



e-ISSN: 2630-631X

Article Type
Research ArticleSubject Area
Classroom EducationVol: 8 Issue: 61
Year: 2022 JULY
Pp: 1231-1240Arrival
14 June 2022Published
31 July 2022
Article ID 63573Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.63573>

How to Cite This Article
Urul, Ü. & Yılmaz, M. (2022). "Eşli Okuma Yönteminin Okuma Güçlüğü Gidermedeki Önemi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 8(61): 1231-1240



Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Eşli Okuma Yönteminin Okuma Güçlüğü Gidermedeki Önemi

The Importance Of Paired Reading Method In Overcome Reading Difficulty

Ünal Urul ¹ Muamber YILMAZ ² ¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Bartın/Türkiye² Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın/Türkiye

ÖZET

Hayatın her kademesinde karşımıza çıkan okuma, yaşamın sürekliliği açısından önemli bir faaliyettir. Hayatın içindeki her birey okumayla hayatın içinde karşı karşıya kalır. Okuma faaliyeti vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Bireyler toplum içerisinde yaşama ayak uydurmak için okumaya ihtiyaç duyarlar. Okuduklarını anlayamayan okuyucular anlam bağlarını kurmak ve kurulan anlam ilişkilerini de kuvvetlendirmekte güçlük yaşarlar. Bireyin metinden kendi anlam kurma yeteneği sadece kendi yeterliliğiyle sınırlı değildir. Öyle ki sınıf ortamındaki çocuğun yapmış olduğu bir sesli okumada sınıf atmosferinin durumu çocuğunun akıcı okumasını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durumda özellikle okuma güçlüğü yaşayan çocuklar için okuma hatalarına yol açar. Öğrencilerin okuma sırasında yaşadıkları bu problemler okuma güçlüğü kavramı olarak incelenmektedir. Öğrencilerin okuma sırasında fiziksel veya zekâ açısından problemi olmamasına rağmen okumayı öğrenmede geride kalması okuma güçlüğü olarak bilinir. Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin bütün derslerdeki akademik başarısı olumsuz etkilenmektedir. Okuduğunu anlama becerisini öğrenciye kazandırmak için okuduğunu anlama yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerden biri de eşli (ikili) okuma yöntemidir. Uygulama sürecinde eşli okumanın iki yönü vardır. Bunlardan ilki öğretmen-öğrenci, aile bireyi-çocuk ve güçlü okuyucu-zayıf okuyucu gibi karşılıklı yapılan eşli okumadır. İkincisi de yalnız yapılan okumadır. Birincisinde okuma, aynı anda her yönüyle yapılırken diğerinde ise okuyana süre ve kritik etme fırsatı verilmektedir. Yalnız okuma sırasında yapılan hataları okutan tekrar ettirerek çocuğun daha doğru okumasını sağlamaktadır. Eşli okuma yöntemi "paired reading" olarak literatürde yer almaktadır Eşli okumanın uygun stratejilerle ve uygulamalarla okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Güçlüğü, Eşli Okuma Yöntemi, Öğrenci

ABSTRACT

Reading, which we encounter at every stage of life, is an important activity for the continuity of life. Every individual in life is faced with reading in life. Reading activity is an indispensable need. Individuals need reading to keep up with life in society. Readers who cannot understand what they read have difficulty in establishing semantic ties and reinforcing the established semantic relations. An individual's ability to construct their own meaning from the text is not limited to his own competence. Such that, in a reading aloud by the child in the classroom environment, the condition of the classroom atmosphere may affect the fluent reading of the child positively or negatively. In this case, it leads to reading errors, especially for children with reading difficulties. These problems that students experience while reading are analyzed as the concept of reading difficulties. The fact that students lag behind in learning to read even though they have no physical or mental problems during reading is known as reading disability. The academic success of a student who has reading difficulties in all subjects is negatively affected. Reading comprehension methods and techniques have been developed to help students gain reading comprehension skills. One of these methods and techniques is the paired reading method. There are two aspects of paired reading in the practice process. The first of these is paired reading, such as teacher-student, family member-child, and strong reader-weak reader. The second is reading alone. In the first, reading is done in all aspects at the same time, while in the other, the reader is given time and opportunity to criticize. It allows the child to read more accurately by making the reader repeat the mistakes made during reading alone. Paired reading method is also included in the literature as "paired reading". It can be said that paired reading can be used to improve reading skills with appropriate strategies and practices.

Key Words: Reading, Reading Difficulty, Paired Reading Method, Student

GİRİŞ

Birey başarılı bir akademik yaşam sürdürebilmek için sürekli okuma faaliyeti içerisinde bulunmaktadır. Bundan dolayıdır ki bireyin okumaya karşı tutumu ve okuduğunu anlaması oldukça önemlidir.

Okuduğunu anlayan birey okumaktan keyif almaktadır. Okumanın bireyde yarattığı bu keyif alma durumu bireyde okuma alışkanlığına dönüşecektir. Okuma alışkanlığı kazanılmamış birey için ise okuma can sıkıcı bir hal alacaktır.

Hayatın hemen her alanında ihtiyaç duyulan okuma, geçmişten günümüze kadar bilgi kaynağına ulaşmanın en temel yollarından birisi olmuştur. Okuma becerisi, öğrencilere erken yaşlardan başlayarak planlı ve programlı bir biçimde yürütülen öğretim süreci içerisinde kazandırılmaktadır.

Okuma becerisi; yalnızca sesleri, harfleri, kelimeleri tanıma ve seslendirmek değil, okunan metnin anlaşılması, konu üzerinde düşünme, sorgulama, olayları inceleme ve değerlendirme, okuma alışkanlığı kazanma, bireysel değerleri ve dünya görüşünü geliştirme gibi becerileri de kapsamaktadır (Güneş, 2011; Yılmaz, 2006). Günlük yaşamda kullanılması en fazla beklenen becerilerden biri olan okumanın, sosyal ve akademik başarıda ki rolü

bilinen bir gerçektir. Ancak okuma becerisi gelişmemiş birey için akademik başarı oldukça zordur. Çünkü okuma güçlüğü yaşayan birey okumaktan nefret etmektedir. Okuma bu tür bireyler için oldukça güç bir iştir. Özellikle ilkokulda okuma güçlüğü yaşayan birey için okul hayatı çok zor olmaktadır. Bu tür bireyler çoğunlukla akranlarının alay konusu olmaktadır.

Sınıf ortamındaki çocuğun okuma ve okuduğunu anlamadaki çaresizliği çocuğun ailesinde de çaresizliğe sebebiyet vermektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin okuma güçlükleriyle nasıl başa çıkacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde eşli okuma yöntemi basit ve uygulanabilir olması yönüyle tercih edilmektedir. Üstelik okuma güçlüğü'nü gidermede oldukça etkili bir yöntemdir. Eşli okuma sınıf içerisinde uygulanabildiği gibi evde yetişkin eşliğinde de rahatlıkla kullanılabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eşli okuma yönteminin okuma güçlüklerini gidermedeki önemini belirtmektir.

OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuma, bireyin yaşam sürecinde bilgi edinme açısından genellikle kullandığı öğrenme alanlarından. Bununla birlikte birey okuduklarından tam olarak faydalanmak istemekte ve bunu hayatına yansıtmak istemektedir.

Okumanın gayesi bilgi edinmek, bilgiyi bulmak, bilgiyi paylaşmak, eğlenceli ve güzel vakit geçirmek gibi yerine ve zamanına göre farklılık göstermektedir. Bu değişkenler çocuğun iç dünyasındaki yaşayışa göre şekil almalı ve bu ortam çocuğun çevresindeki yetişkinler tarafından sağlanmalıdır.

Okuma, öğrenme sürecinin, öğretim etkinliklerinin en etkili ve en önemli araçlarından birisidir. Okuma sürecinden keyif alan çocuk, okuduklarını anlamlandırarak hayatına yön verir.

Bireyin okuma seviyesi üç başlık altında incelenmektedir:

- 1) Endişe Düzeyi: Bireyin okuma yaparken çok sayıda hata yaptığını, okuma düzeyinin düşük olduğunu ve okuduğunun çok az bir kısmını anladığını belirtir.
- 2) Öğretim Düzeyi: Bireyin istedik biçimde okuyabilmesi ve okuduğunu anlamlı hale getirmesi için bir yetişkin ya da öğretmenin yardımına gereksinim duyduğunu belirtir.
- 3) Serbest Düzey: Bireyin herhangi bir yetişkinin ya da öğretmenin yardımına gereksinim duymadan, seviyesine göre metinleri okuyabilmesi ve anlamasını belirtir (Yılmaz, 2019).

Sesli okuma; sırasıyla yazılanı görme, seslendirme, anlamlı hale getirme ve zihinde yapılandırma olarak farklı zihinsel ve fiziksel aşamalardan oluşan kompleks becerilerin tamamıdır (Güneş, 2011; Doğan, 2022). Bu karmaşık becerilerden oluşan sesli okumanın faydaları ise şunlardır (Güneş, 2011):

Öğretim Açısından,

- ✓ İlkokuma ve yazma öğrenme sürecini daha kolay hale getirir.
- ✓ Bağımsız ve etkin öğrenmeyi geliştirir.
- ✓ Öğrencinin dil gelişimi açısından öğrenme motivasyonunu artırır,
- ✓ Okuma becerilerinin gelişmesini sağlar.
- ✓ Konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesini sağlar.
- ✓ Öğrencinin kendini ifade etmesini sağlar. Bilişsel Gelişim Açısından,
- ✓ Dikkat gelişimi sağlar.
- ✓ Anlama becerilerinin gelişmesini sağlar.
- ✓ Sesli düşünmeyi geliştirir.

Sosyal Gelişim Açısından,

- ✓ Öğrencinin öz güveninin artmasını sağlar.
- ✓ Etkileşimi ve iletişimi sağlar.
- ✓ Sosyal etkileşimin artmasını sağlar.

Bu sebeplerden ötürü günümüzde pek çok ülkede birinci kademedeki okullarda sesli okuma çalışmalarına üzerinde durulmaktadır (Türkmenoğlu, 2016; Yılmaz, 2020).

Öğrencinin okumada yaşadığı sıkıntılardan biri de kelimeleri önceden teşhis edememesinden ve cümlenin gelişinden faydalanamamasının sonucu olarak kelimeleri tanıyamamasıdır. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş

bir öğrenciyle çalışsan bir eğiticinin buradaki ilk görevi öğrencinin hangi kelimeleri tanımadığını tespit etmesidir. Bu sebeple öğrenciyle bire bir çalışarak öğrencinin hangi sözcükleri okumada güçlük çektiğini bilmesi gerekir (Kee, 1958). Öğitmen bire bir ilgi gösterdiği çocuğun süreçteki değişimini eksiksiz olarak not almalıdır. Çocuğun ailesi ile olan ilişkisini de her zaman göz önünde bulundurması gereken eğitmen için süreç çocuğa göre şekil almalıdır.

Okuma becerileri yeterli olmayan okurlar dikkatlerini kelimeyi tanıma üzerine verirler (May, 1986). Metnin ana fikrini anlamlandıramamış ve anlamını genişletememişlerdir. Metnin anlamındansa daha çok kelimeleri sese dönüştürmekle uğraşırlar. Okuma becerisi gelişmiş okuyucular aktiftirler ve metnin anlamını genişletebilirler (Salinger, 2003) İlköğretime giden çocukların okuma seviyelerinin belirlenmesinde sesli okuma becerileri üzerinde çalışılmalıdır. Sesli okuma etkinlikleri çocuğun okuma seviyesi noktasında eğitmene dönüt sağlayan etkili bir yoldur.

Bireyin yaşamında okumanın rolü büyüktür. Hem akademik hem de günlük hayatta kişi okuma eylemini sıklıkla gerçekleştirmek zorundadır. Yapılan okuma etkinliğinin amacına ulaşabilmesi için anlamayla neticelenmesi gerekmektedir. Okuma işi, anlamaya yönelik yapılmalıdır. Okuduğunu anlama ile alakalı olarak pek çok tanım yapılmıştır. Yılmaz (2018)'e göre; bireyin okuduğu yazılı kaynakta karşı karşıya geldiği yeni bilgiler ile eski bilgileri arasında ilişki kurması sonucunda yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır. Şengül ve Yalçın (2004)'e göre ise "Bir metindeki sözcükleri seslendirmek ya da kavramları aynı şekilde tekrarlamak değil; yazıya aktarılmış, anlamlandırılmış sözcük, kavram, tümce, paragraf veya metinlere hayat verme, bunları algısal birtakım aşamalardan geçirerek tekrar anlamlan kazandırma eylemidir."

Okuduğunu anlayamayan çocuk okumaktan keyif alamayacak ve okuma alışkanlığı geliştiremeyecektir. Çocukların okuma güçlüklerinin yok edilmesi için bire bir okuma eğitimi almaları önemlidir. Okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan yöntemlerden birisi de eşli okuma yöntemidir.

Okuduğunu Anlama Türleri

Okumanın en temel amacı okunan metnin anlaşılmasıdır. Okuduğunu anlama becerisi de her derste aktif bir şekilde kullanılmalıdır. Yılmaz (2008)'e göre okuduğunu anlama; basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlama olmak üzere 3 kategoriden oluşmaktadır.

Basit anlama: Bilginin metindeki yerini bulma, bilgiyi elde etme, süreçleri izleme, karakterleri belirleme, yeri belirleme, yönergelere hakim olma, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerekli kılar.

Yorumlayıcı anlama: Metnin ana fikrini bulma, imlaya dikkat ederek okuma yapma, ilişkileri belirleme, özetleme, ortamı başka ortamlarla kıyaslama, önemli düşünceleri ayırt edebilme, genellemelerde bulunma, kavram ve prensipleri geliştirme, ileriye dönük yordama, ortamı kişisel tecrübelerle bir araya getirme, çıktıkları ve etkileri test etme, yazara ait bir fikrin bütünlüğünü sağlama, düşünceleri organize etme verilen mesajı anlama, duygusal imajlar oluşturma, keyif alabilme duygusal cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, uygulama yapma gibi becerileri içinde barındırır.

Sorgulayıcı anlama: Kazanılan beceriler şu şekilde ifade edebiliriz: Yazarın amaçlarını ve davranışlarını irdeleme, konuyu ortam bakımından sorgulama, ortamdaki dili irdeleme, okunanları; taraflılık, fikir, gerçeklik, kalite, değer, tutarlılık, propaganda, doğruluk, gerçek ya da yeterlilik açılarından karşılaştırma ortamın genel yapısını sorgulama, yazarın uzmanlığını irdeleme, bilgi kaynaklarını sorgulama.

SESLİ OKUMA HATALARI

Yılmaz (2011) çocukların okuma çalışmalarında yaptıkları sesli okuma hatalarını 7 grupta bir araya getirmiştir. Bu hataları atlama, ekleme, ters çevirme, telaffuz, tekrar, yanlış okuma ve duraklama hatası şeklinde sıralamaktadır.

Atlama Hatası

Atlama hatası; okuma sırasında kelimelerin tamamının, hecelerinin veya sözcük gruplarının okunmaması şeklinde yapılan hatalardır. Bu hata türü dikkatsizlikten kaynaklanabildiği gibi görsel yetersizlikten dolayı da olabilir (Yılmaz, 2019, s. 53).

Bilinçli ve bilinçsiz atlama olmak üzere iki çeşidi olan bu hatadan bilinçli olanda okur tanımadığı kelimeleri isteyerek atlar. Bilinçsiz yapılan atlamalarda ise atlanan sözcükler cümleye bir bütün olarak bakıldığında anlamını bozmayan sözcüklerdir. Bilinçli yapılan atlama hatası çok fazla gerçekleşmez ve genellikle hataların tamamının %10'unu kapsamaktadır. Bilinçsiz atlamalar okuma sırasında daha fazla gerçekleşirken anlamayı çok fazla etkilememektedir. Okuyucunun atladığı sözcükleri tekrar ettiğinde hatasız okuyabiliyorsa anlama

sorunu yok demektir. Okuyucu kaldığı yeri sayfa üzerinde bulmakta zorluk çekiyorsa çok sık satır atlaması yapmaktadır (Harris ve Sipay, 1990; Yılmaz, 2019).

Tekrar Hatası

Okuyucunun bir kelimenin bir kısmını veya tamamını tekrar ederek okumasıdır (Mellard vd., 2011). Yeterince akıcı okuyamayan, kelimeleri tanımakta zorlanan çocuk kelimeyi veya kelimenin bir hecesini tekrar eder. Tek bir kelimeye takılan öğrenci tümcedeki vurgu, ton ve durakları kaçırmaktadır. Bundan dolayı da okuduğu cümle bütünlüğünü bozmakta ve okuduğunu anlama becerisine olumsuz etki etmektedir.

Ekleme Hatası

Öğrencilerin okuma esnasında, metinde bulunmayan sesleri, heceleri veya sözcükleri eklemesi halidir. Ekleme hatası sayısı metin okunurken fazla olmazsa metnin anlam bütünlüğü korunur (Harris ve Sipay, 1990; Yılmaz, 2019). Okuma çalışmaları sırasında ekleme hatası az miktarda ve anlamı etkilemiyorsa tedirgin olmayı gerektirecek bir durum söz konusu değildir; fakat ekleme hatası sık ve lüzumsuz bir şekilde gerçekleşiyor ve anlama eylemi de ondan olumsuz anlamda etkileniyorsa bireyin dikkati bu konuya çekilmelidir (Akyol, 2015, s. 233).

Ekleme hataları, anlama ve dikkat eksikliği ya da sözel dil becerisinin okuma becerisini aşması gibi benzer durumlarda ortaya çıkabilir. Ekleme hatası fazla gerçekleşmiyorsa bu hataları önemsememek daha doğru olabilir. Eklemelerin bir anlam ifade etmediği yani metnin vermek istediği mesajı farklı yönler çektığı durumlarda bireyin okuduğunu anlama seviyesi de azalacaktır.

Ters Çevirme Hatası

Bu hata türü, kelimenin bütünü, hecelerini ya da harflerini çevirerek gerçekleştirilen okuma hatası olarak belirtmiştir (Yılmaz, 2006). Sözcükleri ya da harfleri ters çevirerek gerçekleştirilen bir hata türüdür. Daha çok birinci sınıf öğrencilerin genelinde sıklıkla görülen ters çevirme hatası, çocukların öğretmenle ve ebeveynleriyle yapacağı iş birliği sonucunda çözüme daha kısa sürede ulaşılabilir. Fakat öğrenci okuma yazma becerisini tam olarak kazandığında bu sorun giderilebilir. Sorunun görüldüğü süreç sadece okuma yazma becerisinin kazanılmaya çalışıldığı süreçtir.

Telaffuz Hatası

Telaffuz hataları; eksik sözcük tanıma, zayıf kod çözme yeteneği, bağlam ipuçlarının yetersiz kullanımı, bağlamda aşırılık, kelime bölümlerine yeterli dikkat göstermeme sözcüklerin ilk öğelerine fazla güven duyma sebebiyle gerçekleşebilir. Anlamsal olarak uygun olmayan yanıtlar bireyin bağlam ya da dil işaretlerini kullanmadığını gösterir. Telaffuz hatalarının, sözcükleri tanıma ya da çözme yeteneğinin sebep olup olmadığını tespit etmek için hatalı yazılan sözcük öğrenciye belirtilerek telaffuz etmesi istenmelidir. Öğrencinin isteği yetersiz olursa, ihtiyaç duyulan kod çözme yeteneğine sahip olmadığı sonucuna varılabilir.

Duraklama Hatası

Okuyucunun okuma esnasında yaklaşık 2 saniye süre ile yapmış olduğu beklemelemdir (Dechant, 1968' atfen Yılmaz, 2006). Sesli okuma esnasında çocuğun kelimeyi okumak için uzun süre beklemesi halinde öğretmen ilgili sözcüğü telaffuz etmelidir. Bu hareket çocuğun hem okumayı sürdürmesini sağlar, hem de çocuğun o ana kadar gerçekleşen anlaması sekteye uğramamış olur (Yılmaz, 2019).

Yanlış Okuma

Öğrencinin sözcüğü doğru olarak seslendirmemesidir. Seslendirdiği kelimenin metinde ifade edilenden çok farklı bir sözcük olması durumudur. Örnek: "Ekmeği büfeden aldım" cümlesindeki "büfeden" kelimesini "küfeden" diye okumak gibi (Yılmaz, 2019).

OKUMA GÜÇLÜĞÜ

Alanyazın araştırıldığında okuma güçlüğü; okuma yetersizliği, okuma başarısızlığı, okuma bozukluğu, okuma eksikliği şeklinde de tabir edildiği görülmektedir.

Okumanın ve yazmanın öğrenildiği ilkokulun ilk yıllarında birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu sorunların en önemlisi okuma yazmadaki eksikliklerdir. Yılmaz (2019, 25) okuma güçlüğü, zekâ seviyesi olarak normal, öğretim şartları ve sosyoekonomik seviye açısından uygun koşullara sahip olunmasına rağmen okuma becerisini kazanmada yaşanan güçlük olarak tanımlamaktadır.

Okuma güçlüğü yaşayan bireyler zihinsel ve fiziksel eksiklikleri olmadığı halde akıcı okuma becerisine sahip olamayan bireylerdir. Ülkemizde öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler sınıf öğretmenleri tarafından tespit

edildikten sonra Rehberlik Araştırma Merkez'lerine (RAM) yönlendirilmektedir. RAM'larda yapılan testler sonucunda zihinsel engeli bulunan öğrenciler özel eğitim programlarına dahil edilmektedir. Ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin zeka seviyesi normal olduğu için özel eğitim programlarına dahil edilmemektedir (Yılmaz, 2019). Okuma güçlüğü olan bireylerle okuma hatalarını düzeltmek ve okuduğunu anlama seviyesini artırmak için akıcı okuma geliştirme stratejilerden faydalanılarak etkinlikler oluşturulmalıdır.

Okul yıllarının başında okuma becerisini kazanamayan her bir çocuğun tespit edilip tedavi olduğundan emin olunmalıdır. Öğrencilerin okuma güçlüğüne giderek mümkündür fakat bunu yapabilmek için ilk olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tespit edilmelidir. Okuma güçlüğü teşhisi okul yıllarının başında koyulan bireylerin başarı oranının daha yüksek olduğu çalışmalarla tespit edilmiştir (Torgesen, 2002, s.16-17). Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin ruhsal durumları genel olarak eğitimciler ve araştırmacılar tarafından önemsenmemektedir. Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin, duygusal ihtiyaçları da dikkate alındığında okumada daha başarılı olacakları düşünülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan bireyler gerekli dil becerilerine sahip olmalarına rağmen tek kelime okumakta güçlükle yaşamakta, harfleri doğru seslere dönüştürmede ve hecelemede güçlük çekmektedirler (Susar Kırmızı, 2021; Doğan, 2022). Okuma güçlüğü yaşayan çocuk eğitimcilerinden alacağı birebir eğitim ile okuma hatalarına son verebilir ve akıcı okuma yapabilir. Akıcı olarak okuma sağlayan çocuğun süreçte motivasyonu giderek artar ve özgüveni yerine gelir. Çevresi tarafından da bu değişiklikler gözlemlenebilir. Okuma sürecinde fiziksel, bilişsel, duygusal, dilsel çevresel gibi birçok faktör başarılı okumayı engellemektedir (Bond, 1989; akt. Akyol ve Temur, 2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde genel olarak aynı durumlara rastlanmaktadır. Bunlar metni anlamak yerine seslendirmeye odaklanan çocuklardır. Öğrenciler aileleri tarafından beceriksiz, tembel gibi söylemlere maruz kalabilir, bazen de öğretmenleri tarafından sınıfta dışlanabilirler. Ayrıca bu çocuklar akranları tarafından sevilmeyen, dışlanmaya maruz kalan çocuklar olarak kendilerini tanımlarlar. Yılmaz (2019) bu tür çocukların özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- ✓ Çaresiz olduklarına düşünürler.
- ✓ Düşüncelerini, duygularını içlerinde yaşarlar.
- ✓ Ders başarıları yetersizdir.
- ✓ Semantik, sentaks gibi ipuçlarını kavrayamazlar.
- ✓ Kelimenin anlamını, cümlenin gidişatından çıkaramazlar.
- ✓ Okuma güç ve sıkıcıdır, okumaya ilgi duymazlar.
- ✓ Okuduklarının çoğunu anlamazlar.
- ✓ Okuma esnasında yalnızca seslendirmeye dikkatlerini verirler.
- ✓ Akranlarına nazaran okumayı öğrenmeleri uzun süre alır.
- ✓ Genellikle okuma hataları yaparlar.

Öğrencilerin seviyelerine uygun kullanılan materyaller konuyu öğrencilere sadeleştirilmiş hale getirir. Çocuğa özgü bir programla, öğrenciyi aktif kılacak öğrenme ortamı okuma güçlüğüne gidermede etkilidir. Eğitimci, öğrenciyi sesli okuma yaptırarak çocuğun seviyesini görmeli, ona göre hatalarını düzeltici yöntem ve tekniklerle çalışmalıdır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılar şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Dikkat, konsantrasyon ve bellek problemleri yaşarlar.
- ✓ Yön ve zaman kavramları karışıktır.
- ✓ Satır sırasını gözden kaçırma, dağınık defter kullanımı ve noktalama işaretleri ile imla kurallarında zorlanırlar.
- ✓ Yönerge ve sıralı basamakları kavramada zorluk yaşarlar.
- ✓ Dikte ve bakarak yazmada güçlük yaşarlar.
- ✓ Akademik başarı istenen seviyede değildir.
- ✓ Sayı/ses/harf/sembol kavramlarını anlama ve ilişkilendirmede zorlanırlar.
- ✓ Okumayı geç öğrenirler ve hatalı, yavaş yaparlar.
- ✓ Benzer hecelerin yerini değiştirirler ve benzer harfleri karıştırırlar.
- ✓ Genellikle atlama, ters çevirme, ekleme, birleştirme ve uydurma hataları gözlenir (Fidancı, 2011).

Öğrencinin okuma güçlüğüne sahip olması, sosyal çevresine, özellikle de okula uyum sağlamasını zorlaştırır, fakat aynı zamanda başka nedenlerden kaynaklanan uyum sorunları da okuma güçlüğüne sebep olabilir (Dökmen, 1994, s. 39). Okuma güçlüğüne sahip olan çocuğun yaşadığı sosyal çevredeki ve sınıf ortamındaki sorunlar öğrenciyi, ailesini çaresiz bırakır. Okuma güçlüğü yaşayan bireylerle ve ailesiyle bu çaresizlik durumunun ortadan kaldırılabilmesi için sınıf öğretmeni çocuğun okuma hatalarını düzeltmek ve okuduğunu

anlama seviyesini artırmalıdır. Bunun yolu da akıcı okumayı geliştirme stratejilerden yararlanmaktan geçmektedir. Eşli okuma yöntemi de akıcı okumayı geliştirme stratejilerden biridir.

EŞLİ OKUMA YÖNTEMİNİN OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜ GİDERMEDEKİ ETKİSİ

Eşli okuma yöntemi uygulanırken okuma güçlüğü yaşayan bireylere, iyi bir okuyucu eşlik etmektedir. Bu çoğunlukla bir öğretmen ya da aile bireylerinden birisi olmaktadır. Uygulama sırasında öncelikle okunacak kitap belirlenmelidir. Kitabın seviyesi okuma güçlüğü olan çocuğun seviyesinden daha yukarıda olmalıdır. Çocukla birlikte kapaktaki görseller ve ana başlıklar konuşulduktan sonra birlikte beraber sesli okuma yapılır.

Okuma güçlüğü yaşayan bireyin zorlanması halinde, birkaç saniyelik duraklamasında iyi okuyucu hemen müdahale etmeli ve okuma eylemi devam ettirilmelidir. İyi okuyucu, okuma yaparken hızını çocuğa göre belirlemeli ve ona pozitif yönde geribildirim vermelidir (Yılmaz ve Kadan, 2019).

Eşli okuma yöntemi; metinlerin akıcı okumaya ulaştırılmaya kadar birden fazla tekrar yapılarak okunmasıdır (Samuels, 1997, s. 377; akt: Yüksel, 2010, s.3). Bireysel bir okuma yöntemi olan bu okuma sürecinde dikkat edilecek en önemli nokta okuma güçlüğü giderilmek istenen öğrencinin eşinin seçimidir. Eş olacak kişi öğrenciden daha iyi okur durumda olmalıdır. Bu kişi anne-baba, akran ya da öğretmen olabilir. Sonraki basamakta kitap seçimine geçilir. Kitabın düzeyi okuyacak okuma güçlüğü yaşayan çocuk açısından üst seviyede olmalıdır (Demirtaş, 2016, s.18).

Kitap seçiminden sonra çocuğun hazırbuluşu açısından kitap görselleri yorumlanır. Görsellere çocuğun dikkatini çekmek bu süreçte önemlidir. Sonra eşler aynı anda okuma sürecine başlarlar. Yardımcı okuyucu okuma hızını çocuğa göre ayarlamalı ve çocuğa olumlu geri dönütler sağlamalıdır (Akyol, 2006). Rehber okuyucu öğrencinin 3-4 saniyelik takılmasının ardından araya girerek okuma işlemini devam ettirir. Daha sonra hatalarının neler olduğunun farkına varan öğrenci okuma hatalarını düzelterek okuma güçlüğünü giderir. Okuma güçlüğünü gideren öğrencinin akıcı okuma yapabilmesi için öğretmeninden okuma seviyesine uygun hikayelerden bol bol alarak okuma yapması sağlanmalıdır.

Akıcı okuma becerisi geliştirilmek istenen okuyucu ile ondan daha iyi okuma becerisine sahip olan başka bir okuyucunun eşleştirildiği yöntemdir ve bu okuma yönteminden her seviyedeki okuyucu faydalanabilir Güneş (2007). Eşli okuma yönteminin; okulda, evde, kütüphanede ve uygun ortamlarda çalışılabileceğini belirtmiştir (Morgan, 1986). Okuma becerisinin geliştirilmesi için hazırlanacak belli bir zaman dilimli bir programla eşli okumanın sağlanabileceği belirtilmektedir.

Eşli okuma; okuma güçlüğüne sahip okurun, kendisinden daha iyi okuma yapabilen birinin (öğretmen, yetişkin, akran) yardımıyla yapılan okuma türüdür (Topping, 1998). Metnin çocukla birlikte okunduğu sesli okuma eşli okumadır. Öğretmen, çocuğun okuma hızını çocuğun okuma hızına göre ayarlamalı ve metnin bazı yerlerinde çocuk bireysel olarak okuma yapmak isterse bu isteğe olumlu bakılmalıdır. Fakat çocuğun okuma da zorlanması durumunda okuma durumunu yardımcı devralmalıdır. Çocuğa olumlu dönütler verildiği gibi çocukla birlikte tartışılmalıdır.

Eşli Okuma Yönteminin Uygulanma Süreci

Eşli okuma yöntemini uygulama aşamasında yapılacak işlemler şunlardır:

- ✓ Eşli okuma için belirgin okuma için şartları sağlayan bir yerde okuma yapılacak kişi ile birlikte aynı anda okumaya başlanır.
- ✓ Eğer okuma birlikte yapılıyorsa yetişkin metni sesli olarak cümle cümle okur. Çocuk ise daha düşük bir tonla metni tekrar eder. Eğer okuma yalnız yapılıyorsa eşli okumayı yaptıran çocuğu takip eder ve müdahale edilmesi gereken durumlarda parmağıyla işaret etmek şartıyla çocuğa yardımcı olur.
- ✓ Yetişkin okuma sırasında okuma hatalarını gördüğü anda, oraları tekrar okutarak okuyanın hatalarını düzeltmesine yardımcı olur.
- ✓ Eşli okuma sürecinde okuma yaptıran kişi, okuyanı olumlu yönde motive eder.
- ✓ Çocuk okumayı kendisi yaparsa, yetişkin çocuğun okumada atladığı satır, kelime, paragraf ya da telaffuz etmede zorlandığı sözcüklerde ona yardımcı olur.
- ✓ Okuma sürecinde okuyana motivasyon için çıkartmalar, rozetler veya başka hediyeler verilerek ödüllendirmeler yapılabilir. Böylece eşli okuma süreci tamamlanır (Aytan, 2015; Yılmaz, 2019).

Okuma öncesinde seviyeye uygun kitap seçimi yapılmalı, seçilen kitabın akıcı bir kitap olup okunmasının zor olmamasına dikkat edilmelidir. Okuma sırasında metinde bahsedilenlerle gerçek hayat arasında birliktelik sağlanmalıdır. Okuma sonrasında çocukla birlikte metin ile ilgili tartışılmalı ve sorular sorarak okumanın pekiştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2019).

Eşli okuma yönteminin uygulandığı sınıf ortamlarındaki öğrencilerin kelime bilgisi, okumada akıcılık ve okuduğunu anlama düzeylerinde belirgin olarak ilerlemeler olduğunun gözlenmiştir (Koskinen ve Blum, 1986; Yılmaz, 2019).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmayla eşli okuma yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hata sayılarını düşürmede ve okuma seviyelerini arttırmada etkili olduğunu göstermek amaçlanmıştır. Ulaşılan bu sonuç önceki araştırmalarla karşılaştırılacaktır.

Yılmaz (2006), yaptığı çalışmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve sesli okuma hatalarını düzeltmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli” kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2005-2006 öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim 3. sınıfta öğrenim gören ve okuma güçlüğü yaşayan 4 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca veri toplama aracı olarak hata analizi envanteri kullanılmıştır. Tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak verilen bireysel okuma eğitimi 3 ay sürmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere tekrarlı okuma yöntemiyle toplam 48 saat eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma seviyelerinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Sesli okuma hatalarında belirgin azalma olduğu, okuduğunu anlama becerilerinde ise önemli derecede gelişme olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2008), kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini ölçtüğü çalışmasında, bir ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerilerini arttırmada, okuma hatalarını düzeltmede ve akıcı okumayı sağlamada kelime tekrar tekniğinin katkısını incelenmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın örneklemini 2004-2005 bahar yarıyılında Ankara ili Mamak ilçesi Gülveren İlköğretim Okulu'nda 8. sınıfta öğrenim gören bir öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel bir çalışma olan araştırmada veri toplama aracı olarak, ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğinden oluşan hata analizi envanteri kullanılmıştır. Toplamda 30 saat süren uygulamanın ardından, 5. sınıf endişe düzeyindeki okuma düzeyinin, tekrarlı okuma yöntemiyle uygulanan bire bir öğretimin sonunda, 5. sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, 6 ve 7. sınıf düzeyinde ise öğretim düzeyine yükseldiği ve okuma hatalarında ciddi oranda azaldığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Kadan (2019) okuma güçlüğü çeken bir öğrenciye eşli okuma yöntemiyle yapılan öğretimin okuma becerisini geliştirmedeki etkisini araştırdıkları çalışmada eylem araştırması deseni kullanmışlardır. 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Bartın Gazi Ortaokulu 5. sınıf öğrencileri arasından belirlenen ve okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencinin okuma seviyesi hata analiz envanterine göre puanlandırılmış ve okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüklerini tedavi etmek adına 3. sınıf Türkçe 39 ders kitabında bulunan hikâye türü metinlerle eşli okuma yöntemi kullanılmış ve haftada 5 saat olmak üzere 30 saat okuma eğitimi yapılmıştır. Yapılan eğitimin sonunda öğrencinin okuma seviyesinin serbest düzeye çıktığı görülmüştür.

Yüksel (2010), okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin ilerletilmesi yönünde olan çalışmasında kelime kutusu stratejisi (word box strategy) ile paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin (listening passage preview strategy) öğrencinin okuma düzeyindeki rolünün tespit edilebilmesi için yapılmıştır. Eylem araştırması deseni kullanılan çalışmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Afyonkarahisar Merkez Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencinin yaptığı okuma hatalarını ve okuma düzeyini belirlemek amacıyla yanlış analiz envanteri kullanılmıştır. Toplamda 33 saat yapılan uygulamanın ardından, okuma ve anlama düzeyi endişe seviyesinden öğretim seviyesine yükselmiş ve okuma alanındaki eksikliklerde düzeltilmeler olmuştur. Eldredge ve Quinn (1988), Akyol ve Kodan (2016), Yamaç (2013), Fidan ve Akyol (2011), İşler ve Şahin (2016) Ellis (2009) da yaptıkları çalışmalarda eşli okuma yönteminin sesli okuma hatalarını azalttığı, okuduğunu anlama becerilerini büyük ölçüde geliştirdiği sonucuna varmışlardır.

İlgili literatür incelemesinde okuma hataların çeşitlerinin farklı yönlerden araştırıldığı görülmüştür. Seçkin (2012) çalışmasında öğrencilerin yapmış oldukları hatalar; harf atlama, hece atlama, harf ekleme, hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme, son uydurma şeklinde belirlemiştir. Ekiz ve diğ.(2012) araştırmalarında yer alan hata türleri; atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar, kendi kendine düzeltme, yanlış okuma, ters çevirmeler, parmakla takip, kafa hareketleridir. Okuma güçlüğü yaşayan çocuğun okuma sırasında en fazla yanlış okumada, en az ise kendi kendine düzeltmede hatalar yaptığını belirtmiştir.

Yılmaz ve Köksal (2008), Yılmaz (2009), Yılmaz (2010), Samuels, (1979); Herman, (1985); Rashotte ve Torgesen, (1985); Dowhower,(1987); Sindelar, Monda ve O'Shea, (1990); Young, Bower ve MacKinnon, (1996) yaptıkları çalışmalarda tekrarlı okuma yönteminin okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ileri düzeye çıkardıklarını belirtmiştir. Okuma güçlüklerinin giderilmesi

sözcüklerin ve cümlelerin doğru bir şekilde tekrar edilmesiyle sağlanmaktadır diye belirtebiliriz. Öyle ki gerek eşli okuma yöntemi gerekse okuma güçlüklerini gidermede kullanılan diğer tüm yöntemlerde öğretici bireyin, okuma güçlüğü çeken bireye kelimeleri ya da cümleleri tekrar etmesi durumundadır.

Akıcı okuma becerileri artan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de düzelme meydana geldiğini belirtebiliriz. Bunun sonucunda akıcı okuma becerisi ile çocuğun okuduğunu anlama becerisi arasında belirgin bir ilişki vardır.

Okuma güçlüğüne sahip çocuklar, akıcı okuma sağlayamadıkları için kendilerini çaresiz hissederler. Çoğu zaman arkadaşları tarafından alay edilirler. Bu çocukları öğretmenleri de görmezden gelmektedirler. Bunun sebebi de öğretmenler bu çocuklara nasıl akıcı okuma becerisi kazandırılacağını bilmemektedirler. Anne babalar ise genellikle çocuğunu tembellikle suçlamaktadırlar. Bu durumda hem çocuk, hem öğretmen, hem de veli tam bir çaresizlik yaşamaktadırlar. Özellikle bu süreçte sınıf öğretmenleri eşli okuma yöntemini okuma güçlüğü yaşayan çocuklar için uygulayabilir. Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için bire bir eğitim vermenin mümkün olmadığı durumlarda, eşli okuma yöntemini nasıl kullanılacağı konusunda velilere bilgiler verebilirler. Velilerde bu noktada sorumluluğu üzerlerine alıp evde çocuklarıyla eşli okuma yöntemini uygulayabilirler. Benzeri çalışmalar olmasına rağmen özellikle Türk öğrencilerin okuma akıcılığı artırmaya yönelik çalışmaların az olduğu görülmektedir.

Okumada akıcılığın sağlanması, okuma hatalarının yok edilmesi ve okuma güçlüğünün giderilmesinde eşli okuma yönteminin etkisi üzerine çalışmalar yapılmış ve eşli okuma yönteminin okuma güçlüğünü gidermedeki etkisi ortaya konulmuştur.

Öneriler

- ✓ Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunu arttırmak için eşli okuma yöntemi sınıf öğretmenlerine seminer olarak sunulmalıdır.
- ✓ Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı, televizyon programları, kısa filmler gibi kamuoyunu aydınlatıcı yayınlar hazırlayarak hem sınıf öğretmenlerini hem de öğrenci velileri bilgilendirilmelidir.
- ✓ Sınıf öğretmenleri, okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ailelerine yönelik mini kitapçıklar hazırlayarak eşli okuma yönteminin uygulanışını ve faydalarını burada belirtmelidir. Böylelikle evde de eşli okuma çalışmalarının yapılmasına öncülük etmelidir.
- ✓ Yüksek Öğretim Kurumu tüm Türkiye’de ki eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümüne, okuma güçlüklerinin giderilmesine adına bu tür bireylerle etkileşim içinde olunacak bir uygulamalı ders koymalıdır.
- ✓ Okumada yaşanan yetersizlik, öğrencilerin diğer derslerini de olumsuz anlamda etkileyebilir öğretmenler, ilkokulun ilk üç yılında sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de okuma becerisi üzerinde yoğunlaşmalılardır.

KAYNAKLAR

1. Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
2. Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
3. Akyol, H. & Temur, T. (2006). İlköğretim 3.sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, Sayı: 29, 259-274.
4. Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *International Journal of Social Science Studies*, 32, 527-536.
5. Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
6. Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
7. Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
8. Demirtaş E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

9. Doğan, Ö. (2022). *Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
10. Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
11. Dotson-Shupe, E. C. (2017). *The impact of repeated reading on the comprehension level of eight eighth grade students at the middle school level* (Unpublished doctoral dissertation), University of South Carolina.
12. Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second grade transitional readers fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4) 389-406.
13. Egmon, B. (2008). *The effect fluency on reading comprehension* (Unpublished doctoral dissertation), Florida Houston University, Florida.
14. Eldredge, J. L., & Quinn, D. W. (1988). Increasing reading performance of low-achieving second graders with dyad reading groups. *Journal of Educational Research*, 82(1), 40- 46.
15. Ellis, W. A. (2009). *The Impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* (Unpublished doctoral dissertation), University of Memphis.
16. Ekiz, D., Erdoğan, T., & Uzuner, F. G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 111-131.
17. Fidan, N. K. & Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 16-29.
18. Fidancı, P. (2011). Özel Öğrenme Güçlüğü: Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli ve Dispraksi– Gelişim Dönemlerine Göre Semptomlar. <http://www.terapiportali.com/?page=blogpost&yid=150&url=ozel-ogrenme-guclugu-disleksidisgrafi-diskalkuli-ve-dispraksi-gelisim-donemlerine-gore-semptomlar>. Erişim tarihi: 02.06.2020.
19. Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
20. Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Mili Eğitim Dergisi*, 191: 7-23.
21. Herman, P. A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate speech pauses and word recognition. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 553-565.
22. İşler, N. K. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
23. Kee, P. Mc. (1958). *İlkokulda okuma öğretimi II*. (Çev. M. Şükrü Koç). İstanbul: Maarif Basımevi.
24. Koskinen, P.S., & Blum, I.H. (1986). Eşleştirilmiş tekrarlı okuma: Akıcı okumayı geliştirmek için bir sınıf stratejisi. *Okuma Öğretmeni*, 40 (1), 70-75.
25. May, F. B. (1986). *Reading as communication: An interactive approach*. USA: Merril Publishing Company.
26. Morgan, R. (1986). *Helping children read: The paired reading handbook*. London: Methuen.
27. Rashotte, C. A. & Torgesen, J. K. (1985). Repeated readings and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, (20), 180-188.
28. Salinger, T. (2003). Helping older struggling readers. *Preventing School Failure*, 47, 79-85.
29. Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, (32),403-408.
30. Sever, E., & Akyol, H. (2017). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: ikinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-23. (DOI: 10.16986/ HUIR).
31. Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
32. Sinderal, P. T., Monda, L. E., & O'Shea, L. J. (1990). Effects of repeated readings on instructional and mastery level readers. *Juornal of Educational Research*, 83(4), 220-226.
33. Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Ankara.

34. Şahin, K. (2019). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale, 149 s.
35. Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-267.
36. Topping, K. (1998). Effective tutoring in America reads: E reply to wasik. *The Reading Teacher, 52*, 42-50.
37. Torgesen, Y. K. (2002) Okuma zorluklarının önlenmesi. *Journal of School Psychology, 40*(1): 7-26.
38. Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
39. Yamaç, A. (2013). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 631-644.
40. Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
41. Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*, 323-350.
42. Yılmaz, M. & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 179*, 51-65.
43. Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 183*, 19-41.
44. Yılmaz, M. (2018). Okuma Eğitimi. Muammer Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 81-112). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
45. Yılmaz, M. (2011). The effect of some factors on elementary education third grade students' reading achievements and these achievements. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 3*(4), 713-724.
46. Yılmaz, M. (2010). *Okuma güçlüklerinin tekrarlı okuma yöntemiyle giderilmesine yönelik bir meta analiz çalışması*. Intenational Conference on New Horizons in Education. Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, p. 647-653.
47. Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi Yayınları.
48. Yılmaz, M., & Kadan, Ö. F. (2019). Okuma güçlüklerini gidermede eşli okuma yönteminin etkisine yönelik bir eylem araştırması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 231-244
49. Yüksel, Aslı, Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 2010, 124-134.
50. Young, A. R., Bowers, P. G., & Mackinnon, G. E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics, 17*(1), 59-84.