci 1998: 59-71) uygun bir eğitim-öğretim, pek çok okuyucuyu eleştirel okumadan uzaklaştıran bu tutumun kökleşmesini önleyebilir. Ne yazık ki, ders kitaplarında yer alan metin altı soruları ve Türkçe becerilerini geliştirmek amacıyla kullandığımız metinler (Komisyon 1993;Yıldız 2000), eleştirel okuma hedeflerine yardımcı olmaktan epeyce uzaktır. İnceleyeceğimiz herhangi bir ilköğretim II. kademe Türkçe kitabındaki metin altı sorularının pek çoğunun sadece literal sorulardan (Duffy, Roehler 1989) ve 5N+1K kuralına göre tarama sorularından ibaret bulunduğu görülecektir.

d) *Tartışmaya kapalı ortamlar:* Demokratik geleneklerin özümsemediği, tartışmanın düşünce alış verişi olarak algılanmadığı sosyal yapılarda *eleştiri* kavramı farklı bir anlam ifade etmektedir; “*çekişme, dostça olmayan bir tavır ...* “ Eleştirilenler, daha çok duygusal tepkilerini yansıtır, eleştirinin ve beraberinde gelen tartışmanın, ilerleme sürecinin doğasını oluşturduğunu fark etmezler. Bundan dolayı eleştirmeyi uygar bir tavır olarak benimseyenlerin de sosyal uyumu bozma endişesiyle eleştirme cesaretleri kırılmaktadır.

Tartışmasız bir aile ortamı, okul ortamı, iş ortamı eleştirel düşünmeye engel oluşturur. Arkadaşlık ve dostluk ortamları bile çoğu zaman birbirini eleştirmeyen, sadece beğenen insanlardan oluşmaktadır. Farklı düşünen, eleştiriye açık insanların meydana getirdiği sosyal ortamlar eleştirel düşünmeye, eleştirel okumaya destek verir.

Öğretmenler olarak çoğumuz öğrencilerimize eleştiriye açık olduğumuzu söyler, elimizden geldiğince demokratik bir öğretmen profili çizmeye özen gösteririz. Ancak, ses tonumuz, jest ve mimiklerimiz, herhangi bir öğrencinin zararsız bir itirazında bile gerçek tutumumuzun ne olduğunu söyler. Bu tutum, sosyal yapıımızdaki bazı katı anlayışlar değişmediği sürece bir kısır döngü hâlinde sürüp gidecektir; öğrencilerimiz bize benzeyen öğretmenler, çocuklarımız anne babaları gibi ebeveynler olacaklardır. Sosyal yapılarıdaki köklü tutum değişikliklerinde ise en önemli rolü elbette ki, anaokullarından yükseköğretime kadar, eğitim-öğretim kurumları üstlenecektir.

Yıllardır öğrencileri dersliklerde konuşturmadığımızdan şikâyet eder, onlara söz hakkı vermenin, basit de olsa, onların konuşmalarının kişiliklerinin gelişimi için ne kadar önemli olduğunu vurgularız (Mekاتب-i İbtidaiyye 1331). Ülkemizin kronik şekilde, gelişmekte olan bir ülke sürecini yaşadığı gibi, eğitimciler olarak bizler de öğrencilerimize konuşma hakkı tanıma sürecindeyiz. Okullarımıza güzel konuşma ve yazma dersleri açmamıza rağmen, bunun da standartlarını yerine getirmekten uzağız. Konuşmanın psiko-sosyal ve içerik unsurlarını bir kenara bırakıp, daha çok, sadece diksiyon çerçevesinde kalıyoruz. Nasıl ki, yazım problemlerinden kurtulup yazmaya geçemediysek burada da telâffuz ve yöresel konuşma özellikleri gibi konulardan kurtulup *konuşma-düşünme-eleştirme* denklemine kuramadık.

Konuşma becerisinin yanı sıra dinleme becerisinin geliştirilememiş olması da eleştirel düşünme ve eleştirel

okumanın önünde duran engellerden biridir. Dinlemenin ise bir ana dili temel becerisi alanı olarak değerlendirilmeye başlanması hem batıda hem de bizde çok yeni sayılır. Batılı eğitimciler, dinleme becerisinden *ihmal edilmiş yetenek, unutulmuş yetenek* (neglected skill) diye söz ederler.

“*Vur, fakat dinle.*”(Taner 1983) sözünün ifade ettiği gibi, okumadan eleştirme, dinlemeden yargılama olmaz. Okuma ve dinleme her ikisi de anlama becerisidir; dolayısıyla öğrenme ve kullanma teknikleri bakımından birbirine benzerler; aralarındaki fark, çözülecek iletişim kodlarının yazı ve ses-jest ve mimikler oluşudur. Doğal olarak, dinleme eğitimindeki yetersizlikler, eleştirel okumaya yansımaktadır. Buna göre, dinleme eğitimi çerçevesinde yapılacak aktif ve yarı aktif dinleme etkinlikleriyle (Özbay 2005; Çifci 2001: 2) öğrenci, aynı zamanda eleştirinin alt yapısını da kazanacaktır.

**Eleştirel okuyucu (critical reader):** Bireyin eleştirel okuyucu niteliğini kazanabilmesi, birtakım dil ve düşünce yeterliliklerine sahip olmasına bağlıdır. Aydın gibi görünmek, karşı çıkmamanın ilke ve erdemlerini bilmeden itiraz etmek, görünüşte filozofça tavırların süsü olarak okudukları hakkında şüpheli sorular sormak, eleştirel okuma kavramının dışındadır; bu nitelikler eleştirel okuyucuyu tanımlamaz; açık bir rejimdeki siyaset gereği muhalefeti veya cehaletin kazanılmış olanını tanımlar. Eleştirel okuyucunun okuduklarına karşı doğru bir zihinsel tavır koyabilmesi için aşağıdaki en az şartları taşıyor olması gerekir:

1. *Semantik hâkimiyet:* Dili kullanmada yapılan yanlışlıkların çoğu yanlış kelime kullanmaktan, kelimelerin cümle içerisinde kullanılacağı yerleri doğru

belirleyememektir; kelimelerin ve cümlelerin anlamlarına hâkim olamamaktan kaynaklanmaktadır (Ercilasun 1992).

Geniş bir kelime serveti (Hüseyin Ragıp 1914), mecaz yapıları ve deyimleri kavrama, kelimelerin gerçek anlamlarını iyi bilme ve bunları mecazlaştırma gücü, bağlamı (kontekst) kavrama gücü, okuduğunu doğru anlamamanın olmazsa olmazlarından. Zayıf bir kelime varlığı, düşüncelerimizi anlatmaya da bize iletmek istenenleri kavramaya da yetmez. Temel eğitim sürecini tamamlayan öğrencilerimizin ne kadar kelimeye sahip olduklarını, bunların ne kadarını aktif, ne kadarını pasif olarak değerlendirebildiklerini bilemiyoruz. Bu konuda birkaç araştırma yapılmışsa da genel durum hakkında yeterli bir sonuca götürmemektedir (Çifci 1992; Harit 1972). Hâlbuki kelime varlığını artırmak sadece çağdaş ana dili eğitiminin değil, bütün zamanlardaki ana dili eğitiminin de önemli hedefleri arasında yer almaktadır.

Bildiğimiz kelimelerin sayısı elbette çok önemlidir; ancak bu yeterli değildir. Eskilerin “*Lugate karşı pehlivanlık olmaz.*” sözünü göz ardı etmeyerek, sözlük kullanma alışkanlığını kazanmak ve kelimelerin anlamlarına hâkim olmak da gerekir (Akyüz 1988: 253-259). İyi bir okuyucu, bildiği kelimelerin bile anlamlarını sözlükten kontrol etme ihtiyacı hisseder.

Eleştirel okuma için sadece kelimelerin anlamlarını bilmek de yetmeyecektir. Kelimelerin anlamlarını bilmek, metni anlamayı sağlar; okuduğunu anlamak her okuyucunun görevidir. Ancak, eleştirel okuyucu metni sadece anlamak için okumaz. Bildiği kelimelerden örülü yapıların arka plânını,

neden - sonuç ilişkilerini yakalayabilmek için başka kazanımlarını da kullanır.

Yazılı bir metni anlamlandırmak, tıpkı yazılı olarak verilmiş bir matematik problemini çözmek gibidir; matematik problemini oluşturan rakamları bilmek nasıl ki problemi çözmeye yetmiyorsa, yazılı metinlerdeki kelimelerin anlamlarını bilmek de metni anlamlandırmaya yetmez. Rakamlardan örülü matematik denkleminin yapısı gibi, kelimelerin, cümlelerin, paragrafların ve metinlerin de bir anlam çerçevesi (Aksan 1995: 485), semantik alanı vardır. Aynı rakamların farklı biçimlerde bir araya gelmesinin çok farklı sayısal değerleri ifade ettiği gibi, aynı kelimeler de farklı biçimlerde sıralandıklarında çok farklı anlam değerleri oluştururlar.

Geçmiş yaşantılarımız, okuduklarımız, geçtiğimiz eğitim ve kültür aşamaları herkeste farklı bir semantik alt yapı meydana getirir. Yeni olaylarla, durumlarla, metinlerle karşılaştığımızda bu alt yapıyı kullanırız. Okuduğumuz metinle ilgili semantik alt yapımız, birikimlerimiz ne kadar çoksa metni o kadar çabuk ve kolay anlamlandırabiliriz (Alan 1994: 109). Eleştirel okuyucunun semantik alt yapısı zengindir. Birikimlerin de sadece zenginliği eleştirel okumaya yetmez; önemli olan birikimlerin organize edilişi ve işlenişidir. Eleştirel okuyucu, bu alt yapıyı sürekli kullanarak aktifleştirmiş olmalıdır.

Sonuç olarak, bir metne semantik bakımdan hâkim olabilmek için aşağıdaki kazanımlara ve bunların aktif olarak işleyişine ihtiyaç vardır:

1. Zengin bir kelime dağarcığı
2. Kelimelerin temel ve yan anlamlarını bilme
3. Mecazları iyi tanıma
4. Deyimleri, terimleri ve atasözlerini iyi bilme
5. Alan literatürünü tanıma
6. Kelimelerin, cümlelerin ve metinlerin birbirini destekleyen ve reddeden ilişkilerinden sürekli yararlanma

2. *Alan Literatürünü Tanıma*: Eleştirel okuyucunun her alanda bilgi sahibi olmak gibi bir bilgi-kültür genişliğini yakalaması gerekmez. Eleştirel okuyucu, amaçlı, niçin okuduğunu bilen okuyucudur. Bir metni hangi amaçla okuduğunun farkındadır. Bu nedenle, alanını tanımadığı metinleri okurken nasıl bir tutum alacağını bilir. Karşılaştığı içeriğin alanı hakkında belli ölçüde bilgi sahibi değilse değerlendirmesinde daha dikkatli davranır.

Okuyucu kimliğini kazanmak için mutlaka okumak, eleştirel okuyucu olmak içinse mutlaka daha çok okumak gerekir. Belli başlı edebî eserleri, tarih, dil, sosyoloji, felsefe, psikolojiye ait eserleri; ülkeler ve insanlar hakkında, biyografileri, otobiyografileri, ciddi popüler bilim kaynaklarını, süreli kültür yayınlarını ve tabii ki gazeteleri ulaşabildiği kadarıyla okumalıdır. Bunların herhangi birinden öğreneceği önemsiz gibi görünen bilgi kırıntıları, başka bir metni anlamasına yardım edebilecektir; “*Onun için her eleştirici, yöneldiği yapıtı anlamada kendisine yardımcı olabilecek hiçbir etmeni savsaklayamaz.*” (Uygur 1968: 38)

Okuyucu eğer bilgi edinmek, zihnine takılan bir soruyu çözmek amacıyla değil de sadece zevk almak amacıyla okuyorsa bile zevkini süzgeçten geçirmek ve çeşitlendirerek zenginleştirmek için okuma alanını genişletmelidir. Okuma alanını genişleten okuyucu, okuduklarını daha iyi değerlendirecek bilgi ve kültür alt yapısına da sahip olacaktır.

Eleştirel okuyucu, her alandan sadece bir kitap okuyarak okuduğu hakkında yargılara varmanın risklerini kabul etmelidir. Felsefe ile ilgili bir okuyup *demek felsefe böyle bir şeymiş* zannına kapılmamalıdır; düşüncelerine sağlam destek noktaları oluşturmak için başka eserleri de okumalıdır. Okuduğu alanın bazı temel kavramlarını, ilkelerini ve terimlerini bilmelidir. Alan literatürünü yeterince tanımadığını bilen okuyucular, anladıklarından emin olmazlar; böyle durumda, iletilmek istenen mesajları kabul etmek veya reddetmekten uzak dururlar.

3. *Metnin yazarını tanıma*: Özellikle edebî bir eserin değerlendirilmesinde yazarın kişiliği ile doğrudan bağlantı kurmanın ciddi bir geçerliliğinin olmadığı belirtilse de (Göktürk 1986: 10) hem edebî eserlerin hem de düşünce eserlerinin doğru anlamlandırılmasında yazarı tanımak okuyucuya birtakım avantajlar sağlayacaktır. Metinler, yazarlarıyla okuyucular arasında bir iletişim aracı olduklarına göre *yazar - gerçek hayat – eser - okur* dörtlüsü, bu dörtlünün nitelikleri, iletişimi tamamlayacaktır. Bu iletişimin tamamlanmasında mutlaka yazarın duygularını, düşüncelerini okuyucuya etkili bir şekilde aktarabilmedeki ustalığı kadar okuyucuların da anlamada ustalık göstermeleri gerekmektedir (Aytür 1986: 61-74). Nermi Uygur, *okuyucunun ustalığı*

kavramının altını daha kalın çizgilerle çizer; iyi okuyucu, sadece okuduğunu anlamaktan sorumlu değildir; anladıklarından yeni düşünceler de üretmeli, yaratıcılığını da kullanmalıdır. Uygur'a göre çoğu zaman okuyucular bir edebî eseri yazarından daha iyi anlar: *“Bense yazarın kendi yapıtlarını herkesten daha iyi anladığı savına karşıyım. Yazarın kendi yapıtını başkalarından daha iyi anladığı, hiç de zorunlu bir olgu değildir. Yapıtını başkalarından daha anlayan yazarlara rastlanırsa da arada bir, tersi doğrudur bunun çok kez... Anlamada da yorumlamada da okuyucudan gelen bir yaratıcılık iş başındadır gerçi, okuyucu da etkendir; ama bu yaratıcılıkta okuyucu, anlamak üzere yöneldiği yapıtı yoktan var etmez hiçbir zaman.”* (Uygur 1968: 56). Yazarın bazı özelliklerini bilmek, okuyucunun ustalığını güçlendirecektir.

Belki bazı yazarların kişilik özelliklerini eserlerinde yakalayabilmek, uzman okuyucu becerisini gerektirebilir; ancak, yazarın yetiştirme şartlarını, kültürlenme sürecini, eserini meydana getirmede yararlandığı geçmiş yaşantılarını ve bunların etkilerini usta okurlar da bulabilirler. Sözgelimi, *“Eskici”* hikâyesini öğrenciler büyük bir zevkle ve duygulanarak okumaktadırlar. Bu hikâyenin yazarı olan Refik Halit Karay'ın uzun süre sürgün hayatı yaşadığını ve bu nedenden ötürü pek çok Arap ülkesini dolaştığını, eserlerinin bir kısmını bu sürgün hayatında yazdığını bilen bir öğrenci metni farklı bir gözle görebilecektir. Aynı şekilde, Yakup Kadri ve Halide Edib'in Kurtuluş Savaşı dönemindeki bazı olayları, durumları anlatan hikâyelerini okurken, her iki yazarın da Yunan Mezalimini Tetkik Cemiyeti'nde görev aldıklarını ve hikâyelerindeki bazı konuların bizzat bu



gözlemlerden doğduğunu bilmek, okuyucunun gerçekle kurgu, yaşananla tasarlanan arasındaki farkı daha doğru kavramasını sağlayacaktır.

Lise mezunu olan herkes bilir; Ahmet Hâşim, dış güzelliğini beğenmemesiyle tanınır: “*Mon cher, dün gece, bu suratımın hâli uykumu kaçırdı. Onu şöyle hayalimde bir tashih edeyim dedim. Mesela alınımı daha muntazam bir şekle soktum. Kafamı lepiska saçlarla örttüm. Yanağımdaki Halep çıbanını sildim. Ağzımı ufalttım, çenemi incelttim. Gene de bir şeye benzemedi. Anladım ki, bu kafayı kökünden kesip atmaktan başka çare yok.*” (Kabaklı 1994: 418)

“*Ürkerim kendi hayalatımdan*

*Bu cehennemde yetişmiş kafaya*

*Sanki kandır şakağımdan akıyor...*

*Kanlı bir lokmadır ancak mihenim.*

*Bir kızıl çehrede ateş gözler*

*Ah, Yarabbi nasıl birleşti*

*Bana guya ki içimden bakıyor!*

*Bu çetin başla bu suçsuz bedenim?”* (Karaalioğlu 1985: 229)

Bu yüzden Hâşim, insanlardan uzak alanlarda yaşamayı, düşünmeyi, hayal etmeyi sevmektedir. Şiirlerinin önemli bir kısmında akşam saatleri, mehtaplı geceler ve bunların doğurduğu sembollere rastlanmaktadır. Bu yüzden dış âleme, gerçeğe, hayata doğrudan bakmaktan hoşlanmaz

(Kerman 1998: 177). Bunlar şüphesiz, kişiliğinin parçalarıdır ve eserlerine yansımışlardır. Ayrıca etkisinde kaldığı sanat akımları vardır; şiirlerini, benimsediği bu sanat üslubunun etkisiyle de yazmıştır.

İdeolojik kimlik taşıyan, eserlerinde sadece belli bir düşünceyi ön plâna çıkararak yazarları okurken de dikkatli davranmak gerekecektir. Okuyucu, yazarın ideolojik olduğunu bilirse, metni okurken, düşünceleri analiz ederken ideolojik doğrularla genel doğrular ve kabuller arasındaki uzaklık ve ilişkiyi de kolaylıkla belirleyebilir. Aksi hâlde, okuyucunun ideolojik telkinlere kapılması, ideolojik bir okuyucu kimliğine yaklaşması mümkündür.

Ayrıca yazarların özelliklerini bilmek, hayatlarındaki iniş çıkışları, enteresanlıkları öğrenmek, sosyal ilişkilerdeki tavır ve tutumlarını bilmek, onları gereksiz yere yüceltmekten, yermekten alıkoyar. Okuyucu, yazarların da kendileri gibi bazı korkularının, heyecanlarının, saplantılarının, sevinçlerinin, huysuzluklarının, inatlarının, geçimsizliklerinin, kısaca onların da kendileri ve yakın çevresindekiler gibi bir insan olduğunu bilirse, isimlerinin büyüme etkisinden kolayca sıyrılıp dikkatini düşüncelerine ve duyguları ifade etmedeki ustalıklarına çevirebilir. Yanı sıra, yazarı tanıma, eserlerinin de ezberden öte kalıcı şekilde öğrenilmesini sağlar; okuyucu üzerinde kalıcı çağrışımlar meydana getirir. Bir öğrenci Nedim'in şiirlerini unutsa bile damdan dama atarken düşüp öldüğü rivayetini ve bununla beraber Nedim ismini unutmamaktadır.

Yazarı tanımanın az da olsa, eserini değerlendirirken birtakım ön yargıları oluşturma riski taşıdığı kabul edilebilir. Yazar hakkında, olumlu veya olumsuz, öğrendiğimiz bazı ön

bilgiler düşüncelerinin de olumlu veya olumsuz olması gerektiği gibi bir ön yargıya düşürebilir. Okuma esnasında dikkati yazarın vermek istediklerinden çok geçmiş yaşantılarının etkilerine, edindiği ön bilgilere kaydırabilir. “*Başka türlü yazması beklenemez; aynı şeyleri söyleyecektir.*” gibi düşüncelere saplanılabilir.

Ana hatlarıyla belirtmek gerekirse, okuyucunun, eserini okuyacağı yazarın, yaşadığı dönemin özelliklerini (siyasî, sosyo-kültürel), kişilik özelliklerini, etkilendiği sanat akımlarını, düşünce akımlarını, eğitim durumlarını, yetiştiği çevreyi ( aile ve yaşadığı çevre), mensup olduğu inanç sistemini tanınması, ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri daha gerçekçi ve doğru şekilde kavramasına yardımcı olacaktır.

*4. Metnin türünü tanıma:* Metnin hangi türde yazıldığı, yazılış amacı, yazılışındaki düşünsel ve biçimsel aşamalar hakkında önemli ipuçları verir. Bize doğru bir bilgiyi sunmak isteyen şiir yazmaz, duygularımızı okşamak, hayallerimizi harekete geçirmek isteyen de bilimsel bir yazı yazmaz. Bilinçli yazarlar, yazma amaçlarına göre bir tür seçerler ve o türün kurallarına uymaya çalışırlar; farklı amaçlar için iletişimin değişen formlarını kullanırlar.

Eleştirel okuyucu, deneme ile eleştiriyi, röportajla sohbet yazısını, macera romanı ile tezli romanı aynı gözle okumaz. Biyografilerle otobiyografilerin farklı bakış açılarından meydana geldiğini bilir; değerlendirmesinde, iddiaları ve ispat unsurlarını ölçüp tartmada bu farklılıkları kullanır.

5. *Metnin ana düşüncesini doğru belirleme:* Metnin ana düşüncesini doğru belirleyebilme, eleştirel düşünebilme ve okuyabilme için en önemli yeterliklerden biridir. Çoğu zaman metni iyi anladığını zannettiğimiz öğrencilerin bile ilgi çekici bir yardımcı düşünceye takılıp kaldıklarını görüyoruz. Okuma eğitiminde mutlaka metindeki düşünce unsurlarının analiz edildiği çalışmalara ağırlık verilmelidir. Kalabalık metin altı soruları içerisinde “Metnin ana düşüncesini bulunuz.” gibi yüzeysel uygulamalarla geçiştirilmemelidir. Haritalama ve benzer tekniklerle metni meydana getiren paragraflar, cümleler ve kelimeler üzerinde çalışılmalıdır. Bunlar yapıldığı zaman öğrenciler, üstbilişsel stratejileri de kolayca geliştirebileceklerdir.

6. *Metin kurgusunu tanıma gücü:* Eserleri çok temel bir sınıflamayla iki grupta toplayabiliriz: Kurgusal olanlar ve kurgusal olmayanlar. Hikâye yolu ile yazılmış eserlerde olay, kişi, zaman, yer gibi unsurları ve bunların birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen yapıya kurgu diyoruz. Kurguyu oluşturan öğelerin birbirini tutarlı ve etkili şekilde tamamlaması eserin başarısını artıracaktır.

Kurgusal eserler, genel okuyucu kitlesi tarafından en çok okunan eserlerdir. Bu eserlerdeki olaylar zinciri, kişiler ve mekânlar ilgiyi çeken unsurlardandır. Kurgunun öğeleri doyurucu ve estetik bir anlatımla sunulduğunda okuyucuları kolayca etkileyecektir.

Düşünceye dayalı olan, içerisinde olay unsurunun bulunmadığı eserlerde ise kurgunun yerini, düşünce ilişkilerini düzenleyen plânlar alır. Ana düşüncenin başta mı sonda mı verileceği, yardımcı düşüncelerin önemlerine göre sıralanması,

düşünceye vurgu kazandıracak uygun ifadelerin belirlenmesi plânın parçalarındandır.

Yazma eğitimi sürecini doğru ve yeterli yaşamış bir okuyucu, karşılaştığı eserlerin kurgu, plân özelliklerini kolaylıkla kavrayabilir. Ana düşünce ile yardımcı düşünceleri birbirinden ayırmada, kurgudaki tutarlılıkları, olayların birbirine uygunluğunu, kişilerin kurgudaki davranışlarını kontrol edebilir. Bu amaçla ana dili eğitiminde öğrencilere çeşitli yazma çalışmaları yaptırılmaktadır. Hikâye yazmaları, bazı hikâyeleri tamamlamaları, bazılarına uygun bir başlangıç yapmaları istenmektedir. Ancak bu çalışmaların okullarımızda amacına uygun ve yeterli düzeyde gerçekleşmediğini biliyoruz (Adalı 1991: 87-92). Benzerlerinin çok olduğunu üzülerək gördüğümüz aşağıdaki örnek, bu yetersizliğin boyutlarını açıklayabilir:

*“ Kurban bayramının 1. günü bannemgile gittik. Biz büyük baş hayvanı keserken babamın üstüne inek çıktı. Zor kurtardık. Babam çok korkmuştu. Babamı ineğin altından kurtarmıştık. Ondan sonra birdaha babam büyükbaşhayvanların yanına birdaha yaklaşmadı. Birde biz dolaşırken bizdereye gideçektik. Ozamanda kâr vardı. Ben sırtüstü bir düştüm. Biz babam, annem, kardeşim, ben ...'e giderken babam arabaya çarpıyordu, zor kurtarttırdık. ...'de annemin annenesi var. ... çok güzel bir yerdir.”* (İlköğretim 6. sınıf öğrencisi)

Kendisi plân ve kurgu oluşturamayan bir okuyucudan, sunulan bir yazıdaki plânı ve kurguyu kavraması beklenmez. Kurguyu ve plânı çözemeyen okuyucunun ise metne eleştirel yaklaşması ihtimali bulunmamaktadır. Bu nedenle,

öğrencilerden eserde anlatılanları bir de kendi cümleleriyle anlatmaları istenmelidir (Özsoy, Akçamete 1996: 95). Sonuçta, eleştirel okuyucunun kendi kurgu ve plân yapma gücünün olması ve karşılaştığı metindeki kurguyu veya plânı anlayıp ifade edebilmesi gerekmektedir.

7. *Metin-okuyucu ilişkisini kavrama* (Metin gerçekliği – yaşanan gerçeklik): Kurgusal metinlerde olaylar ve insanlar, yazarın dilediği şekilde kurduğu saymaca bir dünyada yer alırlar. Her ne kadar hikâye edilmiş eserler, yaşanmış veya yaşanması mümkün olayları anlatsa da yazarın gözünden yazıya düşen dünyanın gerçekleri ile içinde yaşadığımız atmosferin gerçekleri birbirinden farklıdır. Alain'e göre zaten gerçek bir olay, olduğu gibi kaleme alınırsa ortaya iyi bir roman çıkmaz (Alain 1991: 38). Realizm akımının etkisiyle sanatta gerçekçiliğin ortaya çıkması da gerçek hayatla metindeki gerçek arasındaki farklılıkları yok edememiştir. Belgeseller hariç tutulursa, hiçbir tahkiyeli eserin hayattaki gerçekle bire bir örtüşmediği söylenebilir. Kemal Tahir'e göre, gerçekçi romanın tek gerçeği, insandır; gerçekçi romanın görevini yerine getirmesi içinse dikkatli, eleştirici, inceleyici, izleyici okurların varlığı zorunludur (Kemal Tahir 1989: 131).

Metin gerçekliği ile yaşanan gerçekliği ayırt edememe, izlenimci okuyucuların (Tural 1991: 4-6) karakteristiğidir. Eleştirel okumada izlenimler geri plândadır. Eleştirel okuyucu, izlenimlerine değer vermekle birlikte kendisini metnin dışında tutabilir. Yazarın ve metnin kendisini yönlendirmesine izin vermez. Okuduğu metinden payına düşeni kendisi alır; doğruya ve yanlışa kendisi karar verir ve yönünü kendisi belirler.

Okuyucu veya izleyici üzerinde derin izler bıraktığı gerekçesiyle izin verilmeyen aşırı şiddet ve aşırı cinsellik gibi öğeleri içeren eserlerin belli yaş grupları için yasaklanmasının önemli nedenlerinden birisi de okuyucuların izlenimlerini kontrol edemeyecekleri düşüncesidir. İzlediği filmin etkisiyle suça yönelen çocukların, cinayete veya şiddete yönelen yetişkinlerin hikâyelerini haber kanallarında zaman zaman endişeyle izliyoruz.

Kurgusal eserleri okurken izlenimlerimizi nasıl kontrol etmeliyse, kurgusal olmayan eserleri okurken de dogmatik düşünmekten sakınmalıyız. Hangi yazar olursa olsun, üzerimizdeki şöhretinin veya isimsizliğinin baskısından sıyrılıp bize sunduğu düşüncelerin değerlerini inceleyebilmeliyiz. Edinmiş olduğumuz bilgi ve birikimlerimizle bize sunulanlar arasındaki farklılıkları, yazarın amacını, kullandığı kanıtların güvenilirliğini, amacıyla kanıtlar arasındaki tutarlılığı sürekli denetleme alışkanlığı kazanmış olmalıyız.

Eleştirel okuyucu, kurgusal veya kurgusal olmayan bir eseri, yazarın birikimine, uzmanlığına ve eseri meydana getiren etkilere göre değerlendirmelidir. Onları bilimin ortaya koyduğu açıklık ve doğrulukla karıştırmamalıdır. Okuduklarını, yaşamının anlamını güçlendiren olgular olarak düşünmelidir.

Öğrencilerin farklı türdeki metinlere karşı eleştirel bakış açısı geliştirebilmelerini sağlayacak etkinliklerin temel eğitim basamaklarında sıkça yapılması gereklidir. Bu bakış açısı erken yaşlarda alışkanlık hâline gelmelidir. Aksi hâlde

bireyler, eserlerle ve yazarlarıyla daha doğru iletişim kuramazlar.

8. *Propaganda tekniklerini tanıma*: Öğrenciler temel eğitimin I. kademesinden itibaren temel propaganda tekniklerini tanımalı ve bunların ince tuzaklarına düşmemek için gereken karşı önlemleri alabilmeli; önlem alma konusunda dikkat kazanmalıdır (Burns, Roe, Ross 1982: 252). Yazılı kaynakların hepsi insanları doğruya ve güzele yönlendirmez. Bazı yazılı materyaller farklı çıkar gruplarının, suç örgütlerinin veya insanları bedensel ve zihinsel olarak sömürmenin aracı olarak kullanılabilir. Bu odaklar gerçek amaçlarını, niyetlerini asıl yüzüyle ifade etmezler; çok çeşitli üsluplarla, okuyuculara veya dinleyicilere cazip görünen kavramlarla sunmaya özen gösterirler.

Uluslararası kabul görmüş sekiz çeşit temel propaganda tekniği vardır (Institute for Propaganda Analysis 2005). 1938'de Propaganda Analiz Enstitüsü ( Institute for Propaganda Analysis) tarafından belirlenen temel propaganda teknikleri ve bunlara karşı okumada ve dinlemede geliştirilecek tutumlar aşağıda çok genel çizgileriyle açıklanmıştır.

### 1. Kelime Oyunları

- a) Olumsuz niteleme
- b) Parlak sözler
- c) Euphemism

### 2. Yanlış Bağlantı Kurma



a) Transfer

b) Referansı hileli kullanma

### 3. Kötü Çıkarımlar

a) Bilgiyi yanlış kullanma

b) Kesinliği olmayan tahminler veya hileli tahminler

### 4. Özel İlgi Çekicileri Kullanma

*Olumsuz nitelme (name calling)*: Belirli kanıtlara dayanmadan bazı kişileri olumsuz, kötileyici sıfatlarla etiketlendirme; halk arasında yaygın olarak “Çamur at, izi kalsın.” diye bilinen karalama tekniği. Bu şekilde, yıpratılmak istenen insanlar hakkında olumsuz izlenimler oluşturulmaktadır. Kullanılan kötileyici sıfatlardan bazıları: korkak, domuz, faşist, muhalefet vb. Bu tuzağa düşmemek, yakıştırılan sıfatın doğruluğunu belirleyebilmek için okuyucunun şu soruları sorması gerekir:

a) Kişiye yakıştırılan adın anlamı nedir?

b) İddialara konu olan, yakıştırılan adla gerçek anlamı arasında doğru bir mantık bağlantısı var mıdır?

c) Konu olan isim, sevimsiz olarak sunulduğunda benim ilgimi daha mı çok çekecek?

d) Bana sunulan sevimsiz ismi dikkate almadığımda ileri sürülen düşüncenin esası ne olur?

*Parlak sözler (glittering generalities)*: Herkesin değer verdiği, kabul ettiği kelimelerin anlamı daraltılmadan, çok geniş anlamlarda kullanılması; bazı kutsal kavramlar, dostluğu, kardeşliği, arzu edilen insanî değerleri ifade eden kelimeler: sevgi, dostluk, kardeşlik, yardım, iyilik, Allah rızası vb. Bazı kötü niyetler bu kelimeler kullanılarak, bu kelimelerin inandırıcı değerlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmek istenebilir. Okuyucu, bu tür kavramların vurgulandığı, sıkça kullanıldığı metinleri şu sorular yardımıyla kritik etmelidir:

- a) Kelimenin gerçek anlamı nedir?
- b) Kullanılan bu kelimeler ile, ortaya konan düşünceler arasında mantıksal bir bağlantı var mıdır?
- c) Benim kolay benimsemeyeceğim bir düşünce mi var ki, değer verdiğim kavramlar kullanılmaktadır?
- d) Bu kelimelerin gerçek anlamlarını hesaba katılmadığında ortaya sürülen esas düşünce nedir?

*Üslûbu güzelleştirme (euphemism)* : Anlatımda, tanımlamada, adlandırmada kaba ve ağır bir söz yerine daha nazik, incitici olmayan sözlerin kullanılması. Askerî konuşmalar, diplomatik yazışma ve konuşmalarda sık karşılaşılır. Amerika 1940'larda Savaş Departmanı'nın adını Savunma Departmanı olarak değiştirmiştir. Çünkü *savaş* kelimesi insanların zihninde olumsuz etki bırakmaktadır. George Orwell'in 1984 adlı romanında çok sayıda euphemism örneği vardır (Orwell 1983). İçinde bulunduğumuz günlerde Irak savaşında çok sayıda gazeteci ve sivilin ölmesinin *savaşın kaçınılmaz sonuçları* olarak ifade edilmesi de euphemismdir.

Okuyucu, dikkatini kullanılan kelimelere değil, bu kelimelerle hangi gerçek durumların ifade edildiği üzerinde yoğunlaştırmalıdır.

*Transfer:* Kabul görmüş, saygınlığı bulunan bir kurumla veya sembolle bir kişi, proje, ürün, düşünce arasında reklam amacıyla, imajı olumlu göstermek amacıyla organik bir bağ kurma. Bu tür bağlantıları doğru değerlendirmek için şu sorulara başvurulmalıdır:

a) Çoğu basit ve somut olan kavramlarla metin, konuşmacı neyi öneriyor?

c) Önerilenler ile saygınlığı bulunan kişi veya şeyler arasında mantıksal bir bağlantı var mıdır?

d) Metnin veya konuşmacının gösterdiği resmi, saygın kavramı bir kenara bıraktığımızda önerilenler çıplak olarak nasıl görünüyor?

*Referansı hileli kullanma:* 1992’de Barbara Streissand, Bill Clinton’ı, Arnold Schwarzenegger de Bush’u destekledi. Bu tanınmış sanatçıların devlet başkanı adaylarını desteklemiş olmaları, ülkelerini çok sevdiklerini, ülkeleri için iyi şeyler düşündüklerini göstermeyebilir. Seçim çalışmaları dönemlerinde bazı sanatçıların şarkıları seçim propagandası amacıyla kullanılmaktadır. Bu durum, o sanatçıların partilerin siyasî düşünceleri ile doğrudan bir ilgilerinin olduğunu çoğu zaman göstermez. Bir bilgiyi, bir iddiayı ilgisi tam olmadığı hâlde güvenilir bir kaynağa bağlama da bu örneklere benzer: Bakan dedi ki, BBC’den duyduğuma göre, kitapta yazıyor, istatistiklere bakılabilir.

Hileli referansları kontrol etmek için şu sorular sorulmalıdır:

a) Referans kimdir veya nedir?

b) Referansın bize doğru bilgiler vereceğine niçin inanmalıyız?

c) Referansın desteğini dikkate almazsak, bize sunulanın gerçek değeri (inandırıcılığı, doğruluğu) nedir?

*Bilgiyi yanlış kullanma:* Doğru önermelerden hareket ederek yanlış sonuçlara ulaşma veya ulaştırmaya çalışma tekniğidir. Sözelimi: Önerme 1: Bütün Hristiyanlar Allah'a inanır. Önerme 2: Bütün Müslümanlar Allah'a inanır. Sonuç: Bütün Hristiyanlar Müslümandır (propagandacritic.com 2005).

Yanlış çıkarımlar, sadece propagandayı yapanlar tarafından kullanılmayabilir. Günlük hayatımızda bizler de bu tür yanılgılara düşebiliriz. Eleştirel düşünerek, problem çözme becerilerini geliştirerek bu yanılgı ve yanıltmalardan kurtulmak mümkündür.

*Kesinliği olmayan tahminler veya hileli tahminler:* Küçük olaylardan büyük abartılı sonuçlara ulaşmaktır. Sözelimi, birkaç öğrenci kavgasından yola çıkarak çok yakın bir zaman sonra okulların savaş alanlarına döneceklerini iddia ederek insanları korkuya ve endişeye sevk etmek. Bunun tam tersi de amaca uygun şekilde kullanılabilen bir propaganda tekniğidir.

Bu gibi durumlarda, okuyucunun bilimsel düşünebilme temel becerisine sahip olması gerekir; verileri

doğru değerlendirip aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini kontrol edebilmeli, başka verilere ulaşabilmelidir.

*Özel ilgi çekicileri kullanma:* a) *Halk gibi davranma:* Propagandacı, sıradan vatandaş gibi giyinerek, konuşarak, onun hareket ve tavırlarını taklit ederek duygusal iletişim kurmaya çalışır. Halk, bu tuzağa çoğu zaman düşer. Gerçekte olduğundan farklı portreler çizmeye çalışan insanların gizli amaçlar peşinde olacakları konusunda öğrenciler, temel eğitim kademelerinde örnekleriyle bilinçlendirilmelidir. b) *Son tren:* Herkesin aynı işi yaptığı, herkesin aynı şekilde düşündüğü vurgulanarak hedefteki insanın son treni yakalaması gerektiği vurgulanır. Reklâmlarda da sıkça karşılaştığımız bu teknik, “Sen hâlâ eskiye mi takılı kaldın?” mantığına dayanmaktadır. Okuyucu, kendisine sunulan fırsatları kullanmadığı zaman ne gibi olumsuzlukların olacağını düşünmelidir. Bu yöntemle sunulmak istenenin kime, ne gibi yararlar sağlayacağını hesaplamalıdır. c) *Korku:* Korku salarak kitleleri etkileme; böylece korkunun kaynağına karşı nefret uyandırma. İdeologlar, politikacılar bu tekniğe sık başvururlar. Bu tekniğe karşı şöyle hareket edebilir: Başka türlü düşündüğümde korkularım azalır mı? Bana yönlendirilen korku ve tehditte abartı var mı? Bana önerildiği gibi hareket edersem gerçekten korkularım ve kaygılarım azalır mı? Yine, temel eğitim kademelerindeki okuma etkinlikleri yoluyla bu gibi propaganda amacıyla kullanılan tekniklere karşı bilinçlendirilen öğrenciler, benzer kavramlarla karşılaştıklarında fazla düşünmeden yukarıdakine benzer soruları soracaklardır.

**Elektronik kitap (e-kitap, e-book):** Okuyucularına elektronik ortamlar (bilgisayar, cd, internet vd.) yoluyla hizmet veren, okuyucuya bu tür ortamlarda ulaşan kitaplardır. Bir metnin sayısal (dijital) ortamda yazılıp kopya edilerek elektronik araç gereçlerle okuyucuya ulaşan haline e-kitap ya da elektronik kitap diyebiliriz.

Elektronik kitaplar bilgisayar ortamında ya da bilgisayar yazılım ve donanımına sahip Kindle, I Pod; I Phone gibi ortamlarda okunabilir (Soydan 2012:389).

Elektronik kitap teknolojisi oldukça yakın bir geçmişe dayanır. 1971’de Michael Hart’ın bir elektronik halk kütüphanesi hedefleyerek başlattığı çalışmalar, 1990’lı yıllarda genel ağda HTML kodlama dilinin geliştirilmesiyle yaygınlaşarak yeni boyutlar kazanmış (Mutlu vd. 2012: 1), günümüzde ise küreselleşerek her bireyin erişebileceği elektronik okuma ortamları halini almıştır.

1970’lerde başlayıp günümüzde basılı kitaplar kadar yaygınlaşan e-kitap teknolojisinin üç ana parçası vardır: Yazılım, donanım, protokoller (Anameriç, Rukancı 2003: 151). Yazılım programları marifetiyle metinler dijital ortamlarda sunulmaktadır. Donanımlar ise bu yazılımların yerleştirildiği cihazları ifade eder. Dijital ortamlarda sunulacak metinlerin telif hakları gibi konular için ise uluslararası elektronik yayınların geçerli kurallarını ve standartlarını belirleyen protokollere, anlaşmalara ihtiyaç vardır.

Türkiye’de bazı üniversiteler e-kitap hizmeti sunmaktadır. E-kitaba en çok ihtiyaç duyulan alanlar uzaktan eğitim alanlarıdır. En büyük uzaktan eğitim kurumlarından biri

olan Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi 2003-2004 öğretim yılından itibaren çevrimiçi, 2005 yılından bu yana da flash-paper teknolojisiyle ders kitaplarını yayınlamaya başlamıştır (Mutlu vd. 2012:1).

Mutlu'ya (2012) göre, basılı kitaplardan farklı olarak e-kitapların uzaktan eğitimde sağladığı yararlar ve olumsuzluklar şöyledir:

E-kitaplardan bağlantı yoluyla başka kaynaklara ulaşmak çok kolaydır.

Yazarlar, öğretim elemanları e-kitaplara, yönlendirici notlar ekleyerek derslerini zenginleştirebilirler.

E-kitapların üzerine kolaylıkla not alınabilir.

Henüz e-kitap teknolojisinin ses, canlandırma, video gibi diğer ortamlarla zenginleştirilmesinin yaygınlaşmaması dolayısıyla metinlerin durağan bulunması, ekran okuma alışkanlığının basılı kitaplara göre zayıf olması ve e-kitap donanımlarının pahalılığı gibi hususlar ise e-kitapların olumsuzluklarından (Mutlu vd. 2012: 3)

Elektronik kitapların diğer avantajlarını da şöyle sıralayabiliriz:

Güncellenmiş bilgilere, baskılara ulaşmak için uzun süre beklemeyi ortadan kaldırır (Anameriç, Rukancı 2003: 156).

E-kitap içeriği, basılı kitaplarda olmayan ses ve görüntülerle desteklenebilir.

Metinler arasında kolayca gezilebilir; metinler kopyalanabilir.

İnternet ortamında e-kitapların içeriği hakkında detaylı bilgilere kolaylıkla erişilebilir. Okuyuculara sağladıkları içeriği ses, müzik ve görüntülerle zenginleştirebilir (Duran, Ertuğrul 2012. 350).

Basılı kitaplara göre maliyetleri daha düşük olduğundan çeşitliliğinde ve sayfa sayısında sınırlama serbestliği bulunmaktadır. Ayrıca, daha çok yazara düşüncelerini kolaylıkla kitaplaştırma fırsatı doğurmaktadır.

Kitapların depolanması, satılmayanların iadesi, dağıtım gibi zahmetler ve maddi külfetler ortadan kalkar (Gürcan 2004).

E-kitapların içerisine daha kullanışlı ve zengin sözlükler konulabilmekte, etkileşimli metinlerde kelimenin üzerine tıklanarak metindeki anlamına ve varsa diğer görsellerine kolayca ulaşılabilir.

Kolay ulaşılabilir ve kolay taşınabilir olmaları, e-kitapların önemli özelliklerindedir. Kolay taşınabilmesi dolayısıyla kullanma ortamları (zaman ve mekân bakımından) da çoğalmaktadır. Ayrıca, kolayca çoğaltılarak paylaşılabilmesi de önemli bir avantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinler üzerinde yapılacak değişik işlemler açık olmaları, metin formatlarının kolaylıkla zenginleştirilebilmesi de e-kitaplara ciddi bir avantaj sağlamaktadır.

E-öğrenmenin de temel materyalini oluşturan e-kitaplar, interaktif öğretim materyali olduklarından daha zevkli



bir öğrenme sürecine katkıda bulunurlar (Hatzilygeroudis vd. 2010: 2).

Kablosuz internet bağlantısı ile her yerde ve her türlü ortamda e-kitaplara ulaşılabilir.

Uzaktan eğitim için çok kullanışlı öğretim materyali oluştururlar.

Öğrencilerin okuduklarını, öğrendiklerini kendi kendine geriye bildirimlerle kontrol etme imkânı verir.

Zengin alıştırma materyallerine yer verilebilir (Hatzilygerous vd. 2010: 5).

Küresel etkileşimli zengin öğrenme ortamları sunar (O'Callaghan vd. 2010:2).

Çok büyük elektronik özel alan kataloglarının oluşmasını sağlamaktadır (Tonta 2013).

Elektronik kitapların bugünkü durumda karşımıza çıkan bazı dezavantajlarını da şöyle belirtebiliriz:

E-kitaplar, elektronik aygıtlar yoluyla okuyucuya ulaştığından bu cihazların yazılım ve donanımlarında (hardware) ortaya çıkabilecek sorunların hızlı çözülmesinde güçlükler bulunmaktadır (Duran, Ertuğrul 2012: 351). Ayrıca, bu cihazlara sahip olmanın maliyeti de şimdilik yüksektir. Bir başka olumsuzluk noktası da, e-kitap cihazlarının birbiriyle olmamasının okuma ortamlarını sınırlandırmasıdır.

E-kitap kullanıcılarının e-okuma becerilerine sahip olmaları için yeterli eğitim-öğretim alt yapısına ihtiyaç vardır;

aynı durum bunları kullanacak ve kullanımını yönlendirecek öğretmenler için de geçerlidir.

E-kitap yüzeylelerinin (ekranlar) göz sağlığı açısından ne gibi zararlı etkilerinin olduğu tam olarak bilinmemektedir. Aynı şekilde, ekrandan okumanın okuyucuda okuma alışkanlığının gelişmesi ve doğru bir kitap kavramının oluşması üzerine ne gibi etkilerinin olduğu hakkında da yeterli bilgimiz bulunmamaktadır.

E-kitapların temel eğitimde kullanılmasında ise ailelerin hazırlıksız bulunmaları önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Bir başka dezavantaj da eğitim-öğretimde e-kitapları çok önemli bir kurtarıcı olarak görme yanılgısıdır. Aslında değişen tek şey fiziki unsurlardır: Bunların içinin nasıl doldurulacağı daima önemli bir husus olacaktır.

En önemli dezavantajı ise sadece elektronik ortamlarda kullanılabilmesi dolayısıyla dijital teknolojiye hatırı sayılır bir bütçe ayırmayı gerektirmesidir. Dijital teknoloji yenilendikçe maliyeti yükselmektedir. Ayrıca e-kitapları etkili şekilde kullanabilmek için okuyucunun dijital okur-yazarlığının gelişmiş olması gerekmektedir (Duran, Ertuğrul 2012: 351).

Bütün üstün yönlerine rağmen e-kitap ortamlarının gelecekte yayın dünyasında tam olarak nasıl şekilleneceği konusunda birtakım belirsizliklerin bulunduğunu görüyoruz. Söz gelimi, dağıtım ve paylaşımın nasıl olacağı gibi. Bu nedenle, e-kitap alanı henüz sınırları kesin olarak

belirlenmemiş evrimini sürdürmektedir (Živković 2008: 16). E-kitapların mevcut dezavantajlarının zaman içerisinde en aza indirilerek yaygınlaşacağı ve temel okuma ve eğitim-öğretim materyallerini oluşturacağı beklenmektedir.

**Elektronik sözlük (e-sözlük, e-dictionary):**

Okuyucuların kelime tanıma ihtiyaçlarına elektronik ortamda cevap veren sözlüktür.

Sözlük dünyasında pek çok farklı formatta ve içerikte (tema) sözlük bulunmaktadır. İlhan (2009) elektronik sözlükleri “*malzemenin kaydedildiği ortam açısından sözlükler*” içerisinde değerlendirmektedir (İlhan 2009. 538).

Yazılı ve basılı sözlüklerde olduğu gibi elektronik sözlükler de daha çok okuma ve yazma becerilerinde kullanılmaktadır. İngiltere’de öğrenim gören bir kısım yabancı öğrencilerin elektronik sözlük kullanımları üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin e-sözlükleri okurken ve yazarken kullandıkları, hemen hemen hiçbirisinin dinlerken ve konuşurken e-sözlüğe başvurmadığı görülmüştür (Nesi 2010: 225).

Günümüzde basılı sözlüklerin yanı sıra e-sözlükler de yaygın olarak kullanılmaktadır. E-sözlükler gezginler ve turistler tarafından da kullanılmaktadır. Gezginlerin kullandıkları e-sözlüklerde hedef dildeki iletişim pratiklerine cevap verecek cümleler de yer almaktadır. Bir başka dili öğrenme ihtiyacı için hazırlanmış olanlarda ise kelimelerin yanında çeşitli temel dil bilgisi konuları ve testler de bulunmaktadır. Ayrıca, pek çoğunda kelime ve cümle

öğrenmeyi kolaylaştıracak eğlenceli dil oyunları uygulamaları da yer almaktadır.

Bir elektronik sözlük olan WordNet uygulamalarında kelimeler kavramsal ve çağrışım yakınlıklarına göre ya da anlamdaş, sesteş gibi çeşitli anlam özelliklerine göre düzenlenebilmektedir; söz gelimi, *kedi* ve *fare* çağrışımı çok yakın iki kavram olduklarından *memeliler* ana başlığı altında toplanarak birisi *kemiriciler*, diğeri *etçiller* alt başlıklarına ayrılıp verilebilmektedir. Dijital ortamda hazırlanan bu tür çağrışımsal sözlükler çeşitli öğretim alanları ve psikolinguistik çalışmalar için önemli veri tabanları oluşturmaktadır (Maki vd. 2004: 421).

İnternet ortamında okuyuculara hizmet sunan “Ekşi Sözlük”ten, Türk Dil Kurumu’nun internet ortamına aktarılmış geleneksel formatlı sözlüğüne kadar çok çeşitli e-sözlükler vardır. Elektronik sözlükler pek çok dijital ortamda desteklenebilmektedir; basit özellikli mobil telefonlarda bile sözlük dosyası bulunmaktadır. İnternet üzerinden cep telefonları yoluyla (Aksu, Subaşı 2005: 59) ve kolay taşınabilir diğerelektronik cihazlarla e-sözlük uygulaması yapılmaktadır.

Elektronik sözlüklerin hazırlanmasında hem öğrenciler hem de araştırmacıların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için gelişmiş veri tabanlı sözlüklerin hazırlanması önem arz etmektedir (Sarıgül 2011: 43-44).

E-sözlükler bilimsel verilere dayanılarak oluşturulduklarından daha zengin ve çeşitli kelime verisinin girişine ve bunların daha ayrıntılı biçimde tanımlanıp tanıtılmasına imkân vermekte; ayrıca, seslendirme,

renklendirme, resimlendirme, video özelliklerini kullanma gibi avantajlara sahip olduklarından okuyucuyu doyurucu nitelikleri yüksek olmaktadır. Kolay taşınabilme, kolay erişilebilme, aranan kelimenin hızla bulunabilmesi, not alınabilmesi, saklanabilmesi gibi özellikleriyle de basılı sözlüklere göre üstünlük elde etmektedir. Giderek artan bir hızla da yazılı basılı sözlüklerin yerini almaktadır. Elektronik sözlüklerin bu önemli avantajları, okuyucuların sözlük kullanma isteklerini ve sözlüğe karşı ilgilerini de artırmaktadır (Aslan, Gürdal 2012: 265). Özellikle ikinci dil öğretiminde öğrencilerin elektronik sözlük kullanmayı daha çok tercih ettikleri bulgusuna rastlanmıştır (Özbay, Melanlıoğlu 2013: 5). İkinci dil öğretiminde e-sözlüklerin okuduğunu anlamaya katkısı üzerine yapılan çalışmalarda orta derecedeki okuyucular için bu tür sözlüklerin daha çok fayda sağladığı belirtilmektedir (Wang 2012:478).

Yakın bir gelecekte büyük ihtimalle basılı sözlüklerden söz edilmeyecek. Elektronik sözlüklerin günümüzde yaygınlaşan kullanımını ve artan önemini Japonya’da kurulmuş olan Japon Elektronik Sözlük Araştırma Enstitüsü (Japan Electronic Dictionary Research Institute Ltd.) daha iyi vurgulamaktadır (Sérasset 2008).

**Esnek okuma:** Okuyucunun, okuduğu metnin tür ve diğer özelliklerine, okuma amacına göre okuma hızını belirleyerek yaptığı okuma.

Her yazının aynı hızda okunamayacağı açıktır. Bilimsel yazıların, roman ve hikâye gibi kurgusal metinlerin, şiirlerin sesli de olsa sessiz de olsa okunma hızları birbirinden farklıdır. Bunların hangi hızda okunacağına okuyucu karar

verir; ancak, okuyucunun okuma hızı esnekliğini sağlayabilmek için okuma amacını belirlemesi ve okuyacağı metinlerin türlerini ve diğer özelliklerini biliyor olması gerekmektedir (Ruşen 1995: 105).

Esnek okuma en çok uyguladığımız okuma yöntemidir. Kısa ve uzun vadeli okuma ihtiyaçlarımız birbirinden farklıdır. Günlük iletişim ihtiyaçlarımız daha hızlı okumayı gerektirirken haftalık, aylık ve daha uzun vadeli okuma ihtiyaçlarımızda okuma zamanı ve süresi esnek belirlenebilir.

Esnek okuyucu, metinleri türleri, dil ve üslupları, kendileri bakımından taşıdıkları önemler, güçlük dereceleri gibi noktalardan iyi tanıyabilen okuyuculardır (Özsoy, Akçamete 1996: 129). Bu nedenle esnek okumanın usta okuyucuların kullandıkları gelişmiş bir okuma tekniği olduğu söylenebilir.

**Etkileşimli metin (yardımlı metin, köprülü metin, hypertext):** Elektronik ortamda sunulan, okuyucunun metin içerisinde rahatça dolaşabildiği, metindeki bir kavram veya bilgi ile ilgili olarak başka bir metne geçebileceği metinlerdir. Türkçede yerleşik tek bir terim karşılığı yoktur; köprülü metin (tdk.gov.tr), yardımlı metin, hiper metin kavramlarıyla da karşılanmamaktadır.

Etkileşimli metinlerin karşıtı olarak düz metinler (linear text) gösterilmektedir ( Foltz 1996: 1). Düz metinler ister basılı, ister elektronik ortamda olsun Foltz'a göre, okuyucuya tıpkı bir düz hat üzerinde gitmek gibi sınırlı bir okuma imkânı sunarlar; oysa etkileşimli metinler anlam

ağlarıyla, networklerle okuyucunun isteğine göre başka metinlerle etkileşim kurmayı sağlarlar (Roben 1993: 799); okuyucu bir metinden diğerine kolayca geçebilir. Etkileşimli metinler okuyucuları düz metin okuyucuları gibi çeşitli okuma stratejilerini bir arada kullanırlar; bir anlamda zengin okuma stratejilerinin uygulanabilmesi için etkileşimli metinler uygun okuma materyali oluşturmaktadırlar.

Hypertext ve hypermedia kavramlarını ilk olarak 1960'larda Theodor Holmes Nelson'un kullandığı bilinmektedir. Nelson'un hayali, bütün insanların etkileşimli metin linkleriyle aynı metinlere ulaşabilmesi ve bunlarla çalışabilmesiydi (Roben 1993: 799) 1990'ların başlarından itibaren World Wide Web (www) uygulamasının yaygınlaşmaya başlamasından sonra etkileşimli medya metinlerinin kullanımı ve bu tür metinleri düzenleme imkânları arttı.

Etkileşimli metinlerde link verilen kelime ya da kelime grupları genellikle mavi renkle belirtilmiştir. Bu şekilde okuyucu, linkleri kolaylıkla fark edebilecektir. Renklendiren bu kelimeler çoğu zaman anahtar ya da açıklayıcı, destek verici kelimelerden oluşmaktadır. Bu tür metinleri düzenleyenler ağa bağlanan kelimeleri propaganda amaçlı ya da başka amaçlara yönelik olarak belirleyebilirler. Ayrıca linkler okuyucuya resimli, videolu, sesli uzantılarla da hizmet sunar (Morimoto 2001: 2) Aşağıda yer alan metin Wikipedi (2013) ansiklopedisinden alınan bir etkileşimli metin örneğidir:

*“Kuark, temel parçacık ve maddenin temel bileşenlerinden biridir. Kuarklar bir araya gelerek hadronlar*

olarak bilinen bileşik parçacıkları oluştururlar. Bunların en kararlı olanları atom çekirdeğinin bileşenleri proton ve nötrondur.<sup>[11]</sup> Renk hapsi denilen bir olgu sebebiyle kuarklar asla yalnız bir şekilde bulunmazlar; onlar sadece hadronlar dahilinde bulunabilirler.<sup>[12][13]</sup> Bu sebeple kuarklar hakkında bilinenlerin çoğu hadronların gözlenmesi sonucunda elde edilmiştir.

Çeşni olarak bilinen altı tip kuark bulunmaktadır: yukarı, aşağı, tılsım, acayıp, üst ve alt.<sup>[4]</sup> Yukarı ve aşağı kuark bütün kuarklar içinde en düşük kütleli olanlardır. Daha ağır kuarklar parçacık bozunması yoluyla hızlıca aşağı ve yukarı kuarka dönüşürler: yüksek kütle durumundan daha düşük kütle durumuna dönüşüm. Bu sebeple yukarı ve aşağı kuarklar evrende en yaygın olanlardır, bununla birlikte tılsım, acayıp, üst ve alt kuarklar sadece yüksek enerjili çarpışmalarda (kozmetik ışınlar ve parçacık hızlandırıcılarda) oluşabilir.

Kuarklar elektrik yükü, renk yükü, spin ve kütle gibi çeşitli için özelliklere sahiptir. Kuarklar parçacık fiziğinin Standart Model'inde dört temel kuvvetin (elektromanyetizma, gravitasyon, güçlü etkileşim, zayıf etkileşim) tümüyle de etkileşen ve ayrıca elektrik yükü temel yükün tamsayı katı olmayan tek temel tanecik ailesidir. Her kuark çeşni için ona karşılık gelen bir tane de antiparçacık bulunur. Antikuark denilen bu parçacık kuarktan, sadece bazı özelliklerinin aynı büyüklükte fakat ters işaretli olması ile ayrılır.

Kuark modeli 1964'te Murray Gell-Mann ve George Zweig tarafından birbirlerinden bağımsız olarak ortaya atıldı.<sup>[5]</sup> Kuarklar hadronlar için oluşturulan bir düzenlenim şemasının parçaları olarak tanıtıldı ve 1968 yılına kadar onların varlığı ile ilgili çok az fiziksel kanıt bulunuyordu.<sup>[6][7]</sup> Altı kuarkın tamamı hızlandırıcı deneylerinde gözlemlendi,



*keşfedilen son kuark olan üst kuark ilk kez 1995'de Fermilab'da gözlemlendi.<sup>[51]</sup>*

Etkileşimli metinler daha çok bir başka metinle ve diğer görsellerle bağlantılıdır. Etkileşimi daha yüksek olan üstün medya ortamında animasyon, ses ve videolu bağlantılar bulunmaktadır. Multimedya olarak da bilinen çoklu ortamlarda ise bilgisayar ortamı da dahil pek çok farklı iletişim ortamı mesaj düzenlemede birlikte hizmet vermektedir (Karadeniz 2006: 15-16).

Etkileşimli metinler, okuyuculara metinler arasında istedikleri gibi gezinme fırsatı sağladıklarından geniş bir okuma inisiyatifi de sunmuş olurlar; başka bir ifadeyle, okuyucu kendi okuma stratejilerini kolaylıkla kullanma fırsatı elde eder.

Salmerón (2005) üç tip metin gezginci okuyucu grubundan (navigational groups) söz eder: 1. Bilgi arayıcılar 2. Özellik kâşifi okuyucular 3. Kayıtsız (aphatic) okuyucular. 1. Tip etkileşimli metin okuyucuları okuma zamanlarının çoğunu dokümanların içerikleri için harcarlar, 2. Tip olanlar video, harita gibi etkileşimli metinlerin özel nitelikleri üzerinde yoğunlaşırlar, 3. Tipler ise daha az zaman ayırarak rastgele okurlar (Salmerón vd. 2005:175).

Etkileşimli metin ortamında bağlantılar daha dinamik olduklarından kolaylıkla güncellenebilirler (Karadeniz 2006: 17). Ayrıca okuyucular daha kısa zamanda daha fazla ve yeni bilgiye ulaşabilirler.

Etkileşimli metinlerin birtakım dezavantajları da bulunmaktadır. Özellikle okuma stratejilerini yeterli kullanma becerisine sahip olmayan okuyucular bağlantılar arasında kaybolabilirler (Conklin 1987: 38; Karadeniz, Kılıç 2004: 420-429; Karadeniz 2006: 18) Metinler arasında kaybolma okuyucunun düz olmayan (nonlinear) bir metinde yerini ve yönünü bulamaması durumudur (Conklin 1987: 40) Bunun için hem okuma eğitiminde hem de medya okur yazarlığı derslerinde okuyucunun bu tür okuma ortamlarındaki yeterliklerinin artırılmasına ihtiyaç vardır. Aynı şekilde, öğretmenlerin de çoklu ortam okumalarında yeterli rehberlik yapabilmeleri için gerekli becerilerinin geliştirilmesine yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bir başka dezavantaj ise çoklu metin, etkileşimli metin tasarımcılarının düzenleme başarılarından ve okuyucu hedef kitlesi ile ilgili disiplinler arası iş birliği eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu iş birliği yeterli düzeyde gerçekleştiğinde öğrenmeye ve okuma alışkanlığını geliştirmeye katkı sağlayabilir. Türkyılmaz ve Başarmak'ın (2011) yaptıkları deneysel çalışmada etkileşimli metinler aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri araştırılmış, etkileşimli metinlerin alt düzey öğrenme becerilerini desteklediği, ancak, üst düzey öğrenme (okuduğunu anlama, analiz etme ve sentezleme) becerilerinde basılı metinlerin daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir (Türkyılmaz, Başarmak 2011: 209). Bununla birlikte etkileşimli metinlerin bilgi edinme sürecinde öğrenmeye olumlu katkılarının olduğu da tespit edilmiştir (Karadeniz 2008: 148).

Sonuçta, etkileşimli metinlerin okumaya ve öğrenmeye olan etkisini nasıl tasarlandıkları, nasıl ve hangi amaçlarla hangi hedef kitlelerin kullandığı belirlemektedir.

**Etkin okuma:** Bir metni daha çabuk, anlayarak, metinler arası ilişkileri kullanarak, sorgulayarak okuma.

Etkin okumada birey tam anlayarak edindiklerini kalıcı şekilde muhafaza edebilir; uygun durumlarda hem kendi metinlerini kurmada hem de başka metinleri anlamada değerlendirebilir. Etkin okuma aynı zamanda etkin bir öğrenme sürecidir (Ruşen 1995: 142).

**Etkin okuyucu:** Aktif okuma yapabilen okuyucudur.

Etkin okuyucu, kendi okuma stratejilerini belirler, metinle doğru bir iletişim bağı kurar. “İyi okuyucu, bir metni yazandan daha iyi anlayandır.” sözü uyarınca metni hem kendi hem de yazarın bakış açısıyla değerlendirebilir. Etkin okuyucu, metnin yazarıyla söyleşiyormuş gibi bir tavırla okuyabilir (Özsoy, Akçamete 1996: 57), izlenimlerini kontrol ederek metne dahil olabilir.

**Ezberden okuma (cehrî kıraat):** Bir metnin daha önce ezberlenerek olduğu gibi seslendirilmesi. Daha çok edebî metinler bu yolla okunmaktadır. Teatral okumalar (estetik okuma), koro okumaları ezberden yapılmaktadır. Ezbere okuma ya da ezberden okuma öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunu güçlendirerek okuma alışkanlığının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu okuma türü Kuran-ı Kerim’in ezbere okunması, İstiklal Marşı’nın ezbere okunması gibi. Okumanın duyuşsal hedeflerinin gerçekleşmesinde

önemli rol oynar. Güzel edebî metinlerin ezbere okunması, o metinlerde bulunan edebî üslubun, pratik gramer kalıplarının model alınarak dil kullanımına yansıtılması son derece önemlidir.

## **F**

**Fovel alan (foveal field):** Okuma esnasında iki gözün satır üzerinde oluşturduğu gerçek odaklaşma alanının ifade eder. Burada oluşan açı, 6-8 harflik bir alanı kapsayan iki derecelik açıdır (Akyol, 2007: 16).

**G**

**Gelişimsel disleksi** (developmental dyslexia): Herhangi bir beyin hastalığı ya da zekâ sorunu olmadan çocuğun okuma becerisini hiç kazanamaması, geç ya da çok yavaş kazanması durumudur (Bingöl 2003: 67).

Gelişimsel disleksi çocuklarda, özellikle erkek çocuklarda, çeşitli koordinasyon bozukluklarıyla ve düşük düzeyde okuma yazma gelişimiyle görülür (Stein 2001:12).

Okul çağındaki gelişimsel disleksili çocukların oranı ülkelere göre ya da toplumlara göre değişmektedir. İngiltere’de % 5-10 civarında iken (Stein 2001: 14), İspanya’da % 3-4, Amerika’da % 4-15 civarındadır (Bingöl 2003: 12). Türkiye’de ise bu oran çok düşüktür: 2. sınıflarda % 2.1, 4. sınıflarda ise % 0.6 (Bingöl 2003:12). Bingöl, bu durumu Türk dilinin yapısal özellikleriyle açıklamaktadır: *“Genel olarak okuma sorunlu çocukların genel öğrenci popülasyonu içindeki oranı % 3.0, saf gelişimsel disleksi ile birlikte disleksi-artı sendromunu kapsayan grubun % 2.0 ve saf gelişimsel disleksi 2. Sınıflarda % 2.1 iken 4. Sınıflarda 3.5 kat azalarak % 0.6’ya dek inmektedir. Bu oranların tümü de Hint-Avrupa dil ailesine mensup çeşitli ülkelerden bildirilenlerin çok altındadır ve sınıf ilerledikçe disleksi oranındaki düşme literatürle uyumlu olmasına rağmen, bu ölçüde bir düşme hiç yoktur (1, 3-7). Bu bulgular Türk dilinin, Hint-Avrupa dil ailesinin aksine, yazıldığı gibi okunması ve okuma sistemi olarak hem “harf-harf” hem de “bütünü okuma”nın eşit etkenlikte kullanılabilmesinin yarattığı bir avantaj olarak kabul edilebilir.”* (Bingöl 2003: 12).

**Gelişimsel okuma:** Okumanın ilk öğrenildiği ilk okuma yazma dönemini ifade eder. Bu dönem, ustalaşma öncesi bir dönemdir. Gelişimsel okumada daha çok sesli okuma uygulamaları yapılır (Özsoy, Akçamete 1996: 29). Sesli okuma, çocuğun okumadaki gelişimini takip edebilme bakımından önemlidir. Ayrıca, bu dönemde çocuğun okuma isteğini artırıcı rol oynar.

**Gizli okumaz-yazmazlık:** Bireylerin okuma-yazma bildikleri halde bu becerilerini günlük hayatlarında etkin biçimde kullanamamaları durumunu ifade eder.

Gizli okumaz-yazmaz olanlar, verilen bir metni okuyor gibi görünseler de anlamayabilirler, verilen cümleleri (sözlü dikte şeklinde de olsa) doğru yazamayabilirler (Güneş 1992: 25). Gizli okumaz-yazmazlar, okuma becerilerini işlevsel biçimde kullanamazlar; çoğu zaman yaşantılarının özel şartları gereği olarak okumayı unutmuş olabilirler. Ayrıca, başarısız bir ilkokuma-yazma süreci yaşamış olmaları da kolay unutmalarına yol açmış olabilir. Yeterli okuma materyallerine ulaşamama, okumaya karşı olumsuz tutum geliştirme, okuma alışkanlığı oluşturamama gibi nedenler gizli okumaz-yazmazlığın yaygın nedenleri olarak değerlendirilebilir.

Sekizinci beş yıllık kalkınma planında da vurgulandığı gibi, okuma-yazmanın öğretiminin güçlendirilmesi kadar öğrenilen bu becerilerin sürdürülebilir kullanımı için de çaba harcanmalıdır. “Bireylerin gizli okumaz-yazmazlığa düşüşünü önleyecek önlemler alınmalı, okuma-yazma sonrası programlar düzenlenmelidir.” (DPT, 2568-ÖİK: 584, 2001: 17).

**Görevsel okuma:** Bir problemi çözme, bir ihtiyacı karşılamak amacıyla yapılan okumalardır. Bu okumalarla bir işin halledilmesi hedeflenmektedir (Özsoy, Akçamete 1996: 29). Ana karakteri bakımından işlevsel okumaya benzemekte ise de ondan ayrılan yönleri bulunmaktadır. İşlevsel okuma daha çok, günlük hayatta gerekli olan okuma ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan okumayı ifade eder. Görevsel okuma ise daha uzun vadeli okuma ihtiyaçları için de yapılabilir.

**Görsel okuma:** Çeşitli görüntüleri anlayarak ve anlamlandırarak iletişimde ve düşünme süreçlerinde kullanma becerisi. Çevremizdeki varlıkları ve onların eylemlerini yaradılışımız gereği sürekli gözlemleriz. Bu yönüyle gözlemlerimiz doğal ve kesintisiz bir görsel okumadır. Ancak görsel okuma daha çok, organize edilmiş ve düzenlenmiş; herhangi bir şekilde müdahale edilmiş görsel unsurları anlama etkinliğidir. Bu etkinliğin kazandırdıklarını çevremizle, başkalarıyla kurduğumuz iletişimde amaçlı olarak kullanırız (Akyol, 2007: 165).

**Görsel okuyucu (visual reader):** Sessiz okuma yapan okuyucu (ideamarketers.com, 09.05.2011). Okuma esnasında dudaklarını kıpırdatmaz; telaffuz etmez. Gözleriyle ve zihniyle okur.

**Göz atma tekniği:** Bir metni okumadan önce o metin hakkında fikir sahibi olabilmek için metnin belirli kısımlarını (başlıklar, içindekiler, sonuç gibi) ana hatlarıyla okumaktır.

Göz atma tekniği ile yapılan okumalar daha yüzeyseldir (Er 2005: 211). Okuyucu, bu teknikle metnin genel olarak anlatmak istediklerini anlamaya çalışır. Metinde



kendi okuma, araştırma ihtiyaçlarını karşılayacak önemli bir içerik yakalarsa daha ayrıntılı okuma tekniklerine başvurmaya karar verebilir.

Göz atma tekniği bazen “göz gezdirme tekniği” ile karıştırılmaktadır (Karakoç 2008: 6). “Göz gezdirme, bir metni okumaya başlamadan önce yapılan “göz atma”dan farklıdır. Göz gezdirmede amacımız belli olduğu için daha dikkatli bir inceleme yaparız. Okunan metin çok kolay ve okuyucunun bildiği konuyu içeriyorsa göz gezdirme ile yeterli bilgi edinebiliriz.” (Özsoy, Akçamete 1996: 120).

**Göz gezdirerek okuma:** Okuma amacı ve diğer okuma stratejileri belirlendikten sonra bir metnin belirli kısımlarının (başlıklar, ilk ve son paragraflar, italik ve siyah dizilmiş cümleler gibi) okunması.

Göz gezdirerek okuma, bir hızlı okuma tekniğidir (Özsoy, Akçamete 1996: 120; Ruşen 1995 113). Okuyucu, yukarıda metnin sözü edilen kısımlarını okuyarak bütünü hakkında doğru bilgi sahibi olabilir. Bu teknik zevk için okumalarda kullanılmaz; öğrenme amacıyla yapılan okumalarda kullanılır. Gazete haberleri, magazin yazıları, bazı raporlar, bilimsel çalışmalarda benzer içerikleri taşıyan alan yazını metinleri göz gezdirme tekniği ile okunabilir. Bu tür okuma, okuyucunun daha kısa zamanda daha çok kaynağı değerlendirebilmesini sağlar.

Göz gezdirme tekniğini kullanırken neyi arayacağımızı, neyi öğrenmek istediğimizi, ne kadar bilgiye ulaşmamız gerektiğini bilmeliyiz. Bir sayfada veya metinde bütün yazılanları okumayacağımız, okumadığımız yerleri


kendi ön bilgi ve birikimlerimiz ile dolduracağımız için konu hâkimiyetimizin yeterli olup olmadığını kontrol etmemizde fayda vardır.

## H

**Harita okuma (map reading):** Coğrafi terimler sözlüğünde (İzmir 1992: 153), harita üzerinde doğal ve beşerî olguları (vâkıâları) tanıtmak, bunları açıklamaya çalışmak için haritadan faydalanma “harita okuma” olarak adlandırılmaktadır. Harita, Dünyanın tamamının veya bir parçasının, genel görünüşünün, belirli bir ölçek dâhilinde küçültülerek düzleme çizilmesidir (Kolukısa 2003: 72). Böyle bir çizimin harita olarak adlandırılabilmesi ve okunabilmesi için, haritanın çizim amacını veya konusunu gösteren bir başlığın, çizimi yapılan alanın hangi oranda küçültüldüğünün (ölçek), yönlerin anlaşılmasına yardımcı olacak bir işaretin, çizimi yapılan alana ait olguların harita üzerinde gösterilme biçiminin açıklandığı harita anahtarının (lejant), “Çerçeve” ve “Kordinat” sisteminin olması gerekmektedir (Cürebal 2010).

Haritanın başlığı bize içeriği hakkında bilgi verir. Örneğin Türkiye Fiziki Coğrafya Haritasında, Türkiye'nin yer şekillerini, yükselti basamaklarını, ırmaklarını, göllerini ve benzeri doğal özelliklerini görebiliriz. Türkiye İdari Bölünüş haritasında ise, idari birimlerin Türkiye genelinde kapladığı alanlar ve diğer idari merkezlerle olan sınırları görülebilir.

Harita okumada dikkate alınması gereken önemli özelliklerden birincisi, harita üzerinde belli iki nokta arasındaki uzunluğun, yeryüzündeki belli iki nokta arasındaki uzunluğa oranını gösteren (Akkuş 1995: 50), haritanın ölçeğidir. Haritanın ölçeği, okuyucusuna, haritadaki alanlar ve mesafelerin gerçekte olan orantısı bilgisini verir. Ölçek harita üzerinde paydası 1 olan *kesir* (1/100.000, 1/5.000.000, ...) ve bölümlere ayrılmış bir çizgi üzerine her bir aralığın hangi

mesafeyi gösterdiğini anlatmak için yazılmış rakamlardan ve ölçü biriminden oluşan *çizgi ölçek* (grafik)  şeklinde gösterilir. Çizgi ölçeğin kullanıldığı bir haritada mesafelere ilişkin bir okuma yapılacak ise ölçek doğrudan harita üzerindeki alana getirilerek okuma yapılır. Ayrı bir işlem yapılmaz (Akkuş 1995).

Kesir ölçekte, aksi gösterilmediği takdirde pay ve paydanın ölçü birimi cm olarak kabul edilir. Pay harita üzerindeki mesafeyi, payda ise harita üzerindeki mesafenin gerçekteki karşılığını verir. Örneğin, 1/500.000 ölçekli bir haritada ölçülen 1 cm'lik mesafe gerçekte 500.000 cm'ye karşılık geldiğini gösterir. Başka bir ifadeyle gerçekte 5 km olan bir mesafe harita üzerinde 1 cm ile gösterilmiştir.

Kesir ölçeğin paydası bize haritada gösterilen alana ilişkin verilen ayrıntının ne kadar detaylı olduğu hakkında da bilgi verir. Şöyle ki, haritanın paydasındaki rakam büyüdükçe o haritanın çizimi yapılan alana ilişkin verebileceği ayrıntı azalır. Örneğin, aynı alanın 1/50.000 ölçekli haritasında, 1/500.000 ölçekli haritasından daha fazla detayı görebiliriz. Ölçekleri 1/200.000'e kadar olan haritalar büyük ölçekli haritalar olarak adlandırılmaktadır. Ölçek değeri 1/200.000 ile 1/500.000 arasında olan haritalar orta ölçekli (bazen 1/800.000'e kadar) ve daha küçük değere sahip olanlar ise küçük ölçekli haritalar olarak isimlendirilirler (Doğanay, Sever 2011: 358).

Harita okumada, amacımız detayları görmek ise büyük ölçekli haritaları tercih etmemiz gerekmektedir. Eğer detaylardan ziyade daha geniş bir alandaki olguları bir arada

inceleyerek bilgi edinmeye ilişkin okuma yapılacak ise küçük ölçekli haritalar bizim işimizi görebilir.

Haritalarda yere ait pek çok olgunun dağılışı ve bir biri arasındaki ilişki gösterilebilmektedir. Bir harita üzerinde tek bir olgu gösterilebildiği gibi birden fazla olgu da gösterilebilmektedir. Harita üzerinde gösterilmek istenen her bir olgu (dağlar, ırmaklar, nüfus, iklim gibi) için ayrı bir sembol (renk, şekil, çizgi gibi) kullanılmaktadır. Haritada ifade edilmek isteneni anlamak için her bir sembolün neyi ifade ettiğini bilmek gerekir. Haritalarda kullanılan semboller, haritanın konusuna göre farklılık gösterebilir ve her bir sembolün ne anlama geldiği harita anahtarında ifade edilir (Doğanay, Sever 2011).

Harita okumada yapılan en büyük hatalardan biri, haritada kullanılan renk sembolüne ilişkindir. Renkler haritanın konusuna göre farklı anlamlar ifade edebilir. Fiziki coğrafya haritasında genel olarak mavi, yeşil, sarı ve kahverenginin tonları kullanılır. Bu tür haritaların okunmasında yapılan en büyük hata, yeşil rengin ovaları, sarı rengin platoları, kahverenginin ise dağları gösterdiği şeklindedir. Örneğin Konya ovası da, Çukurova da Türkiye'nin kapladığı alan bakımından en büyük ovalarındandır; fakat Türkiye fiziki coğrafya haritasında Çukurova yeşil, Konya ovası ise sarı renkle gösterilmektedir.

Harita okumada renklere yüklenen doğru anlam şu şekildedir: Mavi renk ve tonları su alanlarını ve derinliği gösterirken, diğer üç renk karalardaki yükselti basamaklarını gösterir. Mavinin tonu koyuya gittikçe derinliğin arttığı anlaşılır. Diğer üç renk ise kıydan itibaren karaların içine

doğru koyu yeşilden başlayarak sarı ve kahverenginin tonları şeklinde sıralanır. Yeşilin açık tonuna doğru gidiş yükseltinin arttığını gösterirken, sarı ve kahverengide ise tam tersine koyu tonlara gidiş yükseltinin arttığını gösterir.

Siyasi veya idari bölünüş haritalarında kullanılan renkler ise, siyasi veya idari alanları ve sınırları göstermenin dışında bir anlam ifade etmez. Bu tür haritalarda eğer su alanları gösteriliyor ise genel kabul olarak mavi renk kullanılmaktadır. Fakat buradaki mavi renk derinlik göstermek için değil sadece su alanlarını ve sınırlarını göstermek içindir. Aynı zamanda siyasi veya idari bölünüş haritalarında yukarıda zikredilen dört rengin dışında farklı renkler de kullanılabilir.

Yer şekillerine ilişkin bilgi elde etmeyi amaçlayan okumalarda kullanılacak bir diğer harita türü ise eş yükselti eğrileri (izohips) ile çizilmiş haritalardır. Özellikle yükseltilerin gösterilmesinde kullanılan en yaygın ve en doğru metottur. Eş yükselti eğrileri ile çizilmiş haritalarda sıfır metre ile işaretlenmiş çizgi kara ile denizin birleştiği noktadan geçmektedir. Eş yükselti eğrileri arasındaki yükselti farkı bütün harita üzerinde aynıdır. Bu tür haritalardan çizimi yapılan alana ilişkin arazinin eğim durumu, meyil kırıklığı, alçak yerleri, vadileri, sırt ve tepelerin bulunup bulunmadığına ilişkin bilgi edinebiliriz (Akkuş 1995: 50).

Bu tür haritaların okunmasında eş yükselti eğrilerinin özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Eş yükselti eğrilerinin, sık olması ya da olmaması, harita üzerinde oluşturmuş olduğu şekiller, eş yükselti eğrilerinin dışındaki kesik ya da düz çizgiler veya oklar, arazideki yer şeklinin nasıl olduğu hususunda bize bilgi verir. Örneğin, harita üzerinde eş yükselti

eğrilerinin sık olduğu alanlar gerçek arazide eğimin fazla olduğunu ifade eder. Eş yükselti eğrileri ‘V’ şeklini almış ise burada bir vadi olduğu anlaşılır. İki eş yükselti eğrisi arasında ok (→) işareti kullanılmış ise okun gösterdiği yöne doğru etrafına nazaran çukur bir alanın olduğu anlaşılır.

Harita okumada dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan bir diğeri de, coğrafi yönlerin bilinmesidir. Küçük ölçekli haritalarda geniş bir alan gösterildiği için ve yönü tayin etmek kolay olduğu için “yön oku” pek kullanılmaz. Büyük ölçekli haritalarda ise dar alanlar gösterildiği için yön oku kullanılması daha uygundur. Bu bilgi, harita üzerinde genellikle bir ok üzerinde K (Kuzey) veya N (İng. Northern) şeklinde “harita anahtarı bölümü”nde veya bağımsız olarak gösterilebilir. Haritanın yönünü bilmek, harita okuma sürecinde haritada gösterilen olgular arasındaki konumlanmayı anlamlandırmada yardımcı olur (Cürebal 2010).

**Hikâye haritalama (story mapping):** Hikâye haritası, bir cümlenin unsurlarını ayırıp adlandırma gibi, hikâyeyi oluşturan ana elemanları iskelet olarak belirlemek ve bunları grafik teknikleriyle görselleştirerek sunmadır.

Bir hikâyeyi haritalama öğrencinin şu becerileri kazanmasına yardım eder:

Kurgusal bir yapı içerisinde sunulan bilgileri ve olayları organize olarak görebilme ve bunları organize etme becerisi kazandırır.

Metne bağlı bir organizasyonun unsurlarını göstererek onu çözebilme becerisini geliştirmeye yardım eder.

Bilgileri hafızaya sistemli şekilde, yerli yerinde yerleştirme alışkanlığının kazanılmasına yardım eder.

Öğrencilerin, kurgusal eserlerin işlenişine katılım düzeylerini artırır.

Öğrencilerin planlı ve örgütlü düşünmelerini, düşüncelerini amaçları doğrultusunda organize etmelerini sağlar.

Öğrencilerin yaratılış gereği olarak bilip uyguladıkları doğal planın (giriş, gelişme, sonuç) aşamalarını etkili bir teknikle uygulayabilme becerilerini alışkanlık hâline getirmelerini ve plan bilincini temellendirmelerini sağlar.



## İ

**İçten okuma:** Ses organlarının ses çıkarmadan hafif hareketleri eşliğinde yapılan okuma. Bu okuma davranışına sessiz okumaya geçişte başvurulması normal olarak kabul edilebilir; ancak, ileriki aşamalarda sürdürülerek alışkanlığa dönüştürülmesi olumsuz bir okuma davranışı olarak okumayı engelleyici rol oynar.

İçten okuma, okuma hızını düşürerek (Çelik 2006: 27) anlamayı güçleştirir, geriye dönüşler, duraklamalar gibi başka okuma engellerinin ortaya çıkmasına neden olur. Bazı okuyucular, sadece ağızlarını kapatarak okuduklarında sessiz okuma yaptıklarını düşünebilirler. Bunlar, “*sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı*”nın (Demirel, Şahinel 2006: 87) farkında değildirler.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yaptıkları yanlış okuma uygulamalarından biri de içten okumadır: “*Sıklıkla kendi kendini düzeltme, geriye dönüş, tekrar, atlama, ekleme, yanlış okuma ve içten sesli okuma yapmaktadırlar... İki ya da ikiden fazla sesin yan yana olduğu kelimelerde mutlaka içten seslendirmeye başvurumaktadırlar.*” (Dağ 2010: 68).

**İdeolojik okuma (ideological reading):** Bir metnin sadece belirli bir görüş açısıyla tek yönlü olarak anlamlandırılarak okunması.

İdeolojik okumanın bir diğer tanımı da okuyucunun metin içerisindeki ideolojik unsurları yakalamasına ve onları anlamlandırmasına yöneliktir (Lee 2011: 30). Okuyucu, metinde var olan açık ya da örtülü ideolojik unsurları

görebilmelidir. Bu bağlamda, ideolojik okuyucu, metindeki ayrıntıları, disipline edilmiş normları, gelenekleri ve kültürleri dikkatlice bulmaya ve anlamaya çalışır, buradan yeni düşünceler üretir (Lee 2011: 30).

Metinler içeriklerinde, kurgulanışlarında ideolojik unsurları barındırabilirler; tamamen tek yönlü bir bakış açısıyla oluşturulabilirler. Hemen her metinde bir şekilde, bir dizi ideolojik unsur – genellikle inançlar, toplumda kabul gören değerler gibi – bulunabilir (Puurtinen 1998: 526). Yazarlar taşıdıkları keskin ya da yumuşak ideolojileri metinlerine çeşitli oranlarda taşırlar. Bu bakımdan, okuma için bir engel oluşturan ideolojik unsurların hemen her metinde bulunduğu kabul edilmeli (Guillory 1983: 173), bunları ideolojik örgülerden arındırmak yerine okuyucuların her türlü ideolojik okuma engellerine karşı hazırlıklı, donanımlı olmaları sağlanmalıdır.

Elbette, “*tek merkezli okuma*” olarak da tanımlanan ideolojik okuma çok eksik ve hatalı bir okuma biçimidir (Yalçınkaya 2001: 6). İdeolojik okumada okuyucu yanlı bir okuma yaptığından kendi bakış açısına ters olanları düşman olarak kodlamakta, ancak bunu yaparken de düşmanın kimliği hakkındaki bazı bilgileri de gizlemektedir (Yalçınkaya 2001: 6).

İdeolojik okuma her alandaki okumalarda görülmektedir; ancak, dinî okumalarda ideolojik bakış açılarının daha kuvvetli olduğu vurgulanmaktadır. Söz gelimi, Hristiyan bir okuyucunun zihnindeki ideolojik ön yargılarla okuma yapacağı (Combrink 1983: 130), Müslüman bir okuyucunun da benzer şekilde davranacağı açıktır.

Sadece metinlerde kullanılan dil bile tek başına bir ideolojiyi yansıtabileceğinden hiçbir metnin ideolojiden arınmış olabileceği düşünülemez. Dil, hem düşünce yapısının hem de siyasallaşan, ideolojik boyutlar taşıyan düşünce ve bakışların bir şekilde içinde yer almaktadır. Bu anlamda dilin objektif olmadığı, bir makine gibi araç niteliği taşımadığı kabul edilir (Özerkan 2001: 65; Ergin 2005: 15).

John Stephens'a göre iki tür ideolojik okuma vardır; biri “*top-down*” modeli, diğeri ise “*bottom-up*” modelidir: birincisinde okuyucu bilgilerini kitaba katar, ikincisinde ise kitap okuyucu üzerinde etki bırakır (Stephens 1992). Birinci tür okumada okuyucu ideolojik engeller konusunda yeterli donanıma sahiptir. İkincisinde ise okuyucunun alımlama becerilerinde ve okuma stratejilerinde önemli eksiklikler vardır.

Bütün ideolojik okuma engelleri konusunda bilgi ve uygulama becerisi yüksek olan okuyucuların ideolojik (tek merkezli) okumalarını önlemek mümkün değildir. Ancak, önemli olan ve mutlaka yapılması gereken şey, daha temel eğitim kademelerinde öğrencilere metinlerin farklı bakış açılarıyla okutularak, metinlerin ne kadar farklı bileşenlerden meydana geldiğini fark ettirmektir.

**İşlevsel metin (functional text):** Ansiklopedi, katalog, gazete uygulama formları gibi bilgi veren metinler. Zıddı, *recreational metin*dir. Bu metinler, faydalı bilgileri içerir. Okuma eğitiminin hedeflerinin gerçekleşmesi için uygun metinlerdir. Mecazlar, semboller ve diğer edebî bilgiler, bu metinler yoluyla kazandırılabilir (Duffy, Roehler 1989: 62).

**İşitsel okuyucu (auditory reader):** Sesli okuma yapan okuyucu (ideamarketers.com, 09.05.2011). Okuyucu, okuma esnasında seslendirir; işittikleri yoluyla okumayı gerçekleştirmiş olur.

**İşlevsel okuma (functional reading):** Bireyin okuma yazma ve aritmetik alanında günlük temel pratiklerini karşılayacak, onun bireysel, sosyal ve kültürel işlerinde çevresine daha faydalı olmasını sağlarken çevresine olan ihtiyacı da azaltacak okuma yazma becerilerini ifade eder. Böylece birey, toplumsal rollerini daha iyi yerine getirerek içinde bulunduğu çevreye de katkıda bulunabilir (Güneş 1997: 16).

**İzlenimci okuma (impressionist reading):** Okuyucunun metinde var olan değerlerle, karakterlerle, kahramanla çoğu zaman kendisini ve taşıdığı değerleri özdeşleştirerek metne çeşitli yönlerden kendisini dahil etmesidir.

Taşçıoğlu (2011), izlenimci okumayı şöyle tasvir eder: “... *Elbette her okuyucu, okuduğu metni diğerlerinden ayıran biçim ve içerik öğelerini değerlendirmeye çalışır. Ne var ki bunları yaparken bir yöntem bilgisine sahip olmayabilir. Onun yaptığı iş, daha önceki okumalarının oluşturduğu beklenti, zevk ve eğilimlere, metinde karşılık bulup bulamayacağı sorusunun cevabını aramaya benzer. Bu tavır amatörce bir tavidir ve eser karşısındaki değerlendirmesi de genellikle beğenme fiilinin olumlu veya olumsuz çekimi ile ifadesini bulur. Çok defa bunun nedenlerini de gösteremez. Bu yaklaşım biçimi öznel veya izlenimci/eleştiri olarak nitelendirilir.*” (Taşçıoğlu 2011. 151) Tural (2003) ise izlenimci okumayı

okuyucunun edebî eser karşısındaki en yaygın tavrı olarak değerlendirir ve bu tavra sahip olan okuyucuların eserle doğrudan temasa geçtiklerini ifade ederek izlenimci okuyucunun karakteristik tavrını şöyle belirler: “... *empresyonist (intibacı; izlenimci) okuma kendi arasında gruplandırılabilir de, bu cins okuyucunun bariz vasfı, eserle özdeşleşmesidir. Böyle bir okuyucunun verdiği hükümler, tamamen sübjektiftir, aynı eser başka bir okuyucuda aynı tesirleri uyandırmayabilir.*” (Tural 2003: 81-82)

Elder ve Paul’a (2004) göre izlenimci okuyucular, paragraflar arasında kararsızca gezinirler, yazarın düşünceleri ile kendi düşüncelerini birbirinden ayıramazlar; yazarın görüşlerini doğru değerlendiremezler, katı görüşlü olurlar kendi kendilerini aldatırlar, önyargıları vardır (Elder, Paul 2004: 36). İzlenimci okuma da aslında oldukça öznel bir tür eleştiri biçimi olarak görülebilse de eleştirel okuma (critical reading) yapabilmek için izlenimci okumadan uzaklaşmak gerekmektedir (Elder, Paul 2004 - Part IV: 36).

İzlenimci okumada okuyucu, kendisini edebî eserin bazı öğeleriyle özdeşleştirme eğilimi taşıdığı için kurgusal gerçekliği yaşanan gerçekliğe dönüştürerek okuduklarını içselleştirme gereği duyar. Olayların akışını ve karakterlerin, kahramanın davranışlarını ve tutumlarını tek yanlı olarak okuma eğilimi içinde olur. Söz gelimi, Köroğlu hikâyelerini okuyan izlenimci bir okuyucu muhtemelen Köroğlu ile birlikte Kırat’a binecek, onunla birlikte zalim Bolu Beyi’ne karşı mücadele verecektir. Aynı tutum, izlenimci seyirci ve dinleyicilerde de kuvvetli şekilde görülmektedir. İzlediği bir filmdeki karakterle kendisini özdeşleştirenler, izlenimlerinin

etkisinden kurtulamayarak özdeşlik kurdukları kahraman ya da karakterin davranışını bazen de çok dramatik biçimlerde günlük hayatlarına aktarmaktadırlar.

İzlenimci okumanın alımlama estetiği boyutlarını edebiyat eleştirmenleri tartışmaya devam edeceklerdir. Hiçbir okuyucunun izlenimlerinden tamamen sıyrılarak bir edebî eseri okuması da belki mümkün olmayacaktır; ancak, okuma eğitiminde bu konuda yapılması gereken, öğrencilere izlenimci okumanın ve okuyucunun özelliklerinin tanıtılması, kurgusal yapıların çeşitli yönlerinin gösterilerek edebî eser gerçekliği ile yaşanan gerçeklik arasındaki farklılıkların sezdirilmesidir. Bu şekilde, öğrencilerin daha bilinçli bir okuyucu olmaları, izlenimlerinden kurtulamasalar bile kontrol etme yöntemlerini geliştirmeleri sağlanabilir.

## K

**Karşıt okuma (muhalif okuma, oppositional reading):** Özellikle medya okumalarında, medya metinlerinin egemen yapılarından kaynaklanan mesajlarına, karşı duruş sergileyerek yapılan okumadır.

Karşıt okuma kavramının çerçevesi S. Hall (2006) tarafından tanımlanmıştır; alan yazını Hall'ün medya metinlerinin kodlarını çözmek için tanımladığı şu üç kod çözme formu üzerine kurulmuştur: “egemen okuma” (dominant reading), “müzakereci okuma” (negotiated reading) ve “karşıt okuma” (oppositional reading) (Couldry 2008; Avila-Saavedora 2009; Morley 2006).

Karşıt okuma (resistant reading) yapan okuyucu mesajın vermek istediklerini ve metnin altında yatanları reddeder (Cohen 2002: 257). Mesajlara karşı kendi bakış açısını merkezde tutarak duruş sergiler.

Medya okumalarında karşıt kültür gruplarının ya da kültür çevrelerinin birbirlerini medya üzerinden alımlamada ortaya çıkan bir tutum olarak görünmektedir. Daha başka n bir ifadeyle, 1960'lardaki hippiler, 1970'lerdeki punklar gibi muhalif alt kültür gruplarının (Hebdige 2006: 159) okuma tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu topluluklar, hayata bakış açılarıyla, giyim kuşam tarzlarıyla ve daha pek çok yönleriyle yerleşik kültürel değerler sistemine karşı bir düşünce ve eylem geliştirdiklerinden bunların muhalefet kültürleri doğal olarak okumalarına da yansımaktadır. 1990'lara kadar etkili olan bu tür muhalif okumaların günümüzdeki örnekleri oldukça azalmıştır. Ancak, muhalif

okumayı sadece bu bağlamda ele almak kavramın çerçevesini daraltmaya yol açabilir. Yanı sıra, herhangi bir metni karşıt duygu ve düşünceler üreterek okumayı da muhalif okuma kapsamında değerlendirmek doğru olacaktır.

**Katılımcı sözlük (colloborative dictionary):**

Elektronik ortamda hizmet sunan, sisteme üye olanların belli kavramlara dair düşüncelerini, görüşlerini özgürce tanımlayıp yorumladıkları, geleneksel sözlük formatından farklı olan bir sözlük türüdür.

Belirli bir çerçeveye sınırlandırılmamış olması, yazarların özgürce kişisel yorumlarını sunabilmeleri (Gürel, Yakın 2007: 3), katılımcı sözlüklerin karakteristikleri arasındadır. Türkiye’de katılımcı sözlüklerin ilk ve en yaygın olanı “Ekşi Sözlük”tür (<http://eksisozluk.com> 2013). Gürel’e (2007) göre, amatör bir nitelik taşımasına rağmen çok kısa zamanda popülerleşmiş, yaygınlaşmış ve kendi alt kültürünü oluşturmuştur. 15 Şubat 1999’da Sedat Kapanoğlu tarafından oluşturulmuştur. 26.03.2013 tarihi itibarıyla 197.248’i erkek, 78.915’i kadın, 7965’i cinsiyet belirtmeyen katılımcı yazar tarafından toplam 17.855.242 giriş yapıldığı görülmektedir (<http://eksisozluk.com/istatistik/genel> 2013).

Esasen “ekşi sözlük” örneğinin bir sözlük olarak kabul edilmesi tartışılabilir. Tanım ve kavramsal bir işleme yer vermediği için belki yeni bir sözlük türünde ve formatında “*yorum sözlüğü*” olarak kabul edilebilir.

Bir kısmı da üniversite adıyla aktif olan pek çok katılımcı sözlük bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:



Devrimci Sözlük – Olayları ve olguları, şahısları devrimci bakış açısıyla ele alarak yorumlayan web sitesi web sitesi.

fokur fokur – Üyesi olan yazarlar tarafından konulara alışılmışın dışında yorumlar getiren, tanım yapan katılımcı bir sözlük.

Lafmacun – Konulara daha çok mizahi açıdan bakarak eğlenceli, esprili yorumlarla yaklaşan katılımcı sözlük.

Sulusözlük – Kullanıcılarının katılımlarıyla su ve su ürünleri konularına yer veren web sitesi.

Cu Sözlük - Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin katılımıyla oluşan katılımcı sözlük.

Çomü Sözlük - Çanakkale 18 Mart Öğrencilerinin katılımıyla yayınlanan katılımcı sözlük.

Uludağ Sözlük - Türkçe kelimelerin, kullanıcılar tarafından girilen anlamlarının bulunabileceği katılımcı sözlük.

Katılımcı sözlükler, mevcut halleriyle okuyucuları ve yazarları için düşüncelerin beyin fırtınası uygulamalarına benzer tarzda oluşturulup paylaşıldığı ortamlardan ibaret görünmektedir. Okuma eğitiminde medya okur-yazarlığı çerçevesinde bu tür metinlerin oluşturulma süreçleri ve nasıl anlamlandırılacağı üzerinde durulmalıdır. Eleştirel okumayı güçlendirme bakımından önemli etkinlik materyali sunan bu sözlüklerin öğretim konusu yapılmasında yararlar bulunmaktadır.

**Kaymağını alma tekniği:** Bir eserin, metnin temel içerik unsurlarını yakalayarak o metin hakkında doğru bir özet bilgi sahibi olabilmek amacıyla önemli kısımlarına dikkat ederek hızlıca okunması.

Kaymağını alma tekniği “genel olarak metnin bütününe zarar vermeksizin, okunan sözcük sayısının azaltılması şeklinde tanımlanabilir.” (Özsoy, Akçamete 1996: 168). Ana başlıklar, spot cümleler, örnekler, yan başlıklar, giriş ve sonuç bölümleri metnin daha hızlı ve kolay anlaşılması için önemli noktalarır.

**Kazanılmış cehalet (enformatik cehalet):** Eksik, yanlış, güdümlü ve kontrol edilmiş yorumlara, çıkarımlara yol açan yetersiz okuma donanımları ile yapılan okumaların bireye kazandırdığı görüş körlüğü olarak tanımlanabilir. Bu şekilde elde edilmiş bilgi ve birikimler, herhangi bir pozitif üretime dönüştürülememekte, dolayısıyla okuyucuya ve çevresine olumlu bir katkı da sağlamamaktadır.

Niteliklerini tanımlamada ve tasvir etmede önemli farklılıklar bulunsa da (Avcı 1999: 39-49) çağımız ‘*enformatik çağ*’, ‘*bilgi çağı*’ olarak kabul edilmektedir. Hızlı ve yoğun iletişimin sağladığı bilgi akışı bireyleri, kontrol etmekte zorlanacakları bir bilgi ve haber alma bombardımanına maruz bırakmaktadır. Eleştirel okuma başta olmak üzere gerekli okuma stratejilerini kullanamayan okuyucular, okuma faaliyetlerinin sonucunda kazanım elde etmek yerine kayıplarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Enformatik cehalet kavramını Yunus Emre’nin asırlar önce çok estetik bir ifade kalıbı içerisinde dile getirmiş olması

dikkate değer: “Yürü, yürü yolun ile **gafil olma bilin ile** / *Key sakın ki dilin ile canına dağ ede bir söz*” (Yunus Emre Divanı 1981: 290): Bir insanın bilgisiyle gafil olması, ancak, enformatik cehaletle açıklanabilir.

**Kelime serveti (kelime hazinesi, sözcük dağarcığı, vocabulary):** Bireyin anlamada ve anlatmada kullanabildiği kelime miktarıdır.

Yaygın olarak kullanılan “kelime hazinesi”, “sözcük dağarcığı” yanında bu kitapta madde başı olarak “kelime serveti” sözünün tercih edilmesinin nedeni Türkçe öğretiminin öncülerinden Hüseyin Ragıp’ın (1914) İptidailerde Türkçenin Usul-i Tedrisi eserinde bu terimi kullanmış olmasının hâtırasınadır. Google arama motorunda yapılan taramada bu sözlerin sıklıkları şöyle görünmektedir: sözcük dağarcığı: 22.600, kelime serveti: 930, kelime hazinesi: 85.900, kelime dağarcığı: 150.000.

Bütün eğitim sistemlerinin içerik düzenlemesinde kelime servetini ve bilgisini artırma temel bir unsur olarak yer almaktadır. Hangi alanın eğitim öğretimi söz konusu olursa olsun o alandaki metinlere hâkim olmak için sayıca yeterli ve tekâmül etmiş kelime servetine ihtiyaç duyulmaktadır. Alanın metinlerini çözebilmek için onu oluşturan birimlerin iyi bilinmesi gerekir. Metindeki kelimeleri tanıma güçlüğü, o metnin güçlük derecesini de artırmaktadır (Nagy 1988:9).

Kelime serveti kullanılma, yararlanama biçimine göre iki grup kelimededen meydana gelir: Aktif kelimeler ve pasif kelimeler. Bunlar “alıcı söz varlığı” ve “üretici söz varlığı” olarak da adlandırılmaktadır (Baş 2010:116). Aktif kelimeleri

konuşmada ve yazmada kullanıyoruz. Pasif kelimelerden ise okumada ve dinlemede yararlanıyoruz. Her iki söz dağarcığı da birey tarafından bir şekilde kullanılmaktadır. Pasif olarak adlandırma, anlamada kullanılan kelimelerin çok düşük görünürlük taşımalarından kaynaklanmaktadır.

Aktif kelime serveti, pasif kelime servetinden daha azdır (Yılmaz 2009: 511; Özbay, Melanlıoğlu 2008: 5) Çünkü, anlatım pratikleri ve ihtiyaçları anlama ihtiyaçlarından daha azdır. Ayrıca, birey açısından bakıldığında bireyin anlatımları tekil, anlamak üzere muhatabı olduğu anlatımlar ise sonsuz sayıda çoğuldur.

Kelime serveti nitelik olarak ele alındığında, sahip olunan kelimelerin bilme durumunu incelemek gerekmektedir. Tanıdığımız, kelime servetimizde bulunan tüm kelimeler hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabiliriz. Bu anlamda, kelimeleri derinlemesine çeşitli ince farklarıyla; genişlemesine kelimelerin ait oldukları alan çeşitliliğiyle ve belli bir konuda ayrıntılı şekilde bilinmesi önem taşımaktadır (Özbay 2008: 3; Göğüş 1978)

Aktif kelime serveti, iletişimin, bilimin, kültürün zenginliği ve güçlü temelleri için son derece önemlidir. Konuşurken ve yazarken her duygu, düşünce, olay, hareket vb. için ayrı ve o duruma özgü olan, onu daha iyi yansıtan kelimeyi bulup kullanabilmek yeterli bir ifade gücüne ulaşmanın yanı sıra tefekkür gücünün de sınırlarını genişletecek, düşünmeye derinlik kazandıracaktır. Daha az kelimeyle çok şey anlatmak elbette yüksek bir ifade gücünü işaret eder; ancak, farklı kelimelerle ifade edilmesi gerekenleri anlam genişlemesine uğramış (Aksan 1995: 432) ‘şey’, ‘olay’

gibi sözlere sığdırmak kötü ve yetersiz bir anlatımın özelliklerindedir.

Pasif kelime servetinin anlamada değerlendirildiği vurgulanmıştı. Bu itibarla bu tür kelime servetinin zengin bir okuma ve dinleme etkinliğine ve kültürüne bağlı olduğu unutulmamalıdır. Pasif kelime servetinin geliştirilebilmesi için etkili okuma stratejileri ile okuma alışkanlığına ihtiyaç vardır. Pasif kelime servetinin belirlenebilmesi ve gelişiminin gözlenebilmesi de oldukça güçtür. Bununla birlikte, anlama düzeylerine bakılarak yaklaşık sonuçlar elde etmek mümkündür.

Pasif kelime serveti denildiğinde pek çoğumuzun zihninde kullanılmayan kelimeler gibi bir çağrışım oluşabilir; tam tersine çok ve çeşitli okuyan birisi pasif sayılan kelimeleri de sıkça kullanıyor demektir. Okuduğumuz metinleri anlayabilmek için çok kelimeye ve kelimelerin anlamlarına hâkim olmaya ihtiyacımız vardır. Araştırmalar, kelime serveti ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğunu belirtmektedir (Nagy 1988: 9; Biemiller 2003: 323; Karadüz 2011: 964) Ancak, sadece kelime servetinin yeterli olmasının iyi bir okuma sağlayamayacağı da unutulmamalıdır; kelime serveti, okuduğunu doğru anlamak ve düşüncelerini etkili şekilde anlatmanın temel şartlarından birini oluşturur; fakat hiçbir zaman tek şart değildir (Muter 2004: 667). Sözlükteki bütün kelimeleri bilen birisinin iyi bir okuyucu, konuşmacı ya da yazar olacağını söyleyemeyiz. Okuyucunun, konuşmacının gramer yeterliliğinin ve pratiklerinin, metinlerarası ilişkileri kullanabilme becerisinin

ve bunların hepsini amaca göre organize edebilme stratejik gücünün gelişmiş olması gerekmektedir.

Ayrıca, bir kişi için pasif sayılan bazı kelimeler bir başkası için aktif olabilir. Söz gelimi, “kazanım” kelimesi öğretmenlerin aktifi iken başka bir meslek grubu için tamamen pasif olabilir.

*“Kelime servetini geliştirmenin bir eğitim sisteminde en önemli hedeflerin başında olduğu vurgulanmıştı. 1.-5.sınıfların Türkçe Öğretim Programında da bu vurguya dikkat çekilmektedir: Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanuması çok önemlidir. Yazılı bir kelime harf, hece, telaffuz gibi çeşitli ipuçlarından tanınmaktadır. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimeleri yanlış anlama cümleleri, paragrafları ve giderek bütün metni yanlış anlamayı getirmektedir. Bu nedenle okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli, öğrencinin söz varlığı zenginleştirilmelidir. Kelime tanıma becerilerini geliştirmek için yazılı kelimeleri ayırt etme, anlamını araştırma, bulma, çeşitli zihinsel etkinlikler yapma gibi çalışmalar yapılmalıdır.” (İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu 2009: 19).*

Bazı çalışmalar yapılmakla birlikte ( Çıfci 1992; Göz 2003; Keklik 2011) Türkçe öğretiminde henüz ne kadar kelimenin hangi düzeyde öğretilmesi gerektiği, öğrencilerin hangi düzeyde ne kadar aktif ve pasif kelimelerinin olduğu konusunda yeterli bir akademik literatür bulunmamaktadır.

Ancak, bu alanda giderek artan araştırmalar yakın zamanlar için ümit vericidir.

Kelime kazandırma, kelime hazinesini geliştirme yolları ile ilgili yöntem, teknik ve etkinlik öneren çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Karadüz, Yıldırım 2011; Anılan, Genç, Dede 2011; Kurudayıoğlu, Karadağ 2006; Özbay, Melanlıoğlu 2008; Yılmaz 2009; Elbir, Yıldız 2013; Karakuş 2000; Pehlivanoğlu 2003) Bunlardan Özbay ve Melanlıoğlu'nun (2008) çalışmasında kelime servetini geliştirmek için yapılacak etkinliklerle ilgili uzunca bir listeye yer verilmiştir. Diğer kaynaklarda da yer alan bu etkinliklerden bazıları şunlardır:

Sözlük kullanma alışkanlığını geliştirme

Kelimelerin değişik anlamlarını seçtirme

Yabancı kelimelerden aynı eklerle sona erenleri buldurma

Deyimlerin hikâyelerini anlattırma

Kelimelerin yapılarını inceletme

Eş – zıt anlamlılık çalışması yaptırma

Kelime türetme çalışması yaptırma

Anlamsız harf dizisindeki anlamlı yapıları buldurma

Herhangi bir kelimenin son harfiyle başlayan yeni kelimeler buldurma

### Kelime bilmecesi çözdürme

Manzum metinlerden yararlanma (Özbay, Melanlıoğlu 2008: 35-37; Pehlivanoğlu 2003: 88-89)

Kelime kazandırmada kullanılacak her türlü yöntemin, yapılacak etkinliklerin mutlaka yararı olacaktır. Bu amaçla yapılacak uygulamalarda metinlerden ve metin birimlerinden yararlanmak önem taşımaktadır. Ancak, Nicholson (2004), Goodman (1965)ın metin birimleriyle kelime kazandırma konusundaki görüşlerini yeniden gözden geçirerek kelime listesinden öğrenmeye göre bağlam içerisinde kelimelerin daha etkili kazanıldığı görüşünün her zaman doğru olmadığını ileri sürmekte, bunun her düzey ve yaştaki öğrenciler için avantajlı bir yöntem olmadığını, örneğin 7-8 yaşındaki iyi okuyucu olan öğrenciler için bağlam içinde kelime kazanmanın yeteri kadar etkili olmadığını belirtmektedir (Nicholson 2004). Farklı düzey ve yaşlar için ya da belirli okuyucular için metinden soyutlanmış kelime öğretimi az da olsa yararlı olabilir; ancak, bir kelimenin derinlemesine ve genişlemesine tanınabilmesi için mutlaka metinlere ihtiyaç vardır. Şu veciz söz de bunu vurgulamaktadır: “Kelimelerin anlamlarını öğrenmek için Webster’a bakılmaz; anlamları hayatın içinde aranmalıdır.” (<http://www.longleaf.net:06.11.2004>) Çünkü kelimeler, metinlerin içinde sözlüklerde durdukları gibi durmazlar: Kaşgarlı Mahmud da bunun farkında olduğundan eserinde kelimeleri atasözü, şiir gibi kültürün önemli metinleri içerisinde sunmaktadır (Çifci 2004).

### **Kelime tekrar tekniği (word drill technique):**

Okuma güçlüğü bulunan öğrenciye yanlış okuduğu



kelimelerin sistemli şekilde tekrar ettirilerek okutulması tekniği.

Bu tekniğin uygulanmasında metni öğrencinin okumasına öğretmen nezaret eder; yanlış okunan bütün kelimeleri kartlara yazar. Yanlış okunan kelime kartlarını öğrenciye sunar; kartları masanın üzerine koyar. Öğretmen kelimeleri okur, öğrenci tekrar eder. Doğru okunan her kelime masadan kaldırılır. Yanlış okunan kelime ise tekrar okutulmak üzere bir kenara alınır. Uygulama, bu şekilde kelimelerin öğrenci tarafından doğru okunmasına kadar sürdürülür. Öğrenci, bir kelimeyi yanlış okuduğu zaman öğretmen o kelimeyi okur ve öğrenciden de okumasını ister (Ekiz vd. 2011: 116; Yılmaz 2008: 6). Tekniğin uygulama aşamaları özetle şöyledir:

1. Öğrenci tarafından metnin okunması
2. Yanlış okunan kelimelerin 5x7 cm boyutunda kartlara yazılması
3. Yanlış okunan bir kelimeyi öğrencinin beş saniye içerisinde tekrar okuması
4. Yanlış okunan kelimeyi öğretmenin sesli okuyarak öğrenciye tekrar okutması
5. Doğru okuyuş elde edilinceye kadar tekrar okuma işlemlerinin sürdürülmesi

Kelime tekrar tekniği akıcı okumayı güçlendirmede, sesli okumada telâffuzla ilgili (vurgu, tonlama, duraklama

gibi) yanlışları gidermede başarılı sonuçlar veren bir uygulamadır (Yılmaz 2008: 7).

**Kontrollü metin (controlled text):** Üzerinde basitleştirme, sadeleştirme, kısaltma, düzeltme, uyarılma gibi işlemler yapılarak okuyucuya sunulan metinlerdir.

Bunlar, öğretmen veya yazar tarafından belli bir hedefin gerçekleştirilmesi için amaca uygun değişikliklerin yapıldığı metinlerdir. Kontrollü metinler, okuma uygulamaları bakımından nihaî hedefe hizmet etmezler; sadece öğrencilere mutlaka kazandırılması gereken bazı bilgilerin, kültür unsurlarının aktarılmasında, yazım ve noktalama çalışmalarında, metinler üzerinde soru yoluyla düşünme becerisinin gelişmesinde ve yerleşmesinde faydalıdır. Gerçek okuma metinleri ve gerçek okuma hedefleri doğal metinler yoluyla kazandırılmaktadır.

Metin üzerinde yapılan kontrol işlemleri hedef okuyucu kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda yapılmaktadır. Seyrek olarak sansür etkisiyle yapılanları bir kenarda tutarsak, bu işlemlerin çoğunun eğitim-öğretim amaçlı olduğunu söyleyebiliriz. Her bir kontrol unsurunun belirli bir amacı vardır. Söz gelimi, “*sadeleştirme müdahalesi*”, kelime güçlük derecesi hedef kitleye göre yüksek olan metinleri güncel kelimelerle okuyucunun yararlanmasına sunma amacını taşımaktadır. Tanzimat dönemi eserlerinin kelimelerini bugün lisansüstü öğrencilerinin bile pek çoğu anlayamamaktadır. Bunlardan klasik özellik taşıyanların günümüz okuyucusuyla buluşabilmesi için sadeleştirmeye gerek duyulmaktadır. Ancak, buradaki hedef kitle Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü lisans öğrencileri olmamalıdır; ne yazık ki

üniversitelerimizdeki bu öğrencilerin de klasik Türk romanlarını kontrollü baskılardan kaynak eser olarak okuduklarını görüyoruz. Hangi tür kontrollü metnin okunması gerektiğine bilinçli okuyucu kitlesinin karar vermesi doğrudur. Okullarda ise buna ders kitabı ve yardımcı ders materyali hazırlayanlar ile öğretmenler karar verebilir.

Kontrollü metinler hem okuma yeterliğini artırmaya yardım eder hem de fonetik olarak okumaya harcanan zamanı azaltır. Ayrıca, açıklamalı ve tahkiyeli türlerdeki metnin daha akıcı ve zevkli okunmalarını sağlayabilir (Shaywitz vd. 2004:927).

İlk okuma öğretiminde kontrollü metinlerle diğer metin tiplerinin etki bakımından aralarında bir fark bulunmadığı belirtilmektedir (Foorman, Torgesen 2001: 205). Ancak, fonetik olmayan dillerin ilk okuma yazma öğretiminde kelimelerin daha kolay tanınabilmesi için kontrollü metinlere ihtiyaç duyulmaktadır (Johnston 1988: 673).

Kontrollü metinler dil bilgisi öğretiminde sıklıkla kullanılır ve farklı gramer yapılarının örnekleriyle hem teorik gramer hem de öğrencilerin pratik gramerlerini güçlendirmede oldukça etkilidir. Üzerinde dil bilgisi çalışması yapılacak örnek olay metnininin pek çoğunda çeşitli dil bilgisi (söz dizimi, morfoloji vd.) kontrol işlemlerine yer verilir. Cümlenin unsurları yer değiştirebilir, eklerde değişiklik yapılabilir, kelime türleri bakımından değişiklikler yapılabilir; eklenebilir veya çıkarılabilir.

Kontrollü metinler aracılığı ile kelime servetini geliştirme çalışmaları da yapılabilir. Kazanılması istenen

kelimeler, deyimler ve atasözleri bu metinlerin içerisine uygun biçimlerde yerleştirilebilir.

**Koro okuması (choral reading):** Bir grup öğrencinin veya gruplar hâlinde öğrencilerin öğretmenlerini ya da lider okuyucuyu, diğer bir grubu takip ederek herhangi bir metni hep birlikte görsel işitsel bir sahne modunda işitsel gösteri amaçlı okumaları.

Koro okuması, öğrencinin akıcı okumasına okuma motivasyonunun güçlenmesine, okumada kendine güven duymasına yardım eder. Teatral nitelik taşıdığından okuma etkinliğinin daha zevkli ve eğlenceli gerçekleşmesini sağlar. Özellikle zayıf okuyuculara yardım olarak okuma pratiklerini geliştirme fırsatı sunar. Öğretmenin ve lider okuyucunun model oluşturması dolayısıyla doğru okuma örnekleriyle karşılaşma şansını yakalar. Dinî bir ritüel, ayin atmosferi oluşturduğundan öğrencinin iç motivasyonunu güçlendirir.

Koro okuması uygulamaları, okumadan daha fazla konuşma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Koroya katılan ya da bu etkinlikte solo okuyan öğrenci, konuşmanın psikolojik engellerinden kurtulma şansı bulur. Kelimelerin, cümlelerin doğru ve etkili söylenişlerini pratik olarak elde eder; vurgu, tonlama ve telâffuz gibi söyleyiş özelliklerini yerinde uygulama fırsatı yakalar.

Üst sınıflarda ise edebî, estetik bir işitsel sanat uygulaması amacıyla yönelik olarak koro okumaları gerçekleştirilmektedir.

Tekrarlı koro okumasının afazilerin okuduğunu anlama düzeylerine önemli ölçüde katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Cherney vd. 2005).

**Kulak Okuması:** Okuma yazma bilmeyenlerin bir metni okutarak dinlemelerini ifade eder. Bu tür dinleyiciler, esasen farklı bir okuyucu tipini oluştururlar (Tural 2003: 28). Âmâların bir metni dinlemeleri de kulak okuması olarak düşünülmelidir.

**L**

**Lider okuyucu:** Toplu müzakereli okumalarda bir metni belli bir dinleyici grubuna karşı birtakım açıklamalar ve yönlendirmeler yaparak okuyan okuyucu; koro okumalarında koroya cevap vererek, soru sorarak yön veren okuyucu.

Müzakereli okumalarda görev alan lider okuyucu, okuduğu metnin iç ve dış yapısına ve literatürüne hâkimdir. Metnin kurgulanış biçimi, kelime ve cümle özellikleri, metinlerarasılık unsurları gibi konularda yeterli düzeyde bilgi ve birikime sahiptir.

Lider okuyucu, metnin belli bir bölümünü; bir cümleyi, kısa bir pasajı okuduktan sonra müzakereye açar. Kendisi de eleştirel amaçla ya da açıklama yoluyla katkı sağlamak için okudukları üzerinde gerekli gördüğü yorumları yapar.

Lider okuyucu ihtiyacı, kısmen metnin güçlüğünden, kısmen de düşük yoğunlukta tartışmakla beraber ortak kabullerin pekiştirilmesi, düşüncelerin çarpıştırılmasından ziyade birleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Bir başka ihtiyaç ise bilenlerin bilmeyenleri aydınlatması amacına yöneliktir.

Lider okuyucunun okuduğu metinler kelimeleri itibariyle katılımcılar için oldukça ağırdır. Lider okuyucu, bu kelimeleri tüm yönleriyle açıklamalı, metindeki anlamlarıyla diğer anlamları üzerinde durmalıdır.

Lider okuyucunun yönetip yönlendirdiği dinleyici kitlesi, çoğunlukla konu içeriğine hâkim değildir. Bu yüzden

lider okuyucunun konuyu ayrıntılandırıp açıklayarak yön göstermesine ihtiyaç vardır.

Lider okuyucunun yönlendirdiği okumalar formatı bakımından müzakereci (negotiative) görünmekle birlikte esasen egemen okuma (hegemonic reading) unsurlarına uyulmaktadır.

**Literal anlam (düz anlam):** Bir metnin ya da metin değerinde bir yazılı yapının açıkça sunduğu ve açıkça anlaşılan anlamı.

Literal anlamın çıkarılmasında herhangi bir yorumlamaya, mecazen ya da satır aralarını okumaya gerek yoktur. “Düz anlam” olarak da ifade edebileceğimiz literal anlam, aşağıdaki iki örnek karşılaştırıldığında daha iyi anlaşılacaktır:

*“Derrida “Şemsiyemi unuttum” fragmanını bir türetme makinası olarak kullanır ve üç değişik anlamın mümkünlüğünü gösterir.*

*[(Literal anlam:) Bir şemsiyeye sahibim... O bana ait. Ama ben onu unuttum. Onu tanımlayabilirim. Ancak şimdi artık ona sahip değilim. Yakında. Onu bir yerlerde unutmuş olmalıyım vb (Derrida, 2007, s. 182)]*

*(Psikoanalitik yorum:) Şemsiyenin simgesel figürü iyi bilinir ya da iyi bilindiği sanılır. Örneğin, gösterişsiz biçimde örtülere sarılmış bir fallusun, hem saldıran hem koruyucu, tehditkâr ya da tehdit edilen bir organın ersellik çıkıntısını (eperon) düşünürüz... (Derrida, 2007, s. 182)” (Öztürk 2008: 7).*

Yukarıdaki örneklerde de açıkça görüldüğü gibi, literal anlamada herhangi bir yorum yoktur; okuyucu, anlama zihinsel eyleminde bulunurken kendi görüş açılarını ve diğer metinlerarası alt yapısını harekete geçirmez. Metnin “*yüzeysel anlamı*”nı (Ülper, Yılkılıç 2010: 453) belirlemeye çalışır.

Literal anlam cümlenin, söylenenlerin tam olarak anlaşılmasını sağlamaz (Raymond W Gibbs, J.R. 1984: 275). Tam anlama için yukarıdaki örneklerde görüldüğü şekilde çeşitli yorumlayıcı yaklaşımlara ihtiyaç vardır.

**Literal soru (düz soru, basit soru):** Sadece metindeki unsurlar ve bunların metinde bulunan ayrıntılarını yoklayan sorulardır (Baydık 2011: 3). “Literal” kavramı Türkçede “*düz anlamsal*” (Uzun 2009: 11), “*harfi*” (Bilgin 2010), “*kelimeleri olduğu gibi alma*” (Baljon 2004) karşılıklarıyla kullanılmaktadır. Literal sorular, metin altı soruları içerisinde öncelikli olarak yer alan sorulardır. Bu sorular yoluyla önce öğrencilerin metinde basit şekilde, açıkça var olanları kavrayıp kavramadıkları yoklanır; daha sonra diğer yaratıcı, yorumlayıcı, eleştirel tipteki sorulara geçilebilir. Bu bağlamda literal sorular, basit ve temel sorulardır; bunların cevaplanması diğer üst zihinsel işlem gerektiren dolaylı sorulara (inferential questions) göre daha kolaydır (Hensen, Pearson 1982: 2).

Literal sorular, metin altı ya da metin sonu soruları içerisinde bilgi basamağındaki soru grubunu oluşturur. Bilgi basamağındaki sorularda ise herhangi bir üst bilişsel işlemin yapılmasına gerek duyulmamaktadır (Çiftçi 2010: 190). “Bilgi soruları çok küçük, basit ve belirli tanımların, adların vb.



hatırlanmasıyla ilgili sorulardır. Bir ülkenin başkentinin adını sormak gibi.”(Akyol 2008: 196).

Literal soruların cevapları metin içerisinde verilmektedir. Öğrenci bu tür soruların cevaplarını çok az bir zihinsel çaba harcayarak hatırlama yoluyla verebilir (Akyol 2008: 198). Kolaycı bir öğrenci, metnin ilgili bir cümlesini aynen okuyarak ya da o cümlenin altını çizerek de cevaplayabilir. Başka bir açıdan bakıldığında, literal soruların 5N+1K sorularıyla aynı işlevi gördüğünü söyleyebiliriz. Bunlar, “ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim” sorularıdır.

Literal sorularla öğrencinin eleştirel ya da yaratıcı düşünmesinin geliştirilmesi amaçlanmaz.

Karga İle Tilki fabli için düzenlenmiş şu sorular, literal soru örneği olarak verilebilir:

## **KARGA İLE TİLKİ**

Bir dala konmuştu karga cenapları

Ağzında bir parça peynir vardı.

Sayın tilki kokuyu almış olmalı,

Ona nağme yapmaya başladı:

“Oooo! Karga cenapları, merhaba!

Ne kadar güzelsiniz, ne kadar şirinsiniz’

Gözüm kör olsun yalanım varsa.

Tüyleriniz gibiyse sesiniz,

Sultanı sayılırsınız bütün ormanın.”  
Keyfinden aklı başından gitti Bay Karganın;  
Göstermek için güzel sesini  
Açınca ağzını, düşürdü nevaiesini.  
Tilki kapıp ona dedi ki: Efendiciğim,  
Size güzel bir ders vereceğim:  
Alıklar olmasa iş kalmaz açıkgözlere,  
Böyle bir ders de değer sanırım bir peynire.  
Karga şaşkın, mahcup, biraz da geç ammâ,  
Yemin etti gayrı faka basmayacağına.

**La Fontaine**

**Çeviren: Orhan Veli Kamık**

**Sorular:**

Karga nerededir?

Tilki nerededir?

Karganın ağzında ne vardı?

Tilki, kargayı hangi sözlerle kandırdı?

Karga peyniri kaptırınca ne dedi?

## M

**Manzara okuma (landscape reading):** İnsan elinin değdiği, insanın kültürlediği bahçeden geniş yerleşim alanlarına kadar uzanan alanların, üzerindeki fizikî, sosyal ve diğer doğal unsurlarıyla birlikte anlamlandırılmasını ifade eder. Burada “*landscape*” karşılığı olarak kullanılan “*manzara*” sözü, sadece edebiyatın, estetiğin, sanatın kullandığı güzel bir doğa görüntüsü anlamının çok ötesinde, doğayla ilgili olan fakat insan ve toplum hayatı üzerinde sosyal, felsefî, kültürel, ekonomik pek çok bakımdan etkisi bulunan geniş bir kavram çerçevesi içerisinde değerlendirilmektedir.

İnsanoğlunun biçimlendirdiği kendi yaşama anlayışına ve pratiklerine göre şekil verdiği doğa, aslında insanoğlunun aynı zamanda bir otobiyografisidir (Lewis 1979: 13). Evler, şehirler, yollar, çiftlikler; hepsi toplumların kültürlerine dair pek çok ipucu verirler. Okuma da esasen bir kültürü okuyup anlama ve değerlendirme zihinsel eylemi olduğundan her türlü kültürel etki ve durumların okunabilirliği son derece önem taşımaktadır. Coğrafi durumlar da bu kapsamda değerlendirilmelidir: “*Kültürün doğuşunda, aşağıda görülebileceği gibi coğrafi durum ve insan unsuru başlıca rol oynadığından ve topluluklar ancak yaşadıkları bölge şartlarının etkisi altında kendi kültürlerini kurabileceklerinden ...*” (Kafesoğlu 2000: 16-17). Manzara (landscape) bu anlamda, içerisinde anlamamızı gerektiren pek çok önemli unsuru barındırmaktadır.

Lewis (1979), manzara okuma için yedi temel nitelik (axiom) belirlemiştir:

“Manzaranın bir eksenini kültür için ipucu oluşudur.

İnsanın doğayla mücadele etmesi, kültürel uyumla aynı şeydir; kültürel değişimleri yansıtır.

Manzara, tarihsel kültürü yansıtan bir değerdir.

Manzara coğrafi bir değerdir.

Manzara, çevresel kontrolün bir göstergesidir.

Mesajları açık bir şekilde taşımazlar; her türlü mesaj taşımalarına rağmen bir kitapta yazıldığı gibi açık değildirler.”

Mitchell (2008), Lewis’in manzara (landscape) axiomlarını değerlendirerek bunlara altı axiom daha ilave etmiştir:

“Manzara, aktif olarak üretilir; bu, dünyaya aktif olarak bir müdahaledir.

Manzara fonksiyoneldir, sosyal hayatta bir rolü vardır.

Manzara olmayan şey yereldir /lokaldir); her şey başka bir şeyle ilişkilidir. Yakındakiler yakındakilerle daha çok ilişkilidir (Tobler’in Coğrafyanın İlk Kanunu’nda olduğu gibi).

Tarih önemlidir; fark yaratır.

Manzara (landscape) güçtür; gücün ifadesidir.

Manzara, sosyal adaletten gelen uzamsal bir alandır; Sosyal ilişkilerin eşyalaşmış bir biçimi gibi.”

Manzara okuma, bazen mecazi olarak belirli bir sosyal olayın ya da durumun içerdığı ipuçlarını yakalayarak onu anlamlandırma, yorumlama, değerlendirme karşılığı olarak kullanılmaktadır (Galanter 1983). Buna göre, çevremizdeki sosyal olaylar, durumlar, olgular, doğanın kültürlenmiş bütün durumları, okunması, anlamlandırılması mümkün bir nevi farklı formatta kitaplardır. Bu kitapların doğru okunması ve anlaşılması için özel teknik ve yöntemlere ihtiyaç vardır.

**Matbuatın sihri:** Yazılı ve basılı metinlerin okuyucuyu etkileme gücünü ifade eder. Eski zamanlardan günümüze, genel okuyucu kitlesinin yazılmış ve basılmış metinlere inanma eğilimi bulunmaktadır. “Düşüncelerin yazılı ve basılı hâle dönüşmesi, insanların daha kolayca inanmalarını sağlayabilmektedir. Bu kuvvetli etki, tarihsel dönemlerde yazı yazabilen insanların çok az ve değerli olmalarına, sosyal statülerinin yüksek olmasına bağlanabilir. Bu inanma, yüz yıllardır kökleşerek günümüze kadar gelmiştir. Gelişmiş ülkelerde de benzer durum gözlenmektedir. Basın-yayın organlarının gücü de buradan, yazılı basılı metinlerin insanlar üzerindeki büyüdü ikna ediciliğinden gelmektedir. İnsanların basında görünen düşüncelere, haber ve yorumlara, eleştirel düşünmeden, yüksek değer vermeleri “medya”nın gücüne güç katmaktadır. Bu durum, okuyucu kitlelerin yazılı metinlere karşı peşin olarak geliştirdikleri yargılardan kaynaklanmaktadır. Bu tür ön yargılar “negatif ön yargılar”dır. Negatif ön yargı, herhangi bir kişiyi, nesneyi, olayı, durumu doğru algılamayı ve anlamayı engelleyici yargılardır. Ön yargı sözünü olumsuz bir anlamda kullanıyoruz; akla “Pozitif ön yargı olur mu?” sorusu gelebilir. Ancak, olaylar hakkında önceden edindiğimiz, olayları sağlıklı değerlendirmemizi

kolaylaştıran doğru bilgilerin de birer ön yargı olduklarını kabul edersek ön yargılarımızdan bazılarının olumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Toplumumuzun “kitap” kavramına karşı geliştirdikleri yargı, negatif bir ön yargıdır. “Kitapta yazıyor.”, “Kitap böyle diyor.”, ifadeleri ve “Bana inanmıyorsun, kitaba da mı inanmıyorsun?” şeklinde bir retorik soru iması halkımızın arasında oldukça yaygındır. Özellikle okuma kültürü zayıf veya olmayan kitleler için kitap ve yazı eşliğinde pek çok tuzak kurulabilmektedir. Batıda “basılı kelimelerin gücü” olarak nitelendirilen bu negatif ön yargılar, ne yazık ki neredeyse bütün toplumlarda benzer güce sahiptir (Janakirman 2002). Bu gibi negatif ön yargıların temel eğitim okullarında giderilmesi beklenir.

Kitaplarda, gazetelerde, dergilerde yazılanların doğru olmayabileceği, gerçekleri gizleyerek okuyucuları yanıltabileceği; yazarların da her zaman iyi niyetli davranmayabilecekleri mutlaka okuma eğitime konu edilmelidir. Özellikle kurgusal eserlerde, metnin doğası gereği, olanlarla anlatılanlar aynı değildir (Alain 1991: 38). Okuyucu, gerçek olaylarla metin gerçekleri arasındaki farklılıklar konusunda bilinçlendirilmelidir. Bunun için ise eleştirel düşünme ve eleştirel okuma tekniklerini geliştirici okuma etkinliklerinin kazandırılması şarttır. Millî Eğitim Bakanlığı, endişe verici 2003 PISA sonuçlarını Türkiye açısından değerlendirirken bu konuya da değinmiş ve yeni programlarda eleştirel düşünme ve okumanın göz önünde bulundurulacağını ifade etmiştir: “*PISA 2003 çalışmasıyla eğitim sistemimizin zayıf yönleri ortaya çıkmıştır. Bu*

*eksiklikler diğer veri tabanlarında da gözlenmektedir. Örneğin PISA çalışmasıyla ölçülen olasılık, değişim ve ilişkiler, örüntü, metinler arası ilişkiler kurma gibi alt boyutlar mevcut programlarımızda yer almamaktadır. Ayrıca problem çözme becerisi de müfredatlarımızda gereken şekilde yer bulamamaktadır. Yeni müfredatlarda bu eksiklikler giderilmiş ve kazanımlar yerleştirilmiştir.” (MEB 2005).*

İçinde bulunduğumuz bilgi çağının modern tuzaklarından korunmanın en etkili yollarından biri, okumayı doğru anlamayı engelleyici her türlü okuma tutumlarından kurtulmaktır. Bu amaçla, okuma eğitiminde, yazılı materyallerde aracılığıyla kullanılabilen temel propaganda tekniklerinden (Burns, Roe, Ross 1982: 252) öğrencilerin haberdar edilmeleri zorunludur. (Çıfci 2006: 90-92).

**Metin damgalama (watermarking):** Elektronik ortamdaki metinlerin bazı yapısal ve semantik işlemlerle gereksiz gibi görünen özellikleri bakımından azaltılarak güvenli saklama ve saklı bir iletişim kanalı kurma amaçlarıyla kullanılabilmesi için yapılan düzenlemelerdir (Meral vd. 2997). Metin damgalama işlemleri çalışmaları oldukça yeni bir alandır. Her dilin gösterdiği sözdizimsel ve anlam özelliklerine göre farklı işlem süreçlerini gerektirmektedir (Gutub vd. 2010: 48).

**Metin sözlüğü (textual dictionary):** Özellikle ders kitaplarında yer alan, normal sözlük formatından farklı, kelimelerin metindeki anlamlarını veren sözlüklerdir.

Metin sözlükleri bir tür kontrollü sözlüklerdir. Okuyucuların, okudukları metinde anlamını bilmedikleri

kelimeleri tanımalarında yardımcı olurlar. Tanımları, kelimenin metindeki bağlamıyla ilişkili olarak yaparlar (Hamilton 2012: 362). Metin sözlüklerinin öğrencinin okuduğu metindeki kelimeleri daha iyi tanımalarını sağlamanın yanında diğer türlerdeki sözlükleri kullanma alışkanlığı kazandırması da beklenir. Çünkü, ister ikinci dil öğrenmede ister ana dilini öğrenmede sözlük kullanımının büyük etkisi vardır (Prichard, Matsumoto 2011; Beech 2004).

Ancak, öğrencilerin bağımsız okumalarındaki kelime tanıma ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için metin sözlüklerinin yanı sıra mutlaka doğal sözlükleri kullanabilme becerilerinin ve alışkanlıklarının geliştirilmesi gerekmektedir.

**Motor okuyucu (motor reader):** Heceleyerek okuyan ve okuma esnasında dudaklarını kıpırdatan okuyucu (ideamarketers.com, 09.05.2011).

**Münazaralı okuma (discussion reading):** Bir metnin, dersin mevcut veya ileri sürülen bir tez doğrultusunda tartışılarak okunması, işlenmesi.

Münazaralı okuma çok eskiden beri önemli bir eğitim öğretim yöntemi olarak uygulanagelmektedir. “Ortaçağ Avrupasında dersin önemli yöntemlerinden biri münazara idi.” (Ülken 1970: 4; Dönmez 2005: 129). Ülken’e göre ders okutmak da esasen bir metni açıklamaktır: “Ders, bugün Almanca ve İngilizcede anlaşıldığı gibi bir şey okumak ve bir metni açıklamaktır. Bu anlamda “ders”ten Ortaçağın sayısız “şerh”leri (commentaire) doğmuştur. Münazaraya gelince, bu bir veya birkaç hocanın yönetimi altında öğrencilerin yaptığı fikir tartışmaları idi.” (Ülken 1970: 4). Selçuklu



medreselerinde de münazara yönteminin önemli bir ders işleme yöntemi olduğunu biliyoruz (Sönmez 2006: 304). Özellikle medreselerde münazara bir ders yöntemi olmanın dışında bilim adamlarının düşüncelerini sergileme fırsatı yakaladıkları bilimin er meydanı yerindeydi; bu yolla, pek çok bilim adamı fikirleriyle muhataplarını ve dinleyenleri etkileyerek şöhret kazanırdı ve devrin yöneticileri tarafından çeşitli şekillerde ödüllendirilirdi (Kınar 2007).

Münazara ve müzakere yoluyla yapılan okumaların çeşitli örgün ve yaygın eğitim ortamlarında uygulanageldiğini görüyoruz. Eskiden Ortaçağ Avrupa okullarının ve medreselerin yanı sıra Anadolu'da köy odalarında bu tarz katılımlı okumalar yapılmakta idi. Yakın geçmişte ve günümüzde ise sıklıkla bazı grupların dini özel toplanmalarında ve bir kısım fikir ve kültür gruplarının özel ortamlarında uygulanmaktadır.

Eski eğitim sisteminde müzakereli ve münazaralı okumanın önemli bir okuma uygulaması üzerine inşa edildiğini söyleyebiliriz. Münazaralı okumayla hem okunanlar üst düzeyde bir üretime dönüşür hem de konuşma başta olmak üzere diğer dil becerilerinin ve edebî yeteneğin gelişmesi sağlanır. Bu bakımdan münazara yoluyla yapılacak okumaların ya da münazaraya dönüştürülecek okumaların eleştirel düşünmeyi geliştirmede de önemli bir işlevi bulunmaktadır.

Edebî metinler üzerinde yapılacak olan münazaralar hem edebiyat bilgilerinin temellendirilmesini hem de dil becerilerinin güçlendirilmesini sağlayacak; ayrıca, bu

uygulamalar öğrenilenlerin zihinsel işleme tabi tutulmuş olmalarından dolayı kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirecektir.

**Müzakereci okuma (negotiated reading):** Metni, metnin mesajlarını eleştirel okumanın bir kısım unsurlarını da kullanmak suretiyle ortalama bir yaklaşım açısı oluşturarak okuma.

Müzakereci okumada okuyucu, metindeki mesajlar ve önemli kavramları çeşitli düşüncelerin ışığında eleştirel okuma tekniklerini de kullanarak tartışır. Esasen okuma da okuyucu ile metin ya da yazar arasında bir müzakere olarak kabul edilir (Das 2009: 16; Pearson, Tierney 1984: 3; Vipond, Hunt 1984: 266). Literatürde müzakereci okumadan daha çok anlaşılan da yazarla – metinle yapılan metaforik bir müzakereci okumadır. Müzakereci okumanın asıl amacı da bize sunulan görüşleri, düşünceleri bir zihin süzgecinden geçirmemiz, kabul ve retlerimizi bir tartışmanın üzerine oturtmamızdır. Hall, müzakereci okumayı (negotiated reading) egemen okuma (dominant reading) ve karşıt okumanın (oppositional reading) arasında görmektedir (Hall 2006: 172).

*Müzakereci okuma, müzakereli okuma ve münazaralı okuma* hem kavramların ses yakınlıkları hem de bazı uygulama ve içerik analizleri bakımlarından birbirlerine çok benzediklerinden dolayı karıştırılabilmektedir. Bu bağlamda, müzakereci okumanın daha çok bireyin okuma stratejisini ve tutumunu yansıttığı, müzakereli okumanın benzer stratejiye dayanan bir toplu okuma uygulaması olduğu, münazaralı okumanın ise tartışmaya dayalı bir ders işleme yöntemi ve uygulaması olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu kavramlar ve terimler için bu sözlüğün ilgili maddelerine bakılabilir.

Okunan bir metnin ya da izlenenin müzakereci alımlanmasını şu örnekte daha belirgin şekilde görebiliriz:

“ ‘Cesetleri görünce sizde nasıl bir duygu uyandı?’ sorusuna okuyucuların çoğu pasif cevaplar vermişlerdir. Pasif cevaplar, korku – doğal bulma – üzülmeye etrafında yoğunlaşırken, aktif tutumda intikam hissi gözlenmiştir. Bu şekilde sistemleştirildiğinde yedi kişi korku ve üzüntü belirterek *egemen okuma* yapmış, iki kişi bu sürecin doğal olduğunu beyan ederek *müzakereci okuma* yapmış, bir kişi ise intikam almak istediğini belirtmiş, metindeki kodlardan aksi anlam üreterek *karşıt okuma* yapmıştır.” (Şeker, Tiryaki 2013. 205-206).

Müzakereci okuma, karşıt okuma gibi katı ve kapalı okuma yaklaşımlarını benimsemediğinden, egemen okuma gibi itaat kültürüne ve mevcut kabullere değer vermediğinden okuma tutum ve yaklaşımlarında bir orta yol olarak görünmektedir.

**Müzakereli okuma (paylaşımçı okuma):** Bir metnin bir lider okuyucunun nezaretinde topluluk içerisinde içeriğinin, mesajlarının derinlemesine yorumlanarak okunması. Müzakereli okumada belirli bir metin, o konuya ve konunun literatürüne hâkim olan okuyucunun önderliğinde okunur. Müzakereli okuma etkinliğinde bulunacak olan topluluğun on kişiyi geçmemesinin, tartışmanın, paylaşmanın verimini artırabilmek için okunan metin içeriğiyle ilgili bilgilerinin birbirine yakın olmasının yararlı olacağı belirtilir (Bilgi 2006: 54; Tokpınar 2010: 74).

Bu uygulamalardaki müzakereler çoğu zaman yeteri kadar anlaşılmayan noktaların, içerik analizlerinin birlikte paylaşılarak daha etraflıca anlaşılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Başka bir ifadeyle, düşüncelerin elden ele, zihinden zihne dolaşmasını, “müdavele-i efkâr”ı (Bilgi 2006: 54) sağlamak amacı taşımaktadır.

Bilgi’ye (2006) göre müzakereli okumada katılımcıların hazır bulunuşluklarının ve bu tür toplu okumanın yararları şunlardır:

İhlas

Yüksek bir heyetin ruhî, fikri yardımlaşması

Ruhların tenasübüyle (uyumluluğuyla) birbirine yardım etmesi

Düşünce özgürlüğü

Taassuplardan kurtulmak

Muhataplarımızı anlamaya çalışmak

Farklı bakış açılarına açık olmak

Vermekten ziyade almayı hedeflemek (Bilgi 2006: 79)

Müzakereli okuma uygulamalarında her ne kadar tartışma ve tenkit esas gibi görünse de karşılaşılan uygulamalarda dinî eserlerin okunması ağırlıklı olduğundan eleştirel yaklaşımların müzakereci okumada olduğu kadar özgürlükçü olamayacağı açıktır.

Hangi amaçla, hangi içerikte, hangi tür eserler olursa olsun bir başkasıyla ya da grupla sinerji yaratacak şekilde okunmasında büyük yararlar vardır. Bireysel okumalarımızda mutlaka kendi zihnimizi, gönlümüzü dinlendiririz. Müzakereli okumalar ise paylaşmak, birikim oluşturmak, kendi bilgi ve düşüncelerimizi olgunlaştırmak bakımından elbette yararlıdır; ancak, düşüncelerimizi çarpıştırmamak bile paylaşarak da geliştirip çoğaltacağımızı unutmamalıyız.

**N**

**Narrative text (tahkiyeli metin):** Hoşça vakit geçirmek için hikâye yoluyla yazılmış metinlerdir. Zıddı ise açıklamalı metindir (expository text). (Duffy, Roehler 1989: 469).

## O

**Okuma alışkanlığı (reading habit):** Kişinin okumayı kendisi için bir ihtiyaç hâline getirerek hayat boyu sürekli ve düzenli bir eyleme dönüştürmesi olarak tanımlanabilir (Yılmaz 2012:1).

Okuma alışkanlığı kavramı bütün eğitim örgütlerinin öncelikli temel konularından biridir. Okumayı geliştirme araştırmalarının pek çoğu, okuma alışkanlığının güçlendirilmesine ve daha etkili biçimde yaygınlaştırılmasına vurgu yapabilmeyi hedefler.

Okuma alışkanlığına etki eden faktörler çok önemli bir okuma sorunsalını oluşturur. Bütün okuma ortamlarının, okumanın alışkanlık haline getirilmesinde az ya da çok etkili olduğu bilinmektedir. Örgün eğitim sisteminde okuldaki bütün dersler ve okulun sosyal çevresi, okumayı özendirecek sosyal ve kültürel yapı, eğitim-öğretim sistemi, basın yayın araçları, kitaplık, kütüphane (Dengiz, Yılmaz 2007: 210; Kurulgan, Çekerol 2008:1) ve kitap temin etme imkânları gibi (Abolaji 2009: 200). Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde ailenin ve öğretmenlerin zorlayıcı ya da baskılayıcı yönlendirmelerinin etkisi ise oldukça düşük görülmektedir (du Toit 2001. 136). Ancak, okuma alışkanlığını sağlayıcı şartların hazırlanmasında aile, öğretmen gibi model ve yönlendirici çevrelerin tutumları ve çabaları son derece önemlidir.

Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde ya da gelişmişliğinin belirlenmesinde karşımıza çıkan en önemli belirleyici etken, “sürdürülen”, sürekli yapılan okuma eylemidir. Zaten, bir becerinin ya da herhangi bir davranışın

alışkanlık olarak tanımlanabilmesi için mutlaka belirli aralıklarla tekrarlanıyor, sürekli yapılıyor olması gerekmektedir. Bu noktada sadece ihtiyaç duyuldukça yapılan okumalarla, okumanın sürekli ihtiyaç haline getirilmesi karıştırılmamalıdır. Asıl okuma alışkanlığı kazanmış olan, sürekli okuyandır. Okuma alışkanlığının düzeyini tespit eden yaklaşık kriterler de buna göre geliştirilmiştir:

“Üst düzey okuyucu: Ayda iki veya daha fazla kitap okuyan okuyucu.

Orta düzey okuyucu: Ayda bir kitap okuyan okuyucu.

Zayıf okuyucu: İki ayda bir veya daha az kitap okuyan okuyucu.” (Staiger 1990: 39-40).

Okuma alışkanlığının gelişmesinde gözden uzak tutulmaması gereken bir başka husus da alışkanlık çağının iyi değerlendirilmesi gerektiğidir (Yalçın 2002: 54). Okuma alışkanlığının kazanılmasında ilk on beş yaş önemlidir: “Çocukta okuma eğitimi 15 yaşın sonuna kadar planlı ve sürekli bir biçimde yapıldıktan sonra okuma alışkanlığı oluşur. Bireyin bundan sonra hayatı boyunca okuduğu gazeteler, kurduğu ikili ilişkiler ve zevk için okuyacağı kültür kitapları ile ömrünün sonuna kadar gelişir. Okuma eğitimini bu bakımdan bir ağaca benzetebiliriz. Bu ağacın sürekli gelişmesi ve serpilmesi için köklerinin oluşturulması gerekmektedir.” (Yalçın 2002: 54).

Yalçın (2002)’ın vurguladığı gibi okuma alışkanlığının bir diğer önemli kavramı da yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olmasıdır (Tella, Akande 2007). Bireyin güçlü bir



okuma alışkanlığıyla hayat boyu yapacağı okumalar, onun kendi kendisini eğitmesini, yaşanan çağın gereklerini doğru algılamasını sağlayacaktır.

Okuma alışkanlığının gelişmesinde, okuma ihtiyaçlarının belirlenmesinde görsel-işitsel (filmler, radyo, tv gibi) medya araçlarının önemli rolü bulunmaktadır. Medya, çocuğun belli bir konuda daha fazla okuması için uyarıcı olabilir (Staiger 1990: 39).

Vurgulanan bütün bu faktörlere rağmen okuma alışkanlığının gelişmesini kesin olarak belirli nedenlere bağlamak mümkün değildir. Çünkü, herkesin okuma alışkanlığı dinamiğinde bilinenlerin dışında başka şok faktörlerin de bulunabileceği göz ardı edilmemelidir. Necip Fazıl'ın şair olmasında etkin olan şu örnekteki gibi “şok faktörler”, pek çok okuyucu ve yazar için de geçerli olabilir:

*“Şairliğim on iki yaşımda başladı.*

*Bahanesi tuhaftır:*

*Annem hastahanedeydi. Ziyaretine gitmiştim... Beyaz yatak örtüsünde, siyah kaplı, küçük ve eski bir defter... Bitişikte yatan veremli genç kızın şiirleri varmış defterde... Haberi veren annem, bir an gözlerimin içini tarayıp:*

*- Senin, dedi; şair olmanı ne kadar isterdim!*

*Annemin dileği bana, içimde besleyip de on iki yaşıma kadar farkında olmadığım bir şey gibi göründü. Varlık hikmetimin ta kendisi... Gözlerim, hastahane odasının*

*penceresinde, savrulan kar ve uluyan rüzgâra karşı, içimden kararımı verdim:*

- *Şair olacağım!*

*Ve oldum.*” Kısakürek 1989: 6).

Bu ve benzer örnekler yaygın olmamakla birlikte önemli bir motivasyon kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde, hapishaneye düştükten sonra okuma alışkanlıklarının çok geliştiğini, hatta okur-yazar değilken bile o ortamın şartlarından dolayı üst düzey bir okuyucu kimliğine sahip olan insanların örnekleri bulunmaktadır.

**Okuma güçlüğü (reading difficulty):** Okuyucunun kelime tanıma, kötü ve yanlış telaffuz, duraklama, geri dönme, tekrarlama, bir kelimeyi başka bir kelime olarak okuma, atlama, kelime ekleme gibi akıcı okumayı ve metni anlamayı bozucu okuma hatalarının birini ya da birkaçını yaparak metni anlayamaması durumu.

Okuma güçlüğüne yol açan bu tür hatalar, okuma becerisinin yeterince kazanılmasını engellemekte (Ekiz vd. 2011:112), öğrencinin motivasyonunu bozarak okuma alışkanlığının oluşmasını da güçleştirmekte; ayrıca, öğrenmeyi de etkilediğinden çocuğun diğer akademik başarılarının önünde engel oluşturmaktadır (Westwood 2008:3). Kelimelerin yanlış ve yavaş okunması, doğal olarak metnin ya da okunanların da yanlış anlaşılmasına, hiç anlaşılmasına neden olacaktır (Baydık 2006: 30).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelimeleri tanıma ve kodları çözmeye yetersizlikleriyle birlikte daha çok

metni yorumlamada akranlarına göre daha başarısız oldukları da kaydedilmektedir (Baydık 2011: 30).

Çocuğun görsel, işitsel yetersizliğinin, nörolojik bozukluklarının, fiziksel, fizyolojik herhangi bir sorununun olup olmadığı belirlendikten sonra (Sidekli, Yangın 2005: 10) okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesi ya da en aza indirilebilmesi için şu uygulama ve yaklaşımların üzerinde önemle durulmalıdır:

3p tekniği (Dağ 2010), kelime kutusu stratejisi, paragrafın önceden dinletilmesi stratejisi (Yüksel 2010), duyuşsal yaklaşım destekli okuma (Arslan, Dirik 2008) gibi teknik ve yöntemlerin okumada güçlük çeken öğrencilere güçlük niteliklerine, türlerine göre okuma eğitiminin verilmesi.

Öğretmenlerin okuma güçlükleri konusundaki bilgi ve uygulama becerilerini artırıcı çalışmaların yapılması.

**Okuma kaybı (alexia):** Kazanılmış olan okuma becerisinin beyinde meydana gelen herhangi bir hasar ya da ani psikolojik travmalar nedeniyle yitilmesi durumudur. Merkezi sinir sistemi fonksiyon bozukluğundan dolayı genel olarak okuma yeteneğinin kaybıdır (Harris, Hodges 1995). Yazılı sembolleri almada, görüntülemeye karşılaşılan bir problemdir (Wood 1960: 15).

**Okuma korkusu (okuma kaygısı, fear of reading):** Özellikle ilk okuma yazma öğretiminde, çeşitli nedenlerden kaynaklanan, okumaya karşı geliştirilen okuma güçlüğü

oluşturacak düzeydeki korku ve kaygıların tamamını ifade eder.

Okumaya karşı olumsuz tutumlara yol açan duygular için korku ve kaygı kavramlarının ikisi de kullanılabilir. Çünkü bu iki kavram birbirine çok yakın iki duygusal durumu karşılamaktadır. Korku, bir şeyden sakınma veya kaçma isteği olarak tanımlanmaktadır (Sutherland 1989: 155) Sungur (1997) korku'yu “yaşam veya güvenliği tehdit eden mevcut veya olası bir tehlike karşısında ortaya çıkan emosyonel bir tepki” olarak tanımlamaktadır (Sungur 1997: 5). Bu tanımdan yola çıktığımızda korkunun başka bir boyutunu görüyoruz; korkunun belli ölçülerde yaşanmasının hayatı güvenle sürdürebilmek için gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Korkuya kardeş duygu olan kaygı (anksiyete) ise bireyi bir şekilde rahatsız eden ve yaşam kalitesini bozucu etkide bulunan yoğun bir güvensizlik durumu gibi algılanmakta ve çoğu zaman kaynağını bulmak güç görünmektedir. Okuma engeli olarak karşımıza çıkan olumsuzlayıcı duygular gerekli korku ve kaygılarımızdan değil, yersiz korku ve kaygılarımızdandır. Bu anlamda bizi bir önlem almaya yönelten korkularımız hayatımızı kolaylaştırmada yardımcı olurlar; ancak, bir sağlık sorununun çözümünü, diş tedavisini ve diş hekimlerinin çalışmalarını engelleyen dental korku (Bodrumlu vd. 2006: 52) hayatımızı zorlaştıran bir korkudur. Bunun gibi okuma korkusunun ve okul korkusunun (Soysal, Bodur 2004) da bireye zarar verici yönleri tartışılmazdır. Dolayısıyla bütün korku ve kaygıları ortadan kaldırmaktan değil, bireyin toplam becerilerini yükseltmesine engel olan kaygı ve korkuların ortadan kaldırılmasından söz edilebilir.

Okumadaki korku ve kaygılar matematik korkusu gibi “matematiğin zorluğu” şeklinde bir ön kabule (Yüksel-Şahin 2004: 59) dayalı değildir; ancak okumadaki yavaşlık, gecikme gibi her türlü olumsuz gelişme giderek bir kaygıya ve korkuya dönüşebilir, çocukta okumaya karşı nefret duygusu geliştirebilir, çocuk yazılı basılı ürünlerden soğuyabilir (Tok 2001: 257). Çocuklar, hatta yetişkinler okuma hızlarını artırma aşamalarında “Hızlı okursam anlayamam.” kaygısını yaşayabilirler (Yalçın 2002: 56). Hızlı okumaya geçişte okuduğunu anlayamama önemli bir okuma engeli oluşturmaktadır. Çocuk, anlama ile okuma hızı arasındaki ilişkinin farkında olmadığından yanlış bir yerleşik kaygı geliştirebilir.

Korku ve kaygılar okumada motivasyon bozucu bir etki meydana getirir. Hata yapma korkusu öğrencilerin motivasyonlarını etkilemektedir (Heinzman 2009: 27).

Okumadaki kaygı ve korkularımızın pek çoğu okuyucunun kendisine yönelik ve kendisinden kaynaklanan duygusal durumlarla ilgili iken yazmadaki engelleyici duygular daha çok dış etkilerden, etraftakilerin görüşlerinden (Moraes 2012: 8) kaynaklanmaktadır.

Elbette okuma bir korku ve kaynağı değildir; tam aksine metinlerdeki kahramanların / kişilerin korkularını yenme örnekleri yoluyla korkuların üstesinden gelmede en önemli araçlardandır (Evans 1994). Ailelerin, çocuklarının genel korkularından endişe duyduklarını biliyoruz; ancak, pek çok anne baba çocuklarının okuma isteksizliklerinin altında güçlendirilmemiş okuma psikolojilerinin yattığından haberdar değildir. Bu nedenle, ilk okuma yazma döneminde mutlaka

başta öğretmenlerin ve ailelerin bu konudaki farkındalıklarının geliştirilmesi için gerekli eğitim desteğinin sağlanmasında büyük yarar vardır.

Okuma kaygısının gelişmesinde önemli sosyal ve siyasi ortamların da etkisinin bulunduğunu belirtmeliyiz. 1980 öncesinde Türkiye’de çeşitli ideolojik çatışmaların yarattığı anarşi ve kaos ortamı, okuma korkusunun toplumda yayılmasına yol açmıştı. Güvenlik görevlilerinin arama tarama faaliyetlerinde toplanan kitaplar, bunları okuyanların gözaltına alınmaları gibi uygulamalar (Candan 2011:488) kitleler üzerinde okumaya karşı bir korku ve sakınma meydana getirmiştir; ki, o dönemin herkesçe bilinen yaygın hurafelerinden biri, “*Başımıza ne geldiyse okumuşlardan geldi.*” sözüyle ifade edilmekteydi. Bu tür sosyal korkuların oluşturduğu bilinçaltı baskılar ne yazık ki geniş kitlelerin okuma kültürünü zayıflatmaktadır.

Okuduğunu anlayamama korkusu yaşayan çocukların tam anlamalarına imkân veren uygun okuma etkinlikleriyle kendine güvenleri sağlanmalıdır. Yazma eğitiminde yazım hatalarının bir kısmının öğrencilerin yazma isteğini kırmamak amacıyla görmezden gelindiği gibi, okuma eğitiminde de çocuğun anlayamadığı noktalardan ziyade anladıkları üzerinde durularak motivasyonları güçlendirilmelidir. Motivasyonu artan çocuk, pek çok başka okuma engelini de kolaylıkla aşabilecektir (Batur 2006: 42).

Eğitim öğretimin pek çok alanında olduğu gibi, okuma korku ve kaygılarının giderilmesinde ailelere ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin öğrencilerle kuracağı iletişim ve oluşturacağı rol modeli, kaygıları

zamanında fark etmesi, çocuğun özgüvenin güçlendirici yaklaşımı ve düzenleyeceği etkinlikler bu kaygıları azaltabilir. Öğretmenler daha esnek disiplin anlayışıyla hareket ederek öğrencilerin korkularını azaltabilirler. Bu nedenle, öğretmenin katı disiplin anlayışı öğrencinin okuma kaygılarını beslememeli, öğretmen, disiplin adına korku geliştirici (Güler 2004: 9) davranış ve tutum içinde olmamalıdır.

**Okuma kusuru:** Gerek sesli gerekse sessiz okumada okuma etkinliğini gereği gibi yerine getirmeyi engelleyici her türlü yanlış okuma tutum ve davranışını ifade eder.

**Okuma mesafesi (reading distance):** Okunan metin ile göz arasındaki uzaklığı ifade eder. Gözün daha net ve sağlıklı şekilde görebildiği, 10-12 puntoluk bir yazı için okuma mesafesi yaklaşık 35 cm civarındadır (Eğrilmez vd. 2004: 407). Ancak okuma mesafesini belirleyen puntonun dışında başka etkenler de vardır. Bunlar, yazı karakterleri, renkler, yazı zemini, ışık, okuyucunun yaşı gibi unsurlardır. Söz gelimi Times New Roman, Arial, Courier New gibi yazı karakterleri aynı punto ile yazılınsalar da boyutlarında, harf aralıklarında farklılıklar bulunmaktadır.

Okuma mesafesi alışkanlığı, diğer okuma tutum ve davranışları ile birlikte ilk okuma ve yazma sürecinde geliştirilmelidir. Yanlış mesafeden okuma, göz sağlığına zarar verebileceği gibi okumayı engelleyici yönüyle okuyucu üzerinde motivasyon bozukluğu da oluşturabilir.

**Okuma ortamı (reading environment):** Bireyin okumasına olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkide bulunan sosyal ve fizikî ortamlardır. Bireyin de içinde bulunduğu

okuyucu, okuma materyali ve okumaya uygun her türlü düzenlenmiş fizikî ve sosyal ortamı ifade eder. Buna göre ders etkinlikleri aynı zamanda önemli birer okuma çevrelerini oluşturur. Bununla birlikte öğrencilerin okul dışında da kendilerini motive edecek okuma ortamlarına sahip olmaları (evde kitaplığın bulunması, ebeveynin ve yakın arkadaş çevresinin kitap okuması gibi) önem taşımaktadır.

Öğrenci, yakın sosyal çevresinin okuma tutum ve davranışlarını kendisine model alacaktır. Aynı şekilde, sınıf kitaplıkları etkin bir okuma çevresi oluşturmaktadır.

Okuma çevrelerinin düzenlenmesinde öğrencilerin okuma ilgi ve ihtiyaçlarına özen gösterilmesi gerekir (Ateş vd. 2011: 14).

Okuma çevresi oluşturmada öğretmenler, aileler ve arkadaş grupları son derece önemli rol oynarlar (Çakmak, Yılmaz 2009:489).

Aile, okul, kütüphane, derslik, okul ve arkadaş çevresi okuma ortamlarının ilk akla gelenlerinden olmakla birlikte esasen okuma ortamı çok geniş bir kavramı ifade eder. Toplumun okumaya karşı geliştirdiği değer yargılarından (Duran, Sezgin 2012: 1658), okumanın o toplumdaki tarihsel yerinden ve öneminden bireyin bir şekilde temasta bulunduğu sosyal çevreye, sakin ve sessiz kütüphane salonlarından belediye otobüsünün rahatsız eden koltuklarına kadar geniş bir yelpaze içerisinde düşünülebilir.

Bireyin okuma alışkanlığını, okuma etkinlik ve eylemlerini kolaylıkla, rahatlıkla gerçekleştireceği ortamların



başında okul ortamı ve kütüphanelerin geldiği (Yılmaz 2012: 211), düşünölmekle birlikte, bu durumun çoğu zaman bireysel tercihlere göre değiştigi söylenebilir. Günümüzde elektronik okuma kaynakları da oldukça etkili okuma ortamları oluşturmaktadır (Mutlu vd. 2013:1).

Fizikî okuma ortamları ise ana hatlarıyla aydınlatma, havalandırma, okuma pozisyonu, okuma mesafesi ve diğer fiziksel niteliği bulunan bir şekilde okumanın yapılabil-diği yer, durum ve eşyalardan oluşmaktadır.

Aile çevresinde iyi bir okuma ortamı oluşturabilmek için şunlara dikkat edilmeli, önem verilmelidir:

Alışkanlıklarımızın – özellikle taklit, model alma yoluyla kazandıklarımız – pek çoğunda aile çevremizin ve diğer yakın sosyal çevrenin önemli payı vardır. Bundan dolayı anne babaların ve yakın çevredeki bireylerin kitap okumaları, kitaba değer verdiklerini vurgulamaları; kitap hediyeleşmeleri, kitaplar hakkında konuşmaları çocuklar için iyi bir rol model oluşturacaktır. Aile, gazete, dergi, kitap ve diğer okuma materyallerini evin içerisinde çocukların kolaylıkla ulaşabilecekleri – yırtmak, oynamak, dağıtmak için bile olsa – yerlerde bulundurmalıdır ki, bu yakınlık, çocukla okuma materyalleri arasında bir ünsiyet oluştursun. Bu yakınlığın ileride çocukla kitap arasında süreklilik arz edecek bir kültürleme sürecini oluşturacağı beklenmektedir. Savaşın bile kültürleme rolü vardır; savaşan gruplar birbirlerinin kültürlerini tanırlar ve bundan etkilenirler. Dolayısıyla, çocuklarla okuma materyallerinin ne amaçla olursa olsun yan yana, yüz yüze bulunmasında büyük yararlar vardır.

Küçük çocuklarla ebeveynin birlikte kitap okumaları da okuma alışkanlığının kazanılmasına yardım eden iyi bir okuma ortamı meydana getirir. Düzeye uygun masalların, hikâyelerin okunması hem çocuklar için zevk alma aracı olur hem de çocukların kelime servetlerinin, söz dizimi hâkimiyetlerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Evde, çocukların da ilgisini çekecek kitapların bulunduğu küçük bir kütüphanenin ve hatta çocuğun kendi kütüphanesinin bulunması da okuma ortamının zenginleşmesi için yararlı olacaktır. Çocuklar için özel bir kitaplığın temin edilebilmesi, bu kitaplığın oluşmasında çocukların da katkıda bulunmaları önemlidir. Elbette, bütün bunlar yapılırken çocukları okumadan uzaklaştıracak olan televizyon, bilgisayar gibi görsel işitsel zevk ve eğlence kaynaklarının kullanımının sınırlandırılması yerinde olur. Bu şekilde okuma ortamını bozucu etkiler azaltılmış olacaktır.

Sosyal okuma ortamı ile okuma güçlükleri arasında da bir bağlantı bulunmaktadır. Söz gelimi, çok dilli ya da iki dilli sosyokültürel ortamlarda ikinci dilde yapılan okumalarda güçlükler yaşanmaktadır (Olson 2013: 3; Kovas vd. 2007: 7).

Her türlü mekan ve zaman okuyucunun tercihine göre okuma ortamına dönüştürülebilir; ancak, anlamayı güçleştirecek, okuma motivasyonuna zarar verebilecek gürültü ve diğer fizikî bakımlardan olumsuzlukları bulunan ortamlarda (otobüste, fabrikada vb.) zorunlu olmadıkça okumamak doğru bir tercih olabilir (Nyssen 1944: 23).

**Okuma öncesi soruları:** Herhangi bir metin okunmadan önce okuyucunun (okumayı yönlendiren

öğretmenin) genel anlamda üst bilişsel okumanın (Çöğmen, Saracoğlu 2010: 92) stratejilerine uygun olarak sorular yoluyla yaptığı okuma hazırlığını ifade eder.

Okullarımızda verilen okuma eğitiminde geleneksel olarak metnin okunmasına geçmeden önce öğrencinin metin hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek, metnin daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla anahtar kelimeler gibi anlamayı kolaylaştırıcı bazı kavramları açıklamak amacıyla birtakım hazırlıklar yapılmaktadır. Bunlar soru sorma, bilgi verme ve basit araştırma ödevlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmalarda okuma öncesi soruları genel olarak şu noktalarda yoğunlaşmaktadır: Anahtar kelimelerin bilinip bilinmediği, metnin görselleri ve başlığı hakkında öğrencilerin ne düşündükleri, metnin konusu hakkında bir bilgilerinin olup olmadığı gibi (Demirel, Şahinel 2006: 87).

Ders kitaplarındaki metinlerin okunmasından önce sorulan bu sorulara serbest okumalarda şu sorular da ilave edilecektir: Bu metni niçin okumak istiyorum? Okuduğumda anlayabileceğim bir metin midir? Bu metni hangi yöntemle okumalıyım? Hangi hızda okumam gerekir? Metnin konusu hakkında ne biliyorum? Metnin yazarı hakkında ne biliyorum? Bu yazarın daha önce hangi eserlerini okudum? Yazarın okuyacağım konudaki değer yargıları hakkında bir düşüncem var mı? (Çıfci 2010: 148-149).

Okuma öncesi sorularının alışkanlık hâline getirilip sorulması, öğrencinin metne zihinsel olarak hazırlanmasını, bilerek, kendi okuma stratejisini belirleyerek okuduğu için bilgiyi çabuk ve kolay öğrenmesini, okuma hızını ayarlamasını, okuduklarından daha çok zevk almasını

(Demirel, Şahinel 2006: 87), uygun okuma yöntemlerini kullanmasını, dolayısıyla da anlama düzeyinin artmasını (Fry 2000: 42) sağlar. Okuma öncesi sorularını yerinde sorabilen okuyucular, önemli ölçüde ustalık kazanmışlardır; bu soruları sorup cevaplarına göre okuma kararlarını vermek ve uygulamak iyi okumanın tek şartı olmasa da en önemli gereklerindedir.

**Okumaz-yazmazlık (illiteracy):** Bireylerin herhangi bir düzeyde okuma-yazma ve aritmetik temel bilgi ve becerilerine sahip olmamaları durumudur (Güneş 1997: 14).

2000 yılı nüfus sayımı verilerine göre Türkiye’de toplam nüfusun %12.5’i okuma-yazma bilmemektedir; bu oranın büyük bir çoğunluğunu ise kadınlar oluşturmaktadır (Nohl, Sayılan 2004: 8). 2011 verilerinde de durumun pek değişmediği görülmektedir. TÜİK 2011 verilerine göre 15+ yaş grubunda 3.163.396 okuma-yazma bilmeyen bulunmaktadır. Bunların 551.776’sı erkek, 2.611.620’si ise kadındır (TÜİK ADNKS Veri Tabanı 2013). 6+ yaş grubunda da durum hemen hemen aynıdır:

TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU  
ADRESE DAYALI NÜFUS KAYIT SİSTEMİ (ADNKS)  
VERİ TABANI

Okuma-yazma durumu ve cinsiyete göre nüfus  
(6+yaş) – 2011 Türkiye

Okuma-yazma Durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma-yazma Bilmeyen	3.171.270	553.704	2.617.566
Okuma-yazma Bilen	61.889.739	32.013.033	29.876.706
Bilinmeyen	1.984.266	1.035.890	948.736
<b>Toplam</b>	<b>67.047.635</b>	<b>33.602.677</b>	<b>33.433.008</b>

Kaynak: tuik.gov.tr (17.01.2013)

Ancak, bu rakamlardan da çeşitli nedenlerden dolayı şüphe edilmektedir. Bu şüpheler, kişilerin sözlü beyanlarına ne kadar güvenilebileceği; utangaçlıktan dolayı doğru bilgiler vermekten çekinilmesi, hane reisi olan erkeğin aile fertlerinin okumaz-yazmazlığını gizleyebileceği gibi noktalarda yoğunlaşmaktadır (Nohl, Sayılan 2004: 8).

**Okur-yazarlık (literacy):** Bir metni basit biçimde anlayacak kadar okuyabilme, çok temel ihtiyaçları karşılayacak kadar yazma ve basit aritmetik işlemlerini yapabilme beceri ve bilgisini ifade eder. Bu tanıma, okur-yazarlığın aktif vatandaşlığı geliştirici yönü de eklenmektedir (Güneş 1997; Rogers 2007).

## Ö

**Örnek okuma:** Öğretmenin, ders kitaplarında bulunan ve işlenecek olan metni telâffuz, vurgu tonlama gibi noktalardan öğrencilere örnek oluşturması amacıyla derste sesli olarak okuması (Cemiloğlu 2001: 153).

Sesli okuma kusurları bulunan ya da başarılı sesli okuma yapamayan öğretmenlerin örnek okuma gerçekleştirmemesi yerinde olacaktır. Bu durumdaki öğretmenlerin, teknik imkânlar dahilinde, metnin sesli kaynaklarından yararlanmasında, yoksa, sesli okuması iyi ve güzel olan bir öğrenciye okutmasında fayda vardır. Aksi hâlde, öğretmenin yanlış okumaları öğrencilere kötü bir model olacaktır. Örnek okumanın devamında, sesli okuması kötü olan öğrencilere de sesli okumalarını geliştirebilmeleri için mutlaka fırsat tanınmalıdır.

Örnek okuma yapılırken dikkat edilecek bir başka nokta da öğrencilerin dinleme davranışlarının doğru belirlenmesidir. Örnek okumayı öğrencilerin sadece dinlemeleri istenmelidir; okuma esnasında öğrencilere metin, gözle ya da parmakla takip ettirilmemelidir. Sessiz okuma hızı, sesli okumaya göre çok yüksek olacağından, okuma takip eden öğrenci için sıkıcı ve motivasyon bozucu bir etkinliğe dönüşecektir. Öğretmenler çoğu zaman örnek okuma sırasında sınıf disiplinini sağlamak amacıyla öğrencilere okumayı takip ettirmekte ve aniden okumayı keserek “En son ne okudum? Söyle.” diye kontrol yoluna gitmektedir. Bu durumda öğrenci, metni sıkıcı bir şekilde ya gözüyle ya da parmağıyla takip etmek zorunda kalmaktadır. Öğretmenler bazen de “*çiçek ol*” pozisyonunda dinlemelerini istemektedir. “*Çiçek ol*”

pozisyonunda dinlemek de doğru bir dinleme davranışı değildir. Çünkü kolların göğüste kavuşturulması beden dilinde bir tepki ve savunma hareketi olarak değerlendirilmektedir (Schober 1996: 118).

**P**

**Parmakla okuma:** Okuma güçlüğü çeken okuyucuların, okumaya yeni başlayanların, kriptografisi güç metinleri okuyanların parmaklarını satır üzerinde tutarak ya da gezdirerek yaptıkları okuma.

**Pasif okuma (passive reading):** Herhangi bir metni can sıkıntısını gidermek için metnin detaylarına, konusuna, ana düşüncesine dikkat etmeksizin yapılan okumadır. Bir başka ifadeyle “*zaman öldürmek için okuma*” da denilebilir.

Gazetelerin “*müteferrik*” başlık ve konulu pek çok kimseyi ilgilendirmeyen ilanlarını okuma, pasif okumaya örnek olarak gösterilebilir. Pasif okumada okuyucu, metnin yazarına, üslubuna, metindeki düşüncelere dikkat etmez (Ruşen 1995: 46). Okuyucuyu pasif okumaya yönlendiren, okuma stratejilerinin geliştirilememiş olması ve buna bağlı olarak okuma ihtiyacı algısının bulanıklığıdır.

**Periferal alan:** Okuma esnasında netlik alanının dışında kalan, flu görünen alan (Akyol, 2007: 16).

**Prafovel alan:** Okuma esnasında gözün satır üzerinde odaklandığı 15-20 harflik bir alandır (Akyol, 2007: 16; Okuma Psikolojisi, Alemdar Yalçın).



## S

**Saptama noktası:** Okuma esnasında gözün satır üzerindeki her bir duruşunu ifade eder. Gözümüz okuma sırasında zannedildiği gibi satır üzerinde kayarak ilerlemez; belirli bir alana odaklanarak durur, daha sonra bir sonraki odaklanma alanına sıçrar. Gözün durduğu bu alanlara saptama noktası diyoruz (Özsoy, Akçamete 1996: 107). Gözümüzün bu duruş alanlarını genişletmek daha hızlı okuyabilmemiz için önemlidir. Böylece olumsuz bir okuma davranışı olan geriye dönüşleri azaltmış oluruz.

**Seçmeli okuma:** Okuyucunun metnin ayrıntılarına inmeden, metindeki her kelimeyi okumadan, metnin temel bağlamını ya da bağlamlarını takip ederek okuması.

Bu tür okumada sadece gerekli olan, önceden belirlenmiş, seçilmiş bilgiler aranır. Seçilen kelimeler, cümleler üzerine odaklanılır. Kısa zamanda daha çok bilgiye ulaşmanın hedeflendiği durumlarda seçmeli okuma zaman tasarrufu sağlar (Özsoy, Akçamete 1996: 151). Göz ve zihin belirli kavramlara odaklandığı için dikkat ve gözlem gücünün gelişmesine yardım eder. Hızlı okumanın güçlenmesine katkı sağlar. Öğrenilmek istenenlerin anahtar kelimeleri belirlendiği için konu bütünlüğü oluşturma ve konu bütünlüğünü kavrayarak düşünceleri organize edebilme gücünü geliştirir. Aktif okuma alışkanlığının oluşmasını sağlar (Ruşen 1995: 109).

Yazılı basılı medya metinlerinin okunmasında, bilimsel çalışmaların literatür derleme, tarama çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir okuma yöntemidir. Kaymağını alma ve

göz gezdirerek okuma teknikleri çok kullanılan seçmeli okuma uygulamalarıdır.

**Sesli okuma (cehrî kıraat, oral reading):** Yazılı bir metnin çeşitli amaçlarla sesli olarak okunmasıdır. Yazılı ve basılı simgelerden anlam çıkarma sürecinden ziyade duyurma, paylaşma, konuşma seslerinin düzenliliğini kontrol etme gibi amaçlarla yapılan bir okuma etkinliğini ifade eder.

Sesli okumada fizyolojik faktörler okumayı etkilemektedir. Bu bakımdan sessiz okumada olmayan pek çok güçlük bulunmaktadır. Okuyucunun dikkati simgelerin çözülmesiyle birlikte bu simgelerin ses karşılıklarının doğru verilmesine yoğunlaşmaktadır; ayrıca, anlaşılır bir ses hızı okumayı yavaşlattığından anlamının yavaşlamasına, bağlama intikal hızının da düşmesine yol açmaktadır.

Sesli okuma, ilkokuma ve onu izleyen evrelerde öğrencinin okumadaki gelişimini, okuma aksaklıklarının belirlenmesini (Özsoy, 1986: 121), telaffuzun geliştirilmesini, öğrencinin okumanın sosyal ve psikolojik avantajlarını değerlendirerek okumaya karşı istek duymasına yardım eder.

Sesli okuma, okumanın temel hedeflerinden biri değildir. Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin haricinde, pek çok insanın hayatında önemli bir yer tutmaz. Çünkü, okumadaki asıl maksat anlamaktır. Anlamak ise yüksek ve sistemli bir zihin faaliyetini gerektirir.

Sesli okumanın, ana dili eğitiminde okuma becerisinden çok konuşma becerisinin kazanımlarına hizmet ettiğini görüyoruz. Doğru telaffuz, yerinde vurgu ve tonlama,

sesin etkisini kullanma gibi sesli okuma sesli okuma hedefleri, konuşma becerisini güçlendirir.

Sesli okuma, okumanın asıl hedefi olan kavramayı olumsuz etkilemektedir. Sesli okuma esnasında okuma hızı düşer, göz-ses genişliği (eye-voice span) daralır, dolayısıyla hızlı okumanın ve kavramanın anahtarı olan konteksti yakalama güçleşir (Sungu, 1927: 12).

Öğretmen, ilkokuma sürecinde öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında sesli okumalarına bakarak bilgi sahibi olabilir. Bazı gözlemlenebilir okuma davranışlarını sesli okumaya bakarak kontrol edebilir.

Sesli okuma yoluyla dinleyenlerde haz uyandırabilir. Bu tür estetik okuma ise öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde gerçekleşeceğinden her öğrenciden böyle bir sesli okuma beklenemez. Bir bakıma, sesli okumayı kendimizden çok başkaları için gerçekleştiririz.

Sesli okumanın bir diğer önemli katkısı da standart konuşma dilinin özelliklerinin kazandırılmasında oynadığı roldür. Öğrenciler, sesli okuma çalışmalarıyla bazı yerel söyleyişlerden uzaklaşarak kültür dilini konuşabilme becerilerini geliştirebilirler (Çiftçi 2000: 179).

Sesli okumanın, metnin işlenmesine geçilmeden önce öğretmen tarafından örnek olarak gerçekleştirilmesi ve daha sonra öğrencilere okutularak sesli okuma yanlışlarının düzeltilmesi günümüzde de yaygın bir uygulamadır (Dürder, Ediskun 1960: 9). Bu bakımdan öğretmenlerin sesli okuma becerilerinin geliştirilmiş olmasında yarar vardır. Ders

kitaplarında bulunan metinlerin eğitim almış sanatçılar tarafından seslendirilerek kaydedilmesi ve bunların öğrencilere dinletilmesi de yararlı olacaktır.

Sesli okuma uygulamaları esnasında bazı öğretmenlerin, dinleyen öğrencilere okumayı metin üzerinden takip ettirmesi ve bazen de öğrencilere “Çiçek ol.” diyerek kol kavuşturma vaziyetinde dinlettirmeleri son derece yanlıştır. Sesli okumanın yavaşlığına karşılık gözle, zihinle okuma oldukça hızlıdır. Metni gözle takip etmesi istenen öğrenci, metnin herhangi bir yerinde sıranın kendisine geleceğini düşünerek sadece yazının biçimsel yönlerine dikkat etmekte sesli okumayı dinlememektedir. Bu da öğrencinin motivasyonunu bozmakta, okumaya karşı isteksizlik oluşturmaktadır.

Hangi kademedede olursa olsun sesli okuma yaptıran öğretmenin, bu etkinliği hangi amaçlar için yaptığının farkında olması çok önemlidir.

**Sıcak okuma (hot reading):** Medyum ve benzer kişilerin müşterilerinin bilgilerini gizlice elde ederek onların durumlarını tasvir etmesine yarayan teknik (Skeptic’s Dictionary 2012).

**Soğuk Okuma (cold reading):** Birtakım sözel ve davranışsal işaretlere bakarak karşımızdakinin zihninden geçenleri anlamlandırma. Her ne kadar birtakım parapsişik hâllerin ifadesi tanımlanıyor gibi olsa da bu söz, metinlerin arka planındaki mesajların okunabilmesi durumunu ifade etmek amacıyla da kullanılmaktadır.

Birtakım sözel ve davranışsal işaretlere bakarak karşımızdakinin zihninden geçenleri anlamlandırma. Bir kişinin birtakım hareketlerine ve tavırlarına bakılarak hakkında bazı kararlara varılabilir. Bu süreçte olduğu gibi, soğuk okuma zekice yapılan gözlemlere dayanmaktadır (Mendoza 1999). Söz gelimi, bir market ya da mağaza görevlisinin müşterinin isteğini, zevkini müşteriye uyan ürünü isabetli seçebilmesi gibi (Hyman 2007: 33). Bu anlamda soğuk okumaya “psikolojik okuma”, “niyet okuma” da denmektedir. Her ne kadar birtakım parapsişik hâllerin ifadesi tanımlanıyor gibi olsa da bu söz, yazılı metinlerin arka planındaki, satır aralarındaki mesajların okunabilmesi durumunu ifade etmek amacıyla da kullanılabilir.

**Soru işlevli cümle:** Soru edatı ve soru zamirleriyle değil, olumlu emir kiplerinden kurulmuş, soru görevi gören cümledir: “*Kısaca açıklayınız. Hakkında bilgi veriniz.*” gibi. Daha çok yazılı sınavlarda kullanılmaktadır. Bu tür cümleler, soru kavramı taşımazlar ancak soru görevi görürler. Öğrenciler çoğu zaman bu tür cümleleri gerçek soru cümlesi gibi algılayarak yanlışlıkla soru işaretiyle (?) noktalamaktadırlar.

**Söz varlığı:** Bir dilin yazılı ve sözlü ürünlerinde kullanılan ve sözlükte madde başı olan tüm kelimelerini ifade eder. Çoğu zaman söz dağarcığı ile aynı anlamda kullanılmaktadır; ancak, söz dağarcığı, kişinin aktif ve pasif olarak sahip olduğu kelimelerin toplam miktarını ifade etmektedir.

**Sütun okuma (kolon okuma):** Satır uzunlukları kısaltılmış metinleri okuma. Özellikle gazete ve dergilerde mizanpaj gereği metinler satır boyları kısaltılarak, 5-7 santim

satırlar hâlinde sütunlar oluşturularak sunulmaktadır. Bu gibi kısa sütunlar hâlinde düzenlenen metinlerin okunması, 11-13 santim ya da daha uzun satırlarla yazılan metinlerden daha kolaydır. Göz, uzun satırlar üzerinde saptama noktaları oluşturmada zorluk çekebilir. Kolon ya da sütunlarda ise gözün durma alanlarını genişletmesi daha kolaydır. Uzun bir satırdan diğerine geçmek satırlar arasındaki paralelliği yakalama gücü doğurabilir: “Dar kolonlar, büyük bir gidiş gelişi zorunlu kılan geniş satırlardan daha kolay gözden geçirilmektedir. Diğer yandan, yukarıdan aşağıya okuma dikkati daha çok uyarmaktadır. Dar kolonlar genellikle her satırda bir ya da iki saptamayı gerektirdiğinden, ritm konusunda büyük yararlar sağlamaktadır.” (Özsoy, Akçamete 1996: 115).

## Ş

**Şiir okuma:** Manzum eserlerin edebî bir zevk almak ya da başkalarının edebî zevk almasına katkıda bulunmak amacıyla sesli ya da sessiz şekilde okunması.

Şiir okuma, diğer okuma türleriyle aynı süreçleri içermesine rağmen estetik yönüyle ayrılır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli rol oynar. Şiirler daha çok sesli okunur. Ancak, sessiz okunduğunda da ritmi, ahengi ve diğer estetik unsurları duyumsanır. Şiir okuma, çocuğun okuma motivasyonunu artırır.

Çocukların ezberledikleri şiirler hayatlarının ilerleyen zamanlarında da edebî ve estetik ihtiyaçlarını gidermede önemli bir basamak oluşturacaktır. Ayrıca, çocuğun edebî ifade kalıplarını, söz gruplarını model alarak kendi edebî estetik ifade gücünü geliştirmesi, kelime servetini geliştirmesi bakımından da şiir okumanın büyük yararları olacaktır.

Şiir tamamlama çalışmaları öğrencilerin kelime servetlerini aktifleştirmede oldukça etkili bir tekniktir. Çocukta şairlik ruhu olmasa bile bu tür çalışmalar, onun estetik yapıları tanınmasını sağlayacaktır. Bir estetik okuma çeşidi olan şiir okuma, metinler arası ilişkilerin güçlendirilmesi bakımından da önem taşımaktadır. Çeşitli yönleriyle diksiyonun geliştirilmesi için de son derece elverişli uygulamalara imkân vermektedir. Ayrıca, düşünme ve duygu ve düşünce üretmede hayati rol oynayan hayal gücünü geliştirmek için en uygun etkinlik alanlarına sahiptir.

**T****Tam okuma (dikkatli okuma):**

Metnin içeriğini basamak basamak dikkatle takip ederek ve birden fazla okuduğunu anlama stratejisini kullanarak yapılan okuma.

Tam okuma, esasen etkili okuma ile aynı süreç stratejilerini kullanır. Özbay'a (2006) göre tam okuma ayrıntılı bilgilere ulaşma, düşünceleri birleştirme, okuduklarından örnekler alma ve yorumlama amacıyla yapılmalıdır (Özbay 2006: 16)



## Y

**Yankılı okuma (echoic reading):** Bir kelimenin, cümlelerin ya da kısa bir paragrafın öğretmen veya iyi okuyan bir öğrenci tarafından okunmasına diğer bir öğrencinin / öğrencilerin karşılık (yankı, eko) vermesiyle yapılan okumadır.

Yankılı okuma, bir tür koro okumasına benzemektedir. Bu yönüyle okuma isteğini artırıcı, okumayı daha zevklendirici yönü bulunmaktadır. Taklit vasıtasıyla öğrenciler anlamlı okuma (teatral okuma) becerilerini de güçlendirme fırsatı bulurlar (Karasu 2011: 6).

Yankılı okumada öğretmenin model olma özelliği çok önemlidir. Bu okuma tekniği de okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin akıcı okuyabilmelerini geliştirmede fayda sağlar (Newsletter 1995: 2; Faulkner 2008: 19).

**Yankılı koro okuması (echoic choral reading):** Öğretmenin ya da lider bir okuyucunun kısa bir pasajı, hikâyeyi, şiiri ve benzer bir metni sesli olarak okumasından sonra koroyu oluşturan grubun bu okuyuşu sesli olarak tekrarlaması. Bu okuma tekniği de diğer koro okumalarında olduğu gibi hem öğrencinin okuma isteğini artırmada hem de kelimelerin, cümlelerin doğru telaffuzlarının kazanılmasında oldukça etkilidir.

**Yaratıcı okuma (creative reading):** Doğal ya da kontrollü metinlerin kurgularına ve başkaca özelliklerine müdahalede bulunarak yapılan okumadır. Kritikçi okumada olduğu gibi, okuma kadar düşünmeyi ve öğrencilerin hayal

güçlerini harekete geçirmeyi gerektirir. Yaratıcı okuma, orijinal yapılarla yeni yaklaşımlarla anlayışlarla, yeni fikir üretmeyle bunları geliştirilmesiyle ilgilidir. Öğretmen yaratıcı okumayı uygularken çok dikkatli olmalı cevapları kendisi vermemeli, öğrencilerin kendi yaşantılarına tecrübelerine dayanarak okuma materyalini değerlendirmelerine fırsat bırakmalıdır.

Yaratıcı okuma uygulamaları:

*Sebe-sonuç ilişkileri üzerinde çalışma:* Öğrenciler okudukları bir metindeki olayların meydana gelme sebeplerini ve bu sebeplerin yol açtığı olayları, durumları kavrayabilmeli ve anlatabilmelidir. Mesela, Karga ile Tilki'de karga ağzını açmasaydı ne olurdu? Gibi sorularla öğrenci, metni değişik boyutlarda düşünebilir. Burada sadece metni okuma ve metinde geçenleri doğru bir şekilde kavrama hedeflenmekte, metnin kurgusu üzerinde de fikir yürütebilmelidir.

*Görselleştirme:* Öğrenciler okudukları metinlerde geçen çevreyi ve eşyayı zihinlerinde canlandırdıkları şekliyle resmederler. Böylece metni gerçeğe daha yakın olarak anlamış olurlar. Metinde geçen olay ve durumları hissetmeleri de sağlanmış olur. Ayrıca öğrenciler bu faaliyetten büyük zevk alırlar. Bu çalışma, metnin daha sonra kolayca hatırlanmasını da sağlar. Hafızanın işi de kolaylaşmış olur. Görselleştirme çalışmaları özellikle 6.-8. sınıflar için daha uygundur. Daha alt sınıflardaki öğrenciler metni zihinde tasarlamada zorluk çekebilirler. Yaratıcı okumada görselleştirme çalışmaları üç şekilde gerçekleştirilebilir.

1. Öğrencilere anlamı açık bir paragraf verilerek bu paragraftaki durumun veya olayın zihinde canlandırılarak resmedilmesi istenir.

2. Verilen paragraf yeterince açık olmayabilir. Bu durumda açıklayıcı sorular sorularak paragrafın anlamı aydınlatılır. Mesela, köpek Ahmet'e doğru koşuyordu. Ahmet ellerini açtı ve gülümsedi (Örnek değişsin). Köpek nasıldı?: İri, küçük, niçin koşuyordu? Ahmet'in yanına vardığında ne oldu? Köpek bağlı mıydı yoksa bir bahçenin içerisinde miydi?

3. Öğrenciler okudukları bir hikâyeyi anlamlandırabilirler. Karga ile Tilki gibi bir hikâye olabilir.

*Değer yargısı oluşturma:* Yaratıcı okumada öğrenciler metinlerdeki karakterlerin yaptıkları davranışları akla uygun bulup bulmadıklarını belirler. Kendi yaşantısına uygun olanları içinde bulunduğu toplumun değer yargılarına göre ortaya koymaya çalışır. Böylece kendisi de mevcut değer yargılarını tanır, yorum ve değerlendirme gücünü geliştirir. Öğretmenin soracağı veya metin altı sorularında yer alacak şu tür sorular değer yargısı oluşturmada önemli rol oynar:

- Kino, bütün umudunu bağladığı büyük inciye bulmasaydı ne olurdu? Kişilerin bütün umutlarını tek bir şeye bağlamalarını doğru buluyor musunuz? Niçin? (Köktürk, Gül, 2007: 85) Bu metin altı sorusunun birinci kısmına sebep-sonuç ilişkisi kurdurulmak istenmektedir. İkinci kısımda ise okuyucunun değer yargısı oluşturmaya, geliştirmeye hedeflenmektedir.

*Problem çözme:* Öğrenci kendi tecrübeleriyle, yaşantılarıyla hikâyede geçen problemleri değerlendirir. Gerçek olaylarla hikâyedeki olayları, bir başka ifadeyle, kurgu ile gerçek arasındaki farkları yorumlamaya çalışır. Hikâyedeki olayların farklı bir sonuca bağlanıp bağlanmayacağını düşünür. Öğretmen, örnek olması ve öğrencilere yol göstermesi amacıyla bazı olaylara farklı çözümler getirebilir. Şu sorular problem çözmeye yöneliktir:

Metnin başlangıcındaki problem nedir?

Problem metinde nasıl ele alınmıştır?

Size göre iyi bir çözüm yolu nedir?

Siz başka hangi çözümleri tercih ederdiniz? Niçin?

*Sonucu kestirme:* Dizi filmlerinde olduğu gibi, devam eden olayların seyrini öğrenci iyi takip etmeli, metnin içeriğini, şahısların geçmiş yaşantılarını ve eğilimlerini, olay özelliklerini, metnin kültür motiflerini iyi tanımalıdır. Bunlar sonucu kestirmede önemli rol oynayacaktır. Bazı gazetelerde tefrika hâlinde yayımlanan hikâyeler bu amaç için kullanılabilir. Öğretmen, öğrencilerin tahminlerini kaydettilerip metindeki sonuçlarla sınıf içerisinde karşılaştırma yaptırabilir. Sonucu en güzel tahmin eden öğrenciyi ödüllendirebilir. Diğer tahminlerin makul olan ve olmayan yönlerini gerekçeleriyle paylaşabilir.

*Yeniden düzenleme:* Öğrenciler, okudukları metinlerde yer alan olaylara birtakım eklemeler yapabilirler; kurguya müdahale edebilirler. Yeni karakterler ekleyebilirler; karakterlerin bazı alışkanlıklarını, özelliklerini

değiştirebilirler. Mekânda ve zamanda değişiklik yapabilirler. Bunlar, bir tür senaryo çalışması gibi değerlendirilebilir. Burada öğrenci, hayal gücünü, kendi imajlarını değerlendirme imkânı bulur. Aynı hikâyenin kişiler üzerinde farklı izlenimler bıraktığını anlayabilir; buna göre, bakış açısı oluşturmanın önemini kavrayabilir. Ayrıca, bu tür çalışmalar öğrencileri için zevkli bir okuma etkinliği oluşturur.

**Yarı okur-yazarlık (semi-literacy):** Herhangi bir nedenle ilkokuma-yazma sürecinin başarılı şekilde tamamlanamaması, okuma-yazma becerilerinin tam olarak gerçekleşmemesi durumunu ifade eder (Güneş 1997: 14). Yarı okur-yazarlar, kolay ya da akıcı okuyup yazamazlar, temel aritmetik hesaplarını işlek ve doğru yapmada zorlanırlar.

**Yarı sesli okuma:** Sesli okumadan sessiz okumaya geçişte görülen dudak kıpırdatma, mırıldanma gibi sesli okuma davranışlarının ortaya çıkmasıyla yapılan okuma. Daha çok sesli okuma karakteri taşımaktadır (Güneş 1997: 57). Başka bir ifadeyle, içten sesli okumayla sesli okuma arasında bir okuma davranışı olduğu söylenebilir.

**Yeniden okuma (re-reading):** Bir metnin, bir olayın, durumun yeni bir bakış açısıyla, yeni bir alımlama biçimiyle ya da farklı bir felsefi açıdan çoğu zaman bilinenlerin, alışılmışın dışında yeniden anlamlandırılması (Yalçınkaya 2001: 3).

**Yoğun okuma (kapsamlı okuma, extensive reading):** Özellikle bir yabancı dilin öğrenilmesi amacıyla kolay ve zevkli metinlerin çokça okunması yöntemi.

Bu yöntemin Japonya'da İngilizce öğretimi amacıyla kullanıldığı ve gittikçe popülerleştiği belirtilmektedir (Nakanishi 2011: 1).

Yoğun metin okuma yoluyla hem akıcı okuma becerisi hem de kelime servetini geliştirme kolaylaşmaktadır. Metinlerin basit ve zevkli olması öğrenmeyi kolaylaştırmakla birlikte okuma ve öğrenme motivasyonunun artmasına da katkı sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenciler metinlerin söz dizimi yapılarını da çok okuma yoluyla pratik olarak içselleştirdiklerinden teorik gramerin öğrenmeyi engelleyici güçlüklerinden ve sıkıcılığundan da kurtulmuş olmaktadır.

**Z**

**Zaman haritası:** Özellikle tarihi bakımından birkaç kuşak ve daha öncesinde üretilmiş edebî ve diğer metinlerin daha doğru algılanıp kavranabilmeleri için yazıldıkları zamanın kültürel, sosyal, siyasi vb. dokularıyla birlikte gösterildikleri grafiksel tasarımıdır.

Tarihî olayların, şahsiyetlerin ve olguların kavranması güçtür. Çünkü zaman kavramı, zihinsel tasarımı zor olan bir kavramdır (Bergson 1986: 23-24). Öğreticiler, hem tarih öğretiminde hem de Türkçe-Edebiyat öğretiminde tarihî olayları, tarih kronolojisini, kendileri tarihte kalmış şâirlerin, yazarların insanî, kültürel ve sanat değerleri bakımından önemini koruyan eserlerini eğitim-öğretim konusu içerisinde sunmada sıkıntı çekmektedirler. Bir üniversite öğrencisinin deneme yazısında geçen şu cümle bu sıkıntının boyutlarını açık şekilde ortaya koymaktadır: “Dünya yeni yaratıldığı zamanlarda Arabistan’da kız çocuklarını diri diri toprağa gömmek gibi bir âdet vardı.” Bu öğrenci, Arapların cahiliye dönemi ile dünyanın yaratılma zamanını aynı periyotta düşünmektedir. Yüksek öğrenim gören Türkçe, Edebiyat ve Tarih öğrencilerinin verdikleri cevaplarda da zamana bağlı bilgilerin birbirinden ne kadar uzaklaştığını ve karışabildiğini görüyoruz:

*“Eski Türkçe döneminde kullanılan dil: Arapça, Farsça, Çince”*

*“Eski Anadolu Türkçesi döneminde kullanılan alfabe: Lâtin alfabesi.”*

*“Eski Anadolu Türkçesinin yer aldığı, kullanıldığı devir: Başlangıçtan 10. yüzyıla kadar.”*

Tarih dersinde:

*“ Dârü ’l-ilm kavramını açıklayınız?*

*- Dârü ’l-ilm, ilim yuvası anlamına gelmektedir. Göktürklerde kullanılmıştır.”*

Belki başka bir öğrenci de altmış sene önce yaşamış Orhan Veli ile beş yüz sene önce yaşamış Fuzulî arasındaki zaman diliminin farkında değildir; Orhan Veli’nin eski biçim ve üslûptaki şiirlere sanat anlayışı bakımından karşı olma düşüncesini, aynı zamanda, aynı mahallede yaşayan Fuzulî’ye bakarak geliştirdiğini zannediyor olabilir. Böyle bir yanılgı, şüphesiz ki öğrencilerden kaynaklanmamaktadır.

Kelimelerin ve kavramların zihnimizde bezelye taneleri gibi birbirinden bağımsız durmadıklarını (Vygotsky 1985), tam tersine bir ucundan çektiğimizde öteki ucunu asla bulamayacağımız karmaşık bir ayırık otu gibi durduklarını biliyoruz. Bundan dolayıdır ki insan düşünce üretebilmekte, karmaşık duyguları ve düşünceleri, isteğine ve işe yararlığına göre birleştirip ayırabilmekte, organize edebilmektedir ve bu düşüncelerin sonsuz ufuklarını görebilmek imkânsızdır. Yakaladığımız her düşünce, bize başka düşünce kapılarını açmaktadır. Bu nedenle insan zihni, kendisini ve kendi etrafındaki maddî-manevî dünyayı, bu dünyadan herhangi bir unsuru doğal dokusundan soyutlayarak almaz. Bir elmayı tasavvur eden insan, onu ağaçtan, içinde bulunduğu tabaktan, yemek fiilinden veya tadından ayrı tek ve bağımsız olarak düşünmez. Topluluk içerisinde fotoğrafını gördüğümüz bir



insanı, daha sonra fotoğrafta yer alan diğer insanlardan soyutlayarak tasavvur etmeyiz. Çünkü o insan, içinde bulunduğu doğal dokunun (fotoğrafın) doğal bir parçasıdır.

Tarihî olayların ve olguların, edebî şahsiyetlerin ve edebî eserlerin de kavrama haritaları çıkarılırken zaman ilgisinin kuvvetle belirtilmesi gerekmektedir; içinde buldukları tarih ve sanat dokuları verilmelidir. Söz gelimi, Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u fethederken o bölgede, dünyanın başka coğrafyalarında hangi olaylar, hangi devletler vardı, hangi önemli isimler nerelerde yaşıyorlardı ve ne iş yapıyorlardı? Çoğumuz, Fuzulî'yi öğrenirken böyle bir dokudan yararlanmadığımız için onu ve eserlerini soyutlamayla tasarlamışızdır: “ *Tarih, geçmişe doğru uzanan ve geriye gidildikçe zifirleşen karanlık bir dünya. Fuzulî, bu karanlığın içinde çok küçük bir aydınlık nokta; tarihin bu noktasında Fuzulî'den başka hiç kimse yok. Fuzulî, herkesin tarihî kıyafet imajına göre değişen, eski elbiseler içerisinde, filozofça tavırlarla Su Kasidesi'ni yazmaktadır.*” 1044 tarihinde yapılan Dandanakan Savaşı; iki ordu karşılaşmış savaşıyor. 1044 tarihi herhangi bir sayı, 3, 26, 870 gibi. Dandanakan, tarihte kalan yüzlerce savaştan biri. Dandanakan kelimesindeki alliterasyon olmasaydı bu savaş ve yapıldığı tarih, kaç kişinin belleğindeki yerini korurdu? 1044'ün tarih ve kültür dokusu bir zaman haritası ile görselleştirilmiş olsaydı, bizim için hafızamızdan kaybolmayacak, nedenini, sonucunu ve önemini daha iyi kavrayarak geçmişe bilinçli bakışımızı sağlayacak temel veri oluşturacaktı.

Zaman haritalarını kullanmak öğrenciyi tarihî olayların herhangi bir düşünce üretimine katkısı olmayan sadece kronolojik bilgisini ezberlemekten kurtaracaktır. Aynı

şekilde geçmişten bir edebî metin okuyan öğrenci okuduklarıyla kendi zamanı arasında çok anlamlı olmayan bağlantılar kurmaktan kurtularak okuduğu metnin doğal dokusunu kavrayacak; böylece eleştirel düşünme becerisini geliştirecektir.

Bir bilgi birimini, olayı, durumu etrafında ilişkili bulunan diğer unsurlarla beraber algılamak hafızamızın işini kolaylaştırır (Cüceloğlu 1998: 189). Bu birimlerin her birisini daha anlamlı hâle getirir. Zaman haritası okuyucuya bu bakımdan önemli avantajlar sağlar. Aynı şekilde, okuduğumuz metinlerin görselleştirilmesi de algılamanın daha kalıcı, daha etkili ve daha kolay gerçekleşmesini sağlar. Bu amaçlarla oluşturulan çeşitli haritaların ana dili eğitiminde, özellikle okuma eğitiminde sıkça kullanılmaya başlandığını görüyoruz (Dobbs 1989; sökmén, Bayram 2000: 39-43; Beydoğan, Şahin 2002).

**Zevk için okuma (reading for pleasure):** Edebî ve estetik okuma ihtiyaçlarının karşılanması için yapılan okumadır. Okuyucunun tartışılmaz tercihlerini (zevkler ve renkler) ön planda tuttuğu için temel özelliklerini belirlemek zordur. Her ne kadar boş zamanlarda yapılan edebî eserlerin okunmasını ifade ediyorsa da (Özsoy, Akçamete 1996: 29) başka zamanlarda, başka tür eserlerin okunması da zevk için yapılan bir okuma olabilir. Nell (1988), zevk için okumayı bir oyun biçimi olarak görmekte, herhangi bir zamanla ve yerle sınırlı olmadığını belirterek zevk için okuyan okuyucuları haftada en az bir kitap okuyanlar olarak tanımlamaktadır (Nell 1988: 7).

**KAYNAKÇA**

- ABOLAJİ, J. A. (2009), How Libraries Contribute to Communities on Society, *Ozean Journal of Social Science* 2 (3).
- ADALI, Oya (1991), *Yazıda Bütünlüğü Sağlama: Kurgunun Önemi*, ÇYDD, Cem Yayınevi, İstanbul.
- AKIN, Ayça, SEZER, Sinem (2010), Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Sayı: 126-127, Ağustos-Eylül, s. 41-48.
- AKKUŞ, Akif (1995), *Harita Bilgisi, Öz Eğitim Yay., Konya, 2. Baskı.*
- AKSAN, Doğan (1995), *Her Yönüyle Dil, III. Cilt, TDK Yay., Ankara 1995.*
- AKSU, Mustafa, SUBAŞI, Abdülhamit (2005), Üçüncü Nesil (3G) Gezin telefonlar İçin Uygulama Geliştirme, *Konya Selçuk Üniversitesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 8 (2), 53-61).
- AKYOL, Hayati (2007), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- AKYOL, Hayati (2008), *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara, 2. Baskı.
- AKYÜZ, Yahya (1988), *Türkçe Okul Sözlüklerinin Değerlendirilmesi, Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı (Bildiriler)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Yay., Ankara, s. 253-259.
- ALAIN (1991), *Gerçek Olayla Roman, Söyleşiler III, Millî Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul.*
- ALAN, Yusuf (1994), *Robotik Kültür, T. Ö. V. Yay., İzmir.*
- ALPTEKİN, Mahmut (1984), *Bir Öykü Ustası Sait Faik, Dilek Yayınevi, İstanbul, II. Baskı.*

- ANAMERİÇ, Hakan, RUKANCI, Fatih (2003), E-kitap Teknolojisi ve Kullanımı, Türk Kütüphaneciliği, (17) 2, 147-166.
- ANILAN, Hüseyin – GENÇ, Berrin – DEDE, Derya Gül (2011), Destekleyici Ek Metin Çalışmalarının Kırsal Kesim Öğrencilerinin Kelime Kazanım Düzeylerine Etkisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, Sayı: 29, Ocak, 43-57.
- ARSLAN, Derya, DİRİK, M. Zahit (2008), İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermede Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımın Etkisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI (1), 1-18.
- ASLAN, Mustafa, GÜRDAL, Ahmet (2012), Yabancılara Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 20, No: 1, Ocak, 255-270.
- ATEŞ, Seyid, ÇETİNKAYA, Çetin, YILDIRIM, Kasım (2012) Öğretmen, Ebeveyn ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Çevreleri, International Online Journal of Educational Sciences, 4 (2), 377-394.
- AVILA – SAAVEDORA, Guillermo (2009), Media, Culture & Society, SAGE Publications, Vol. 31 (1), 5-21: DOI: 10.1170/0163443708098243
- AYDOS, Serpil (2013), Türkiye'nin Ortadoğu'da Yumuşak Bir Güç Olma Çabası: "Batıya Doğru Akan Nehir" Belgeseli Üzerinden Bir Okuma, The Journal of Academic Social Science Studies JASS, Vol. 6, Issue 2, 107-128.
- AYMAN, Mehmet (1997), Gazzali'de Bilgi Sistemi ve Şüphe, İnsan Yayınları, İstanbul.
- AYTÜR, Necla (1986), Dil-Edebiyat ve Kültür İlişkisi, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Yay., Ankara .

- BACON (1943), Denemeler, Maarif Vekaleti Yay., Ankara .
- BALJON, J. M. S. (2004), Kur'ân'ın İnsan-Biçimcil Dili, Çeviren: Mevlüt Erten, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: VIII/1, Haziran, s. 293-301.
- BAŞ, Bayram (2010), Söz Varlığı Araştırmalarında Veri Çarpıklığı ve Eğitime Yansımaları, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 2, 115-129.
- BATUR, Zekerya (2006), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe 6. Ve 7. Sınıf Ders Kitaplarında Geçen Bilinmeyen Kelimeleri Kazanım Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Musa Çıfci, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, 134 s.
- BAYDIK, Berrin (2006), Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Okuma Becerileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(1), 29-36.
- BAYDIK, Berrin (2011), Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Uygulamalarının İncelenmesi, Eğitim ve Bilim, Cilt: 36, Sayı:162, 301-319.
- BEECH, John R. (2004), Using A Dictionary Its Influence On Children's Reading, Spelling, and Phonology, Reading Psychology, 25: 19-36: doi: 10.1080/02702710490271819.
- BERGSON, Henry (1986), Yaratıcı Tekamül, Çev. Şekip Tunç, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yay., İstanbul.
- BEYDOĞAN, Ömer, ŞAHİN, Abdullah (2001), Dilbilgisi Öğretiminde: Kavram Haritası ve Düz Metne Dayalı Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma,

<http://www.sosyalbilimler.hacettepe.edu.tr/dergi/makale/20021beydogansahin.shtml>

- BIEMILLER, Andrew (2003), Vocabulary: Needed If More Children Are To Read Well, *Reading Psychology*, 24: 323-325, DOI: 10.1080/02702710390227297.
- BİLGİ, Levent (2006), *Risale-i Nur Okuma Metotları*, Yeni Asya Neşriyat, İstanbul.
- BİLGİN, Abdülcelil (2010), Harfi ve Tefsiri Tercümenin İşlevselliği ve Aktüel Değeri, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 33, Erzurum, s. 171-186.
- BİNGÖL, Ayşe (2003), Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, Cilt: 56, Sayı: 2, s. 67-82.
- BODRUMLU, Emre – SÜMER, A. Pınar – SÜMER, Mahmut – KÖPRÜLÜ, Hülya (2006), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Dişhekimliği Fakültesine Başvuran Bireylerde Dental Korkunun Değerlendirilmesi, *Hacettepe Dişhekimliği Fakültesi Dergisi*, Cilt:30, Sayı:1, 51-56.
- BOZ, Erdoğan (2011), *Sözlük Bilimi Yazıları I*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- BURNS, Paul C., BETTY D. Roe, ELINOR P. Ross (1982), *Teaching Reading In Elementary Schools*, Houghton Mifflin Company, Boston, s. Glossary 3.
- BUZAN, Tony (1996), *Bellek Eğitimiyle Anımsama Yöntemleri*, Çev. Gülsen Şensoy, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- CANDAN, Buket (2011), *Matbaadan İnternete Türkiye’de Yayın Hayatı ve Kütüphaneler*, *Türk Kütüphaneciliği*, 25 (4), 470-493.

- CEMİLOĞLU, Mustafa (2001), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Alfa Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- CHANDRASEKAR, R. - DORAN, Christine - Srinivas, B. (1996), Motivations and Methods for Text Simplification, COLING '96 Proceeding of The 16th Conference on Computational Linguistics, Vol. 2, 1041-1044.
- CHEN, Nicholas – GUIMBRETIERE, Francois – SELLEN, abigal (2013), Designing a Multi – Slate Reading Environment to Support Active Reading Activities: <http://www.cs.cornell.edu/~francois/papers/MultiSlate.pdf>, Erişim tarihi: 25.05.2013
- CHERNEY, Leora and BABITT, Edna and OLDANI, Jodi and COHEN, Jonathan (2002), Deconstruction Ally: Explanning Viewers' Interpretations of Popular Television, Media Psychology, 4:3, 253-277.
- COMBRINK, A. L. (1983), Reception Theory and The Christian Reader: A Preliminary Perspective, KOERS, 48 (2), 124-134.
- CONKLİN, Jef (1987), Hypertext: An Intrudiction and Survey. IEEE Computer, September, 20 (9), 17-41.
- COULDRY, Nick (2008) Media Discourse and The Naturalisation of Categories, Handbook of Communication in The Public Sphere, Edited by Ruth Wodak& Veronica Koller, MOUTON, Berlin, 67-88.
- CÜCELOĞLU, Doğan (1998), İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 8. Basım.
- CÜREBAL, İ. (2010), Harita Bilgisi, Genel Coğrafya (editör: Cemalettin Şahin), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- ÇAKMAK, Tolga, YILMAZ, Bülent (2009), Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları

- Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği, *Türk Kütüphaneciliği* 23, (3), 489-509.
- ÇELİK, C. Ergun (2006), Sesli ve Sessiz Okuma İle İtten Okumanın Karşılaştırılması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- ÇİFCİ, Musa (1992), Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencilerin Üzerinde Kelime Serveti Çalışması, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, Danışman: Prof. Dr. Sadık Tural, Gazi Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇİFCİ, Musa (1996), Atatürk Döneminde Türkçenin Eğitimi / İlkokul, Danışman: Prof. Dr. Sadık Tural, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- ÇİFCİ, Musa (1998), Türkçe Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar, *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 1, s. 59-71.
- ÇİFCİ, Musa (2001), Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler, *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, C. II, S. 2.
- ÇİFCİ, Musa (2004), Kaşgarlı Mahmud'un Dil Öğretim Yöntemi Üzerine, V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I (20-26 Eylül 2004), *Türk Dil Kurumu*, Ankara, s. 581-596.
- ÇİFCİ, Musa (2010), Dil Öğretimi, Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri, Editör: İsmet Çetin, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÇİFTÇİ, Musa (2000), Sesli Okuma, *Bilge*, Sayı: 24, Bahar.
- ÇİFTÇİ, Ömer (2010), İlköğretim Türkçe Öğretimi Programında 5. Sınıfa Ait Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Bilişsel Beceriler Yönünden Değerlendirilmesi, *TÜBAR (Türklük Bilimi Araştırmaları) Dergisi – XXVII - / Bahar*, s. 185-200.



- ÇÖĞMEN, Suna, SARACOĞLU, A. Seda (2010), Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışmaları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 28, Temmuz, II, 91-99.
- DAĞ, Nilgün (2010), Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu İle Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11 (1), 63-74.
- DAS, Ranjana (2009), Supervised by Prof. Sonia Livingstone, London School of Economics and Political Science, Published by Media@LSE, London.
- DASH, Niladri Sekhart (2007), The Art of Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS), UNESCO. (Sample Chapters)
- DEMİREL, Özcan, ŞAHİNEL, Melek (2006), Türkçe Öğretimi, PegemA Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara.
- DENGİZ, Asiye Şermin, YILMAZ, Bülent (2007), 2004 İlköğretim Programında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Bilgi Dünyası, 8 (2), 203-229.
- DOBBS, Carrie (1989), Reading For A Reason, Printice Hall, Inc. A Simon and Schuster Company, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, USA.
- DOĞANAY, Hayati, SEVER, R. (2011), Genel ve Fiziki Coğrafya, Pegem Akademi, Ankara, 9. Baskı.
- DÖNMEZ, Süleyman (2005), Skolastik Üzerine Kavramsal Bir Analiz, Çukurova İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5(2), 123-144.
- DPT 2568-ÖİK: 584(2001), Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara; <http://ekutup.dpt.gov.tr>

- DU TOI, Cecilia Magdale (2001), *The Recreational Reading Habits of Adolescent Readers: A Case Study*, Magister Artium, Supervisor: Prof. S. M. Finn, University of Protertia.
- DUFFY, Gerald G., ROEHLER, Laura R., (1989), *Improving Classroom Reading Instruction*, Random House, New York.
- DURAN, Erol, ERTUĞRUL, Betül (2012), İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Elektronik Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar, 10 (2), 347-365.
- DURAN, Erol, SEZGİN Betül (2012), İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının ve İlgilerinin Belirlenmesi, *Turkish Studies*, Vol. 7/4, Fall, 1649-1662.
- DURMUŞ, Mustafa (2013), İkinci / Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine, *Bilig*, Bahar, Sayı: 65, 135-150.
- DÜRDER, Baha, EDİSKUN, Haydar (1960), Sınıfta Sesli Okuma, *Pınar Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2.
- EĞRİLMEZ, Sait – EĞRİLMEZ, Deniz E. – AKKIN, Cezmi – KAŞKALOĞLU, Mahmut – YAĞCI, Ayşe (2004), Uluslararası Standartlara Uygun Bir Türkçe Yakın Okuma Eşeli, *T. OFT. Gaz.*, 34, 404-412.
- EKİZ, Durmuş, ERDOĞAN, Tolga, UZUNER, Fatma Gül (2011), Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2) 111-132.
- EKİZ, Tevfik (2007), Alımlama Estetiği Mi, Metinlerarasılık Mı?, *Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi*, 47( 2), 119-127.

- ELBİR, Bilal, YILDIZ, Hasan (2013), Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımı ve Sözlükçülük, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 11.
- ELDER, Linda, PAUL, Richard (2004), Critical Thinking and the Art of Close Reading, Part III, Journal of Developmental Education, Volume 27, Number 3, Spring.
- ELDER, Linda, PAUL, Richard (2004), Critical Thinking and the Art of Close Reading, Part IVB, Journal of Developmental Education, Volume 28, Number 3, Winter.
- EMİNOĞLU, Emin (2010), Türk Dilinin Sözlükleri ve Sözlükçülük Kaynakçası, Asitan Yayıncılık, Sivas.
- ER, Abdullah (2011), Yabancı Dil Öğretiminde Okuma, KKEFD, Sayı: 12, 208-218.
- ERCAN, Sami (2002), Hızlı Okuma Teknikleri, Lise Ders Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, İstanbul.
- ERCİLASUN, Ahmet Bican (1992), TRT'nin Dili Hakkında Rapor, (Haz.: Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun), Basılmamış Rapor, Ankara.
- ERGİN, Muharrem (2005), Türk Dili, Ötüken Neşriyat, 23. Baskı, İstanbul.
- ERGİN, Osman (1937), Muallim Cevdet'in Hayatı Eserleri ve Kütüphanesi, İstanbul Belediyesi, İstanbul.
- EVANS, Carol (1994), Monstrous, Pesadillas and Other Frights: A Thematic Unit, The Reading Teacher, Vol. 47, No. 5, February, 428-430
- FAULKNER, Teri (2008), Derleyen (Compiled), A Guide for K-5 Classroom Teacher, School District of Alaska, Fall.

- FOLTZ, P. W. (1996), In Rouet, J-F., Levonen, J. J., Dillon, A. P. & Spiro, R.J. (Eds), *Hypertext and Cognition*. Hillside, NU: Lawrence Erlbaum Associates
- FOORMAN, Barbara R., TORGESEN, Joseph (2001), *Critical Elements of Classroom and Small – Group Instruction Promote Reading Success in All Children*, *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 203-212.
- FRY, Ron (2000), *Kitap Nasıl Okunur?*, Çev. Feride Kurtulmuş, Timaş Yayınları, İstanbul, II. Baskı.
- GALANTER, Marc (1983), *Reading The Landscape of Disputes: What We Know and Don't Know (And Think We Know) About Our Allegedy Contentius and Litigious Society*, *UCLA Law Review*, October, 31 Ucla L. Rev. 4.
- GOODMAN, K. S. (1965), *A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading*, *Elementary English*, 42, 639-643.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978), *Türkçe Okuma Kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- GÖKTÜRK, Akşit (1986), *Dil-Edebiyat Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, *Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi ve Sorunları*, Türk Eğitim Derneği Yay., Ankara.
- GÖVSA, İbrahim Alâettin (1949), *Çocuk Ruhü*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- GÖZ, İlyas (2003), *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- GUILLORY, John (1983), *The Ideology of Canon – Formation: T. S. Elliot and Cleanth Brooks*, *Critical Inquiry*, Vol. 10, No. 1, September.
- GUTUB, Adnan Abdul–Aziz, Al-HAİDARİ - Fahd – Al-KAHİSAH, Khalid M. – HAMODİ, Jamil (2010), *E-text Watermarking*:

- Utilizing ‘Kashida’ Extensions in Arabic Language Electronic Writing, *Journal of Emerging Technologies in Web-intelligence*, Vol. 2, No. 1, February, 48-55, doi: 10.4304/jetwi.2.1.48-55.
- GÜLER, Ali (2004), Türk Eğitim Sisteminde Korku Kültürü ve Disiplin Sorunu, XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Eğitim Fakültesi, Malatya, s. 11.
- GÜNEŞ, Firdevs (1992), Gizli Okumaz-Yazmazlık, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 25, Sayı:1, 245-249; DOI: 10.1501/Egifak\_000000068.
- GÜNEŞ, Firdevs (1997), Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayınları, Ankara.
- GÜNEŞ, Firdevs (2010), Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 14, 1-20.
- GÜNEŞ, Firdevs (2013), Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğretme, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı, Yıl: 6, Sayı: 11, 612-625.
- GÜRÇAN, H. İ. (2004), Basılı ve Elektronik Yayıncılık Dersi Notları, Eskişehir Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi.
- GÜREL, Emet, YAKIN, Mehmet (2007), Ekşi Sözlük. Postmodern Elektronik Kültür, Selçuk İletişim, 4 (4), 203-219.
- HALL, Stuart (2006), Encoding/Decoding, *Media and Cultural Studies Keyworks*, Revised Edition, Edited by: Meenkashi Gigi Durham, Douglas M. Kellner, Blackwell Publishing Ltd., 163-173.

- HAMILTON, Harley (2012), The Efficacy of Dictionary Use While Reading For Learning New Words, *American Annals of the Deaf*, 157 (4), 358-372.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (1993), *Düşünce Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- HARIT, Ömer (1972), *Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması*, MEB Yay., Ankara.
- HARRIS, Theodore L., Hodges, Richard E. (Eds.) (1995), *The Literary Dictionary – The Vocabulary of Reading and Writing*, International Reading Association Inc.
- HATZILYGEROUDIS, Ionnis – PERIKOS, Isidoros – KOVAS, Konstantinos (2010), Web Design e-Course in MENUET Project – A Case Study, The 11-th Edition of The European Conference E-COMULINE 2010: <http://www.adam-europe.eu/prj/5928/prj/Article>
- HEBDIGE, Dick (2006), (i) From Culture to Hegemony; (ii) Subculture: The Unnatural Break, *Media and Cultural Studies Keywords*, Revised Edition, Edited by: Meenakshi Gigi Durham, Douglas M. Kellner, Blackwell Publishing Ltd., 144-162.
- HEINZMAN, Sybille (2009), “Girls are better at language learning than boys”: Do Stereotypic beliefs about language learning contribute to girls’ higher motivation to learn English in primary school?, *Bulletin Valsasla*, No. 89, II, Centre de Linguistique Appliquée Université de Neuchâtel, 19-36.
- HENSEN, Jane, PEARSON, P. David (1982), *An Instructional Study: Improving The Inferential Comprehension of Good and Poor Fourth-Grade Readers*, Technical Report No. 235, Center for the Study of Reading, University Of Illinois At Urbana Campaign.

<http://eksisozluk.com>, erişim tarihi: 26.03.2013.

<http://eksisozluk.com/istatistik/genel-istatistikler>, erişim tarihi:  
26.03.2013

<http://ideamarketers.com>, erişim tarihi: 09.05.2011

<http://www.longleaf.net/ggrow/modes.html>, erişim tarihi:  
6.11.2004

<http://www.skeptic.com/hotreading.html>, erişim tarihi:11.06.2013  
Skeptic's Dictionary (2012)

HÜSEYİN RAGİP (1914), İbtidailerde Türkçenin Usul-i Tedrisi,  
Maarif-i Umumiye Nezareti, Matbaa-i Amire, İstanbul.

HYMANN, Ray (2007), Cold Reading: How To Convince Strangers  
That You Know All About Them, Paranormal Claims,  
Edited By Bryan Farha, University Press of America Inc.,  
31-46.

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ve  
KILAVUZU 1-5. SINIFLAR (2009), Milli Eğitim  
Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet  
Kitapları Basım Evi, Ankara.

İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu – 1-5. Sınıflar (2009),  
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları  
Basım Evi, Ankara.

İNAL, Ayşe (2003), Roland Barthes: Bir Avant-Grade Yazarı,  
İletişim Araştırmaları, 1 (1), 9-38.

İZBİRAK, Reşat (1992), Coğrafya Terimler Sözlüğü, Milli Eğitim  
Bakanlığı Yayınları, Ankara.

JANAKIRMAN, S. (2002), Online Edition of India's National  
Newspaper, Tuesday, Mar 26, : <http://www.hinduonnet>.

[com/thehindu/edu/2002/03/26/stories/2002032600110200.htm](http://com/thehindu/edu/2002/03/26/stories/2002032600110200.htm)

- JOHNSTON, Francine R. (1988), *The Reader, The Text, and The Task: Learning Words in First Grade, The Reading Teacher*, 51, 666-675.
- KABAKLI, Ahmet (1994), *Türk Edebiyatı III*, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, İstanbul, 9. Baskı.
- KAFESOĞLU, İbrahim (2000), *Türk Millî Kültürü*, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 20. Baskı.
- KARAALIOĞLU, Seyit Kemal (1985), *Türk Edebiyatı Tarihi 3*, İnkılâp Yayınevi, İstanbul, 2. Baskı.
- KARADENİZ, Şirin (2006), *Öğretim Amaçlı Hiper Metin, Hiper Ortam ve Çoklu Ortamlar İçin Tasarım İpuçları*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Haziran, Cilt: 3, Sayı: 2, 12-33.
- KARADENİZ, Şirin (2008), *Bilişsel Esnekliğe Dayalı Hipe Metin Uygulaması: Sanal Bilgisayar Hastanesi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış, 6 (1), 135-152.
- KARADENİZ, Şirin, KILIÇ, Ebru (2004), *Adaptation of Disorientation Scale, Educational Administration in Theory & Practice*, Summer, No: 39, 420-429)
- KARADÜZ, Adnan, YILDIRIM, İlayda (2011), *Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (2): 961-984.
- KARAKOÇ, Öztürk (2008), *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Faruk Yıldırım, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.



- KARAKUŞ, İdris (2000), Türkçe – Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Öğretmen El Kitabı, Sistem Ofset Yayınları, Ankara.
- KARASU, Mehmet (2011), Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği, <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300>. (Erişim tarihi: 10.10.2013)
- KEFELİ, Emel (2009), Coğrafya Merkezli Okuma, Turkish Studies, Vol. 4 / 1 – Winter, 423-433.
- KEKLİK, Saadettin (2011), Türkçede On Bir Yaşına Kadar Çocuklara Öğretilmesi Gereken, Birleşim Gücü Yüksek İlk Bin Kelime, ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Cilt:2, Sayı:4, 80-95.
- KEMAL TAHİR (1989), Notlar, Sanat / Edebiyat I, Yayına Hazırlayan: Cengiz Yazoğlu, Bağlam Yay., İstanbul, I. Baskı.
- KERMAN, Zeynep (1998), Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri, Akçağ Yay., Ankara.
- KINAR, Kadir (2007), Kufe Nahiv Ekolünün Kurucusu El-Kisâi ve Nahivle İlgili Görüşleri (I), Bilimname XIII, 2007/2, 153-174.
- KINOSHITA, Yumi (2004), Reception Theory, Department of Art University of California, Santa Barbara, November 4.
- KISAKÜREK, Necip Fazıl (1989), Çile, Büyük Doğu Yayınları, Ankara, 15. Baskı.
- KOLUKISA, E. A. (2003), Matematik Coğrafya (Eksik Künyeli Yayın).
- Komisyon (1993), Türkçe 7, Millî Eğitim Bakanlığı Yay., Eskişehir.
- KORKMAZ, Zeynep (1992), Atatürk ve Türk Dili-Belgeler, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.

- KOVAS, Yulia – CLAIRE, M. A. Haworth – S. DALE, Philip & PLOMIN, Robert, The Genetic and Environmental Origins of Learning Abilities and Disabilities in The Early School Yeras, Monographs of The Society for Research in Child Development, Vol. 72, vii-160.
- KÖKLÜ, Nilgün (2002), Açıklamalı İstatistik Terimleri Sözlüğü, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet, KARADAĞ, Özay (2006), Ortak Kelime Hazinesi Kazandırmada İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Durumu, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7, Sayı:2, 335-343.
- KURULGAN, Mesut, ÇEKEROL, Serap (2008), Öğrencileri Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 2, 237-258.
- LEE, Hung-En (2011), Give Us A King To Govern Us: An İdeological Reading of 1 Samuel 8-12, Thesis Master of Theology, University of Stellenbosch, Supervisor: Prof. Louis C. Jonker, 124 p.
- LEWIS, F. Peirce (1979), Axioms For Reading The Landscape, The Interpretation of Ordinary Landscapes, D. W. Meinig, ed. New York: Oxford University Press.
- MADEN, Sedat (2012), Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri, Dil ve Edebiyat Dergisi, Sayı: 3, s. 1-16.
- MAKI, S. William – McKINLEY, Loren N. – THOMPSON, Amber G. (2004), Semantic Distance Norms Computed From An Electronic Dictionary (WordNet), Behaviors Research Methods, Instruments & Computers, 36 (3), 421-431.

- MEKATİB-İ İBTİDİİYEYE MAHSUS TALİMATNAME (1331),  
Maarif-i Umumiye Nezareti, İstanbul.
- MENDOZA, Monica (1999), Arizona Students Get Intuitive  
Insights, Community College Week, 10415726, Cilt: 11, s.  
12.
- MERAL, M. Hasan – SEVİNÇ, Emre – ÜNKAR, Ersin – SANKUR,  
Bülent – ÖZSOY, A. Sumru – GÜNGÖR, Tunga (2007),  
Türkçe Metin Damgalama Sözdizimsel Bir Model, Signal  
Processing and Communications Applications, SIU 2007.  
IEEE 15th, Page(s): 1-4.
- MITCHELL, Don (2008), New Axioms For Reading The  
Landscape: Paying Attention to Political Economy and  
Social Justice, Springer: [http://www.halfletterpress.  
com/FREE\\_STORE/new\\_axioms-landscape-mitchell.pdf](http://www.halfletterpress.com/FREE_STORE/new_axioms-landscape-mitchell.pdf)
- MORAES, Gláucia Madureiralage (2012), Portuguese Language  
Teacher Perception of Creativity in Written Productions,  
Thesis (Master in Education), Universidade Católica de  
Brasília, 76 p.
- MORAN, Berna (2010), Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi, İletişim  
Yay., 20. Baskı, İstanbul.
- MORIMOTO, Osamu (2001), Hypertext Reading System, United  
States Patent, Patent No: US 6,247,013 B1, Jun. 12, 2001, 8  
sheet.
- MORLEY, David (2006), Unanswered Questions in Audience  
Research, The Communication Review, 9, 101-121: doi:  
10.1080/10714420600663286
- MUTER, Valerie – HULME, Charles – SNOWLING, Margaret J. –  
STEVENSON, Jim (2004), Phonemes, Rimes, Vocabulary,  
and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading

- Development: Evidence From a Longitudinal Study, *Developmental Psychology*, Vol. 40, No. 5, 665-681.
- MUTLU, M. Emin, KORKUT, Melda Beyaz, YILMAZ, Ülku (2012), Ders Kitaplarının Dağıtım Amacıyla İnternetin Kullanılması: Açık Öğretim E-kitap Uygulaması Örneği, <http://ue.anadolu.edu.tr/By/Documents/Yayinlar/2012/PDF>: Erişim tarihi: 27.03.2013.
- NAGY, William (1988), *Teaching Vocabulary To Improve Reading Comprehension*, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, International Reading Association, Newark / Delaware.
- NAKANISHI, Takayuki (2011), Extensive Reading and The Effect of Shadowing, *Reading in Foreign Language*, April, Vol. 23, No. 1, 1-16.
- NELL, Victor (1988), The Psychology of Reading For Pleasure: Needs and Gratifications, *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, No. 1, Winter, 6-10.
- NESI, Hilary (2010), *The Virtual Vocabulary Notebook: The Electronic Dictionary As Vocabulary Learning Tool, Developing Academic Literacy*, Ed. Blue G., Publisher: Peter Lang, London, 213-226.
- NEWSLETTER Teaching Reading (1995), *Newsletter Teaching Reading: New Ideas*, Winter, Volume 3, Number 1, University of Minnesota.
- NICHOLSON, Tom (1991), Do Chidren Read Words Better in Context or in List? A classic study revisited, *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 444-450.
- NOHL, Arnd-Michael, SAYILAN, Fevziye (20049, Türkiye’de Yetişkinler İçin Okuma Yazma Eğitimi, *Temel Eğitime*

Destek Projesi Teknik Raporu (Milli Eğitim Bakanlığı / Avrupa Komisyonu), Mart 2004, Ankara.

NYSSSEN, Paul (1944), Okumak Sanatı, Çeviren: Hakkı Tarık, Ahmet Halit Kitabevi, İstanbul.

O'CALLAGHAN, Paul – POPOVICI, Dorina –IONITESCU, Sorin – STOYANOV, Tinko – JIGA, Gabriel – BOGDAN, Lupu Loan – HATZILYGEROUS, Ioannis – ANDREI, Horia (2012), E-Novative Use of E-Learning Technologies for Environmental Protection – Menuet, Project No. LLP-Ldv/ToI/2008/RO/010.

OLSON, Richard K. (2013), Genes, Environment, and Reading Disabilities, Chapter Submitted for Publication in Perspective on Learning Disabilities, R. J. Sternberg and L. Spear – Swerling (Eds.), Westview/Harper Collins: <http://13d.cs.colorado.edu/clever/assets/pdf/>

ORWELL, George (1983), 1984, Çev. Armağan İlkin, Kelebek Yay., İstanbul.

Oxford Ansiklopedik Sözlük (1990), Türkçeleştirenler: Resuhi Dikmen vd., Yılmaz Yayınları A. Ş., İstanbul.

ÖKTEM, Öget (2011), Dyslexia (What is it? How to cure?), Eğitimde Yansımalar, Arel Eğitim Kurumları, Sayı: 29, s. 2-5.

ÖYMEN, H. R., ERKMAN, N. (1941), Umumî Öğretim Usulleri, Maarif Matbaası, Ankara.

ÖZBAY, Murat (2005), Dinleme Eğitimi, Akçağ Yay., Ankara.

ÖZBAY, Murat (2006), Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II, Öncü Kitap, Ankara, 1. Baskı.

- ÖZBAY, Murat, MELANLIOĞLU, Deniz (2008), Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: V, Sayı I, 30-45.
- ÖZBAY, Murat, MELANLIOĞLU, Deniz (2013), Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 13-23.
- ÖZERKAN, Şule (2001), Medya, Dil ve İletişim, İstanbul Üniversitesi İletişim Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 12, 63-76.
- ÖZSOY, Yahya (1986), Okuma Yetersizliği, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 2.
- ÖZSOY, Yahya, AKÇAMETE, Gönül (1996), Hızlı Okuma Teknikleri, Ecem Yayınları, Ankara.
- ÖZTÜRK, Haydar (2008) Derrida'nın Nietzscheçeleri: İsim, Kadınlar ve Şemsiye Üzerine Denemeler, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 2, s. 1-9.
- PEARSON, P. David, TIERNEY, Robert J. (1984), On Becoming a Thoughtful Reader: Learning to Read Like a Writer, Reading Education Report, No. 50, University of Illinois at Urbana – Champaign.
- PEHLİVANOĞLU, Ahmet (2003), Türkçe Kitaplarında Sözcük Dağarcığını Geliştirme Sorunu ve Çözüm Yolları, Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi, Sayı: 122, 84-94.
- PRICHARD, Caleb, MATSUMOTO, Yuko (2011), the Effect of Lexical Coverage and Dictionary Use On L2 Reading Comprehension, Reading Matrix: An International Online Journal, 1533242x, September, Vol. 11, Issue 3.
- Propagandacritic.com (2005), Institute for Propaganda Analysis (IPA), <http://www.propagandacritic.com>, 08 Nisan 2005.

- PUURTINEN, Tiina (1988), *Syntax, Readability and Ideology in Childrens Literature*, META, Volume 43, No. 4, 524-533.
- RAYMOND, W. Gibbs J. R. (1984), *Literal Meaning and Psychological Theory*, Cognitive Science 8, 275-304.
- ROBEN, Joseph (1993), *Hypertext*, Encyclopedia of Computer Science, Eds. Anthony Ralston, edwin D. Reilly, David Hemmendinger, Nature Publishing Group, Fourth Edition.
- ROGERS, Alan (2007), *Woman, Literacy and Citizenship: A Critique*, Review of Education 53: 159-181: DOI 10.1007/s11159-006-9031-y
- RUŞEN, Mustafa (1995), *Hızlı Okuma*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, 12. Baskı, İstanbul.
- SAFA, Peyami (1978), *Objektif 7*, Ötüken Basımevi, İstanbul.
- SALMERÓN, Ladislao – CAÑAS, José J. – KINTSCH, Walter – FAYARDO, Inmaculada (2005), *Reading Strategies and Hypertext Comprehension*, Discourse Processes, 40 (3), 171-191.
- SARIGÜL, Kerim (2011), *Dilbilim, Sözlükbilim ve Bilgisayar*, Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı:4, Yaz, 40-53.
- SCHOBER, Otto (1996), *Beden Dili – Davranış Anahtarı*, Çeviren: Süeda Özbent, Arion Yayınevi, 3. Baskı, İstanbul.
- SEMIK, Patrik (2005), *Efficiency of Repeated Choral Reading for Individuals with Chronic Nonfluent Aphasia*, In Clinical Aphasiology Conference, 35th: Sanibel Island, FL: May 31- June 4, 2005.
- SÉRASSET, Gilles (2008), *Recent Trends of Electronic Dictionary research and Development in Europe*, hal-00340754, version 1 -22 Nov, 93 p.

- SHAYWITZ, A. Bennett – SHAYWITZ E. Sally – BLACHMAN, Benita A. – PUGH, Kenneth R. – FULBRIGHT, Robert K. – SKULDARSKI, Pawel –MENCL, W. Einar – CONSTABLE, R. Todd – HOLAHAN, John M. – MARCHIONE, Karen E. – FLETCHER, Jack M. – LYON, G. Reid and GORE, John C. (2004), Development of Left Occipitotemporal Systems for Skilled Reading in Children After a Phonologically – Based Intervention, *BIOL Psychiatry*, 55: 926-933.
- SIDDHARTAN, Advait, Gonnile & Caicus (2003), Syntactic Simplification and Text Cohesion, A Thesis Submitted For The Degree of Doctor of Philosophy, University of Cambridge, November.
- SIPE R., Lawrence (1999), Children's Response to Literature: Author, Text, Reader, Context, Theory Into Practice, Summer 99, Vol. 38 Issue 3, p 120, 10 p.
- SİDEKLİ, Sabri, YANGIN, Selami (2005), Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:11, 393-413.
- SOYDAN, Ersoy (2012), E-Kitap teknolojisi ve Basılı Kitabın Geleceği, *Batman University Journal of Life Sciences*, Vol. 1, Number 1, 389-399.
- SOYSAL, Şebnem, BODUR, Şahin (2004), Bir Büyüme Masalı: Okul Korkusu, *STED*, Cilt:13, Sayı:6, 234-236.
- SÖKMEN, Nihal, BAYRAM, Hale (2000), Eğitimde Kavram Haritasının Önemi, *Eğitim ve Bilim*, TED Yay., Ankara, C. 25, S. 115.
- SÖNMEZ, Selami (2006), Toplumsal Değişme ve Öğretmen, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 13, 301-310.



- SÖZER, Vural (1996), Müzik Ansiklopedik Sözlük, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- STAIGER, Ralph C. (1990), Road to Reading, The Unesco Courier, One Billion Illiterates A Challenge For Our Time, 37-42.
- STEIN, John (2001), The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia, *Dyslexia* 7: 12-36; DOI: 10.1002/dys.186)
- STEPHENS, John (1992), *Language and Ideology in Children's Fiction*, London: Longman; Aktaran: BEETS, Jacqueline (2003), *Girls and Boys Come Out To Stay: Ideological Formations in New Zealand – Set Children's Fiction 1862-1917*, Thesis Doctoral, Massey University.
- SUNGU, İhsan (1927), *Sükutî Kiraat, Terbiye Mecmuası, Teşrinisani*, Cilt: 2, sayı: 1.
- SUNGUR, Mehmet Z. (1997), *Fobik Bozukluklar, Psikiyatri Dünyası*, 1:5-11.
- SUTHERLAND, Stuart (1989), *The International Dictionary of Psychology*, The Continuum Publishing Company, New York, USA.
- ŞAHİNEL, Semih (2002), *Eleştirel Düşünme*, Pegema Yayınları, Ankara , I. Baskı.
- ŞEKER, Tülay, ÇAVUŞ, Selahattin (2011), “Behzat Ç. Bir Ankara Polisiyesi” Dizisinin Alımlama Analizi, *Global Media Journal*, Güz, Cilt: 2, Sayı: 3, 86-104.
- ŞEKER, Tülay, TİRYAKİ, Salih (2013), Savaş Fotoğrafçısı Filminin Alımlama Analizi, *Global Media Journal*, Cilt: 3, sayı: 6, 196-212.
- ŞENOL, Musa (1999), *Okuma Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası (1938-1998)*, Danışman: Yrd. Doç. Dr. Musa Çifci, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon.

TANER, Haldun (1983), Milliyet, 16.01.1983.

TAŞÇIOĞLU, Yılmaz (2011), Metin Çözümleme, Taşcıoğlu, Yılmaz – Dayanç, Muharrem – Çetin, Nurullah, Yeni Türk Edebiyatına Giriş, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1063, 4. Baskı, Eskişehir, 148-160.

TDEA – Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi (2002), Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını: 214, Ankara.

TDEKTAS -Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü (2001), Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını: 289, C. 1, Proje Yürütücüsü: Prof. Dr. Sadık Tural, Prof. Dr. Mustafa İsen.

TELLA, Adenyinka, AKANDE, Samson (2007), Chidren Reading Habits and Availability of Books in Botswana Primary Schools: Implications for Acheiving Quality Education, Reading Matrix: An Internatioanl Online Journal, 1533242x, Cilt:7, Sayı:2.

THE NATIONAL GEOGRAPHIC EDUCATION FOUNDATION SOCIETY (2006), Final Report National Geographic – Roper – Public Affairs 2006 Geographic Literacy Study, 89 pp.

TOK, Şükran (2001), İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar, 257-276.

TOKPINAR, Cemil (2010), Risale-i Nur'u Okuma ve Anlama Teknikleri, Nesil Yayınları, 37. Baskı, İstanbul.

TOLSTOY, Lev Nikolayeviç (2013) İnsan Ne İle Yaşar?, Çeviren: Murat Çiftkaya, Şule Yayınları, İstanbul.

- TONTA, Yaşar (2013), Elektronik Yayıncılık ve Elektronik Bilgi Kaynakları,  
[http://yunus.hacettepe.edu.tr/\\_tonta/courses/fall2002](http://yunus.hacettepe.edu.tr/_tonta/courses/fall2002)
- TURAL, Sadık (2003), Zamanın Elinden Tutmak, Yüce Ereğli Yayınevi, 5. Baskı, Ankara.
- TÜİK ADNKS Veri Tabanı (2013),  
<http://rapor.tuik.gov.tr./reports/rwservlet?>, (Erişim tarihi: 17.01.2013)
- TÜRKÇE 5 DERS KİTABI, Yazarlar: Latif Beyreli, Cemil Duran, Ali Gündoğdu, Melike Günyüz, Mustafa Kaçalın, İbrahim Hakan Karataş, Mehmet Ali Özkan, Ümit Uncu, Erdem Yayınları, İstanbul.
- TÜRKKAN, Reha Oğuz (1997), Kolay ve İyi Öğrenme Teknikleri, Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- TÜRKYILMAZ, Mustafa – CAN, Remzi – KARADENİZ, Abdülkerim (2010), Alımlama Estetiği ve Okur Merkezli Yaklaşımın Eski Edebiyat Eğitime Uygulanması, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 29, 153-172.
- TÜRKYILMAZ, Mustafa, BAŞARMAK, Uğur (2011), Ana Dil Öğretiminde Hiper Metin Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Mayıs, Sayı: 23, 197-212.
- UYGUR, Nermi (1968), İnsan Açısından Edebiyat, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., Yayın No: 1468, İstanbul.
- UZUN, Gülsün Leyla (2009), Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma, Dil Dergisi, Sayı: 143, Ocak-Şubat-Mart, s. 8-19.

- ÜLKEN, H. Ziya (1970), Batı Üniversitelerinin Gelişmesi, Laiklik ve Fikir Hürlüğü İçin Savaşı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 3, Sayı:1, doi: 10.1501/Egifak\_0000000305.
- ÜLPER, Hakan, YALINKILIÇ, Kadir (2010), Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume: 3 Issue:12 Summer, s. 449-461.
- VARDAR, Berke (2007), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, Multilingual Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- VIPOND, Douglas, HUNT, Russel A. (1984), Point-Driven Understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading, Poetics 13, 261-277, North-Holland.
- VYGOTSKY, L. S. (1985), Düşünce ve Dil, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- WANG, Jing (2012), The Use of E-dictionary to Read E-text by Intermediate and Advanced Learners of Chinese, Computer Assisted Language Learning, Vol. 25, No. 5, December, 475-487.
- WESTWOOD, Peter (2008), What Teachers Need to Know About Learning Difficulties, ACER Press, Australia.
- WİKİPEDİ – özgür ansiklopedi (2013), <http://tr.wikipedia.org/wiki/Kuark>, erişim tarihi: 06.05.2013.
- WOOD, Nancy E. (1960), Language Disorders in Children, Monographic Social Researchs Child Development, 25, No.3 (Whole No. 77), 15-23.
- YAKARTEPE, Mehmet, YAKARTEPE, Zerrin (2004), Tekstil ve Konfeksiyon Ansiklopedisi, Tekstil ve Konfeksiyon Araştırmaları Merkezi Yayını, Nu: 25, İstanbul.

- YALÇIN, Alemdar (1997), *Çağdaş Edebiyat ve İnsan*, Günce Yayınevi, Ankara, II. Baskı.
- YALÇIN, Alemdar (2002), *Türkçe Öğretim Yöntemleri – Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- YALÇINKAYA, Ayhan (2001), *Hançerle Gül Arasında Said Nursi’yi Anlamak*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Gelişme ve Toplum Araştırmaları Merkezi Tartışma Metinleri, No. 38, Aralık.
- YAVUZARSLAN, Paşa (2009), *Osmanlı Dönemi Türk Sözlükçülüğü*, Tiyyem Yayıncılık, Ankara.
- YAVUZER, Haluk (2000), *Okul Çağı Çocuğu*, İstanbul, 4. Baskı.
- YILDIZ, Nezihe (2000), *Türkçe 8*, Mahir Yay., İstanbul 2000.
- YILMAZ, Bülent (2012), *Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara, 209-218: Prof. Dr. Gülbün Baydur’a Armağan: <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz>
- YILMAZ, Hasan (2009), *Hedef Kültürde Doğru İletişim İçin Uygun Kelime Edinimi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 509-513.
- YILMAZ, Muammer (2008), *Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar 6(2), 323-350
- Yunus Emre Divanı (1981), Haz. N. Ziya Bakırcıoğlu, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- YÜKSEL – ŞAHİN, Fulya (2004), *Ortaöğretim Öğrencilerinin ve Üniversite Öğrencilerinin Matematik Korku Düzeyleri, Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, (5), 57-74.

YÜKSEL, Aslı (2010), Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma, Kuramsal Eğitimbilim, 3(1), 124-134.

ŽIVKOVIĆ, Daniela (2008), The Electronic Book: Evolution or Revolution (Elektronik Kitaplar: Evrim Mi, Devrim Mi?), Bilgi Dünyası, 9 (1), 1-19.