

EŞLİ OKUMA VE UYGULAMA SÜRECİ* **PAIRED READING AND APPLICATION PROCESS**

Öğr. Gör. Dr. Necmi AYTAN

Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Özet

Bu çalışmanın amacı, eşli okuma stratejilerinin ve uygulama aşamalarının ortaya konmasıdır. Alan taraması ve doküman analizi yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, uygun ortamlarda yapılan eşli okuma stratejilerinin uygulama süreci ve faydaları ele alınmıştır. Uygulama sürecinde eşli okuma, iki yönde kendini göstermiştir. Bunlardan birincisi öğretmen-öğrenci, aile bireyi-çocuk ve güçlü okuyucu-zayıf okuyucu gibi karşılıklı yapılan eşli (birlikte) okumadır. Diğeri ise bağımsız (yalnız) yapılan okumadır. Birincisinde okuma, aynı anda her yönüyle yapılırken diğeri ise okuyana zaman ve kritik etme fırsatı verilmektedir. Yalnız okuma sırasında yapılan hataları okutan (öğretmen) tekrar ettirerek okuyanın (öğrenci) daha doğru okumasını sağlamaktadır. Bu uygulama süreci örneklendirilerek aşamaları sunulmuştur. Eşli okumanın uygun stratejilerle ve uygulamalarla okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabileceği söylenebilir. Okuma öncesi, okuma anı ve sonrasında ortaya konan stratejilerle eşli okumanın aşamaları ve ders örneği sunulmuştur. Okuma sürecinde, seviye ve okuma durumu dikkate alındığında eşli okumanın uygulanabilir bir okuma yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Eşli Okuma Stratejisi, Eşli Okuma Uygulaması

Abstract

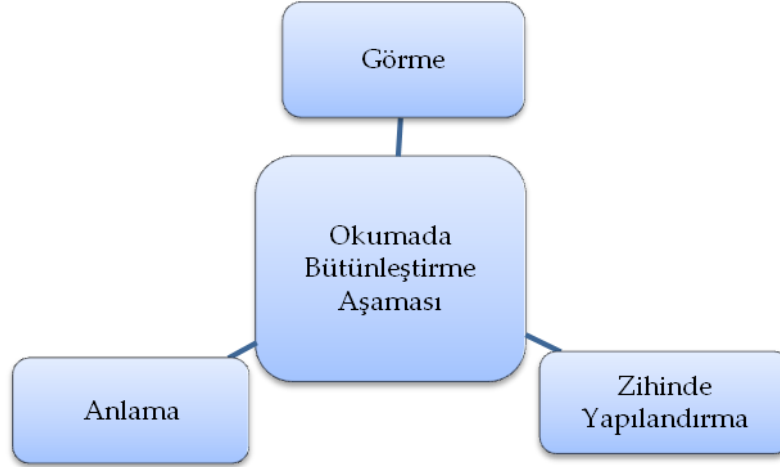
The aim of this study is to reveal the paired reading strategies and application stages. In the study field survey and document analysis methods were used, application and benefits of the paired reading strategies which was is done at appropriate environment are discussed. In the application process, paired reading stand out in two directions. The first one is the paired reading between teacher-student, family member - child, and strong reader-poor reader. The other one is independent (solo) reading. While the first reading is conducted at the same time, at all points, in the other one to criticize and time is given to the reader. But during the reading teacher wants student to repeat the mistakes which are made by the student and so provides a more accurate reading. This application process is exemplified and stages are presented. It can be said that the paired reading could be used in the development of reading skills through appropriate strategies and practices. With the strategies before reading during reading and after reading the stages of paired reading and a course sample is presented. In the reading process, when the level and status of reading is taken into account it could be concluded that paired reading can be used as a practical method of reading.

* 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde "Eşli Okuma Stratejileri ve Uygulama Süreci" başlığıyla özet metin olarak sunulmak üzere gönderilmiştir.

Key Words: Reading, Paired Reading Strategy, Paired Reading Application

GİRİŞ

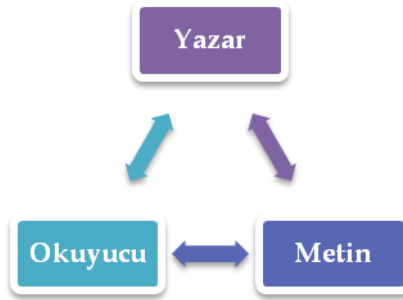
Okuma, Rozan'a (1982) göre, yazılı ve basılı işaretlerin bazı kurallar çerçevesinde seslendirilmesi olarak tanımlanırken Demirel (1995) ise okumayı, bilişsel davranışların psikomotor becerilerle birlikte anlamlandırılması olarak ifade etmektedir. Calp (2005) ise metinlerde okumaların veya dinlenenlerin verdiği mesaj olarak okumayı tanımlamaktadır. Okuma, aynı zamanda insanın edindiği ön bilgiler ile metinlerdeki bilgilerin bütünleştirilerek yeni anlamların oluşturulduğu; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı birleşenlerden oluşan zihinsel bir süreç olarak da ifade edilmektedir (Güneş, 2007). Bu zihinsel okuma süreci Sever'e (1997) göre, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, insanda iletişimi, algılamayı, öğrenmeyi, bilişsel duyuşsal ve devinişsel boyutu geliştiren bir rol üstlenmektedir. MEB'e (2009) göre, bu bütünleştirme süreci, bazı aşamaları kapsamaktadır:



Şekil 1. Okumada Bütünleştirme Aşaması

Görme aşamasında; okuma sırasında metindeki çizgi, harf ve sembollerin algılandığı görülmektedir. Daha sonra ise anlama aşamasında, okuyucu metne dikkatini vermekte ve yoğunlaşmaktadır. Bu aşama, metindeki kelime ve cümlelerin algılandığı, tanındığı ve seçici bulunan ve gerekli görülenler üzerinde yoğunlaşıldığı aşamadır. Seçilen ve gerekli görülen bilgiler; sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada okuyucunun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri, anlama sırasında etkileyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Anlamlandırma sırasında, metinde sunulan görsellerden de yararlanılmakta ve anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle bütünleştirilerek zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2009).

Okumanın, fizikî ve ortam şartlarının tamamlanmasıyla gerçekleşmesi tek başına yeterli olmamaktadır. Okuma dil becerilerinin kazanılmasında önemli bir yere sahip olduğu gibi zihinsel becerilere de katkısı büyük olmaktadır. Bu zihinsel süreç bir metin etrafında dönen yazar, metin ve okuyucu üçlemesinde farklı ürün bileşenleriyle ortaya çıkmaktadır.

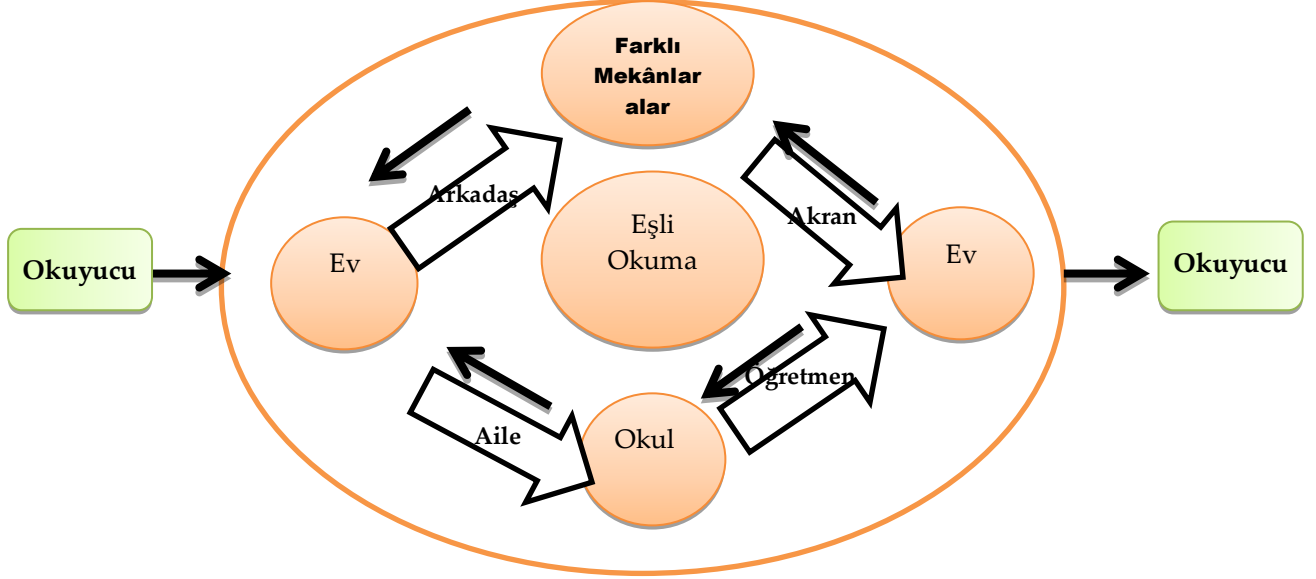


Şekil 2. Ürün Bileşenleri

Buradan hareketle; okumayı kendi başına düşünmemek gerekir. Anlamak, fark etmek ve okunanı farklılaştırarak algılamak zihinsel olarak gerçekleşmektedir. Yıldız'a (2003) göre, bir metni anlamak ve anlamını çözmek sadece sessiz veya birlikte okuma ya da okuma sonrası yapılan herhangi bir aktiviteyle sınırlı olmamaktadır. Metnin devamının üretilebilmesi veya metindeki okunanların yeniden sözlü ya da yazılı ifadesi, metnin anlamlandırılması noktasında önemli olmaktadır. Ogden (2012), okuyucunun metni okurken birçok faktörden etkilenebileceğini, okunanın sadece bir metin olmaktan çıkıp daha yaratıcı ve zihinsel boyutta şekillendiğini dile getirmektedir. Aytan'a (2014) göre ise bu süreçler, zaman içinde diğer becerilerle birlikte gelişmektedir. Okumanın bir süreç halinde ortaya konması ve içselleştirilmesi farklı okuma çeşitleriyle daha verimli olmaktadır. Okumanın birçok çeşidi (sesli okuma, sessiz okuma, özgün okuma, içten okuma, hızlı okuma, yaratıcı okuma vs...) bulunmaktadır. Bunlardan biri de Eşli (İkili-Paired) Okuma'dır.

Eşli Okuma

Topping & Lindsay'a (1992) göre eşli okuma, aynı okuma seviyesine sahip olan ya da olmayan bir bireyin (öğrenci) kendinden daha iyi okuma yapan (öğretmen, eğitimci, akran, aileden biri vs.) birinden yardım alarak okuma yapmasıdır. Eşli okuma, daha çok ilkökul ve ortaokullarda yapılmaktadır. Fakat Morgan (1986), eşli okumanın; evde, okulda, kütüphanede ve uygun ortamlarda yapılabileceğini ifade etmektedir. Okumaya ihtiyacı olana yardım etme ve okuma becerisinin geliştirilmesi için saatlik, günlük ya da haftalık olarak hazırlanan bir programla eşli okumanın gerçekleştirilebileceğini söylemektedir. Özellikle, okuma becerisini geliştirme sürecinde Topping & Lindsay'a (1992) göre eşli okuma döngüsü, muhatap olan okuyucuyla başlıyor ve yine okuyucuyla sona eriyor.



Şekil 3. Eşli Okuma Döngüsü

Bu süreçte kişi aile ortamında okumanın ilk görsel ve işitsel alt yapısını kazanıyor. Daha sonra da okul, öğretmen, akran, arkadaş ve farklı mekânlarla sonu olmayan bu beceriyi elde etmeye çalışıyor. Akyol (2006) ise eşli okumayı her yaşta okuyucunun yapabileceğini; aileden herhangi birinin, öğretmenin, iyi bir okuyucunun eşli okuma çalışmasında yer alabileceğini ifade etmektedir.

Eşli okuma, okumayı daha kalıcı ve güçlü hale getirmek için tercih edilen okuma çeşitlerindedir. Özellikle güçlü okuyucular, zayıf okuyucuların daha iyi okumasında önemli rol oynamaktadır. Topping'e (1995) göre bu okuma, karşılıklı okuma (duolog reading) yapma olarak da bilinmektedir. Bu açıdan ele alındığında eşli okuma, iki yönde kendini göstermektedir. Bunlardan birincisi öğretmen-öğrenci, aile bireyi-çocuk, güçlü okuyucu-zayıf okuyucu gibi karşılıklı yapılan okumadır. Diğer ise bağımsız (yalnız) yapılan okumadır. Birincisinde okuma, aynı anda her yönüyle (yanlış-doğru, eksik-tamamlama vs.) yapılırken diğerinde ise okuyana zaman ve kritik etme fırsatı verilmektedir. Yalnız okuma (alone reading) sırasında yapılan hataları, okutan (öğretmen) tekrar ettirerek okuyanın (öğrenci) daha doğru okumasını sağlamaktadır. Yalnız okumada öğretmen, gözetleyen ve kontrol eden konumunda bulunmaktadır. Koskinen & Blum (1986), özellikle ebeveynlerin çocukların okuma becerisini geliştirmek için eşli okuma yaparak çocukların okuma becerilerini geliştirebileceklerini ve bu sayede daha analitik düşünmelerine katkı sağlayabileceklerini ifade etmiştir.

Eşli okumayı tekrarlanan okuma diye de ifade eden Samuels (1979), bu kavramı ilk kullananlardandır. Ona göre eşli okuma, okuma güçlüğü çekenler ve bu becerisini geliştirmek isteyenler için iyi bir okuma yöntemidir. Basit uygulama ve tekniklerle bu eylemin gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Özellikle de "Sözlü tekrarlanan okuma", "Eşleştirilmiş okuma", " ve "Okuyucu tiyatrosu" gibi tekniklerle eşli okumanın yapılabileceğini ifade etmektedir. Rasinski'ye (2003) göre, bu tekniklerden biri olan sözlü olarak tekrarlama; okuyanın konuşmasını, anlatım hızı ve ritmini de etkilemektedir. Zutell ve Rasinski (1991) aynı zamanda bu tekniğin okunan kelimelerin doğru tanınması, hızlı okumanın gelişmesi, okumada kendine güven duyma, okumaktan zevk alma, okumaya motive olma ve yazım kurallarına dikkat etme gibi katkılarının olacağını da dile getirmişlerdir. Silverstein'e (1996) göre, bu süreçte okuyuculara akıcı bir şiir, öykü, fabl, yemek tarifleri ve TV reklamları gibi görsel ve yazınsal materyaller kullanılabilir. Bunun yanında eşli tekrarlamalarda ise okuyucuya

yapacakları anlatılmalı ve okunanları dinlemesi söylenmelidir. Okuyucu daha sonra okuduklarını ve dinlediklerini birleştirerek okuma yetisini kazanmaya başlayacaktır.

Bir başka teknik olarak da okuma ortamında okuma tiyatrosu yapılmak suretiyle eşli okuma gerçekleştirilebilir. Bu teknikte, görsellik ve işitsellik gibi becerilerin anlatılanları ve okunanları kavramada etkili olacağı düşünülmektedir. Okuma tiyatrosu, farklı kişi ya da gruplarla yapılarak okuyuculara kostümler giydirilerek uygulanabilir. Burada okunması gereken senaryo bölümleri katılanlara dağıtılarak okumaları sağlanabilir (Bygate, 2001). Okuma tiyatrosunda aynı zamanda okunan bu metinler tartışılmak suretiyle pekiştirilir. Öğrencilere roller dağıtılarak onların bu rolleri canlandırmaları istenebilir. Burada kişinin tavır, jest ve mimikleri de okumayı zenginleştiren bir unsur olmaktadır. Bu tekniklerin yanında eşli okumada bazı yollar ve stratejiler bulunmaktadır.

Okumayı eşli olarak yapmak için bazı stratejilerin bilinmesi gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında Ülper'e (2010) göre, okumada üç strateji (okuma öncesi, okuma anı, okuma sonrası) ön plana çıkmaktadır. Okuma öncesinde metinle ilgili bilgi sahibi olma ve metne odaklanma, okuma amacının belirlenmesi, bilinmeyen sözcüklerin saptanması ve anlamların bulunması, metne genel bir göz atma gibi yapılması gerekenler bulunmaktadır. Metnin okuma anında ise Akyol (2013), metne dikkatin verilmesi, anlaşılabilirliğin kontrol edilmesi, sözcük anlamlarının sorgulanması, anlam bağlantılarının oluşturulması, tahminlerde bulunulması, çıkarımların yapılması ve okunanı değerlendirme gibi stratejilerin önemine dikkat çekmiştir. Arıcı'ya (2012) göre de okuma sonrası stratejiler ele alındığında; anlatılanların değerlendirilmesi ve fikirlerin özetlenmesi, metindeki olayları ve karakterleri anlama, onlarla bütünsellik kurma, öğrenilenlerin eski öğrenilenlerle birleştirilmesi, metnin tartışılması ve metin hakkında yargıda bulunulması okumayı bir bütün olarak görmede önemli stratejilerdendir. Aynı şekilde eşli okuma sürecinde de bazı stratejilerin kullanılması, eşli okumanın genel yapısını anlama adına önemlidir. White (2014), eşli okuma stratejisini üç ana bölüme ayırmaktadır. Bunlardan birincisi okuma öncesi yapılması gerekenlerdir. Özellikle;

- Eşli okuma için seviyeye uygun bir kitap seçiminin yapılması
- Okuma yapacak kişinin istediği metni seçmesine izin verilmesi
- Seçilen kitabın okunması zor olmayan, akıcı bir kitap olması eşli okumada okuma öncesinde yapılması gereken ön hazırlıklardandır.

İkinci olarak eşli okuma sırasında ise;

- Birlikte yüksek sesle (okutma yapan) okumaya başlanması
- Okumanın akıcı olmasına özen gösterilmesi
- Yapılan hatalar ve okuma güçlüğü yaşanan durumlarda okuyanın rahat okumasının sağlanması
- Tekrarların yapılması ve yaptırılması
- Okunanlardan hareketle gerçek hayatla bağlantıların kurulması
- Okuyana yeterli zamanın verilmesi eşli okumayı daha verimli hale getirecek stratejilerdendir.

Üçüncü olarak da okuma sonrası yapılması gereken adımlar bulunmaktadır;

- Metin hakkında tartışma yapılması
- Sorularla okumanın pekiştirilmesi
- Metnin bütünü hakkında yorumların yapılmasıyla eşli okuma süreci gerçekleşmiş olacaktır.

Eşli okuma stratejilerinin düzenli uygulandığı sınıflarda öğrencilerin okuma becerileri açısından sözcük algısı, okumada akıcılık ve anlama düzeylerinde gelişmelerin olduğu görülmüştür (Koskinen & Blum, 1986). Öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik

yapılan eşli okuma, sınıf içinde öğretmen tarafından akranların eşleştirilmesi de eğitim sürecinde uygulanan yöntemlerdendir. Schneider & Stevenson'a (1999) göre, akranların birbirlerinin hayatlarını şekillendirmesinde, benliklerinin gelişmesinde bu okumalar önemli bir yer tutmaktadır. Bir ergen ait olduğu sosyal yapının içinde kendi yaşıt ve akranlarıyla her zaman etkileşim içindedir. Parsons (1983) ise akranların sağlıklı ve uyumlu olmalarıyla yaşamlarında birçok tecrübeyi edinebileceklerini ifade etmektedir. Eşli okuma sürecinde akran-akran okuma durumu, sınıf içinde sık sık yapılan okuma çeşidinden olduğu için okuma becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Eşli okuma akranlar arasında yapılırken daha çok aynı kitabın (roman vs.) tüm sınıfa verilmesi ya da bölümlere ayrılarak okutulmasıyla da eşli okuma gerçekleştirilebilmektedir. Bu okuma, kısa hikâyeler, şiir ve efsaneler ya da başka türde metinlerle de yapılabilir (Dowhower, 1983).

Eşli okumanın fayda ve katkıları değerlendirildiğinde, kişiye okuma sürecinde odaklanma ve zorlukları aşma becerisi aşılamaktadır. Yapılan işe motive olmayı ve olaylara bütüncül bakabilme yeteneğini de kazandırmaktadır (Bushell vd., 1982). Eşli okumanın faydaları sadece bunlarla sınırlı değildir. Topping'e (1987) göre, eşli okuma; çocukların (öğrenci) heyecanlarının okumaya yönlendirilmesinde ve onları birçok noktada teşvik etmede faydalı olmaktadır. Eşli okuma, çocukların kendi kararlarını vermelerine, öz güvenlerinin sağlanmasına, okuduklarına çok yönlü bakabilmelerine, tahmin yapabilmelerine, tecrübe edinmelerine, aileleriyle olan uyuma, kitaba bağlılıklarına, okuma kapasitelerinin artmasına ve okumayı eğlenceli hale getirmelerine katkı sağlamaktadır. Okuma ve dinleme kazanımlarının elde edilmesinde, kelime ve okuma parçalarının çözümlenmesinde, özellikle ilkokullarda okul dışı okuma faaliyetlerinin miktarının artırılmasında ve aidiyet duygularının geliştirilmesinde eşli okuma etkili olabilmektedir. Eşli okumada bu fayda ve katkıların kazandırılabilmesi, birlikte ve yalnız okuma süreciyle uygulanabilmektedir.

Tablo 1. Eşli Okuma Uygulama Aşamaları

Birlikte Okuma	Yalnız Okuma
<ul style="list-style-type: none"> Okuma eşiyile aynı okuma hızında olunmasına dikkat edilmeli Hata yapıldığında okuma eşine beş saniye süre verilmeli Hata düzeltilmezse okuma eşine doğru ifade söylenmeli ve hatalı okunan kısım tekrarlanmalı Okuma eşine iltifat edilmeli, okuma eşisi desteklenmeli Okuma eşine sorular sorulmalı ve okunan metin okuma eşiyile tartışılmalı 	<ul style="list-style-type: none"> Okumayı yalnız başına yapacak kişiye olumlu sinyal verilmeli Sessiz olan okuma eşisi, yalnız okuyana ara sıra sorular sormalı ve okuduklarını tartışmalı Yalnız okuyucu hata yaptığıında okuma eşine beş saniye süre verilmeli Yalnız okuyucu hatasını düzeltilmezse okuma eşine doğru ifade söylenmeli ve hatalı okunan kısım tekrarlanmalı Olumlu dönüt alınana kadar okuma tekrarlanmalı

Kaynak: www.readingrockets.org

Topping'e (1987) göre eşli okuma, farklı ders uygulamalarıyla işlenebilmektedir; fakat genel bir eşli okuma dersi aşağıdaki gibi uygulanmaktadır:

Eşli Okuma Ders Örneği:

Amaç: Metinde akıcılık kazandırma ve okuma becerisini geliştirme.

Zaman: 35-40 dakika ya da bir günde, bir haftada belirlenen zaman dilimlerinde yapılabilir.

Gerekli Materyaller:

- Seviyeye göre eşli okuma için seçilmiş örnek kitaplar:

5 yaş seviyesi**8-12 yaş seviyesi****12 yaş üstü**

- Uygun bir okuma ortamı (sessiz, sakin ve gürültüden uzak bir ortam olmalı, televizyon vb. şeyler kapatılmalı)

- Uygun bir okuma eşi
- Renkli küçük çıkartmalar veya ödülleri

Hazırlık: İlk önce eşli okumada yapılacak uygulama süreci katılımcılara anlatılır. Eşlerin birbirleriyle uyumuna dikkat edilir. Okuma için seçilen kitaplar hazır bulundurulur.

Eşli Okuma Uygulama Süreci:

1. Eşli okuma için uygun bir ortamda okuma yapılacak kişi ya da kişilerle birlikte okumaya başlanır.
2. Daha sonra okuma için seçilen kitaba başlanır. Eğer okuma birlikte yapılıyorsa okuyucu yüksek sesle seçilen yeri okur. Diğer okuyucu da daha düşük bir tonla metni tekrar eder. Yalnız okuma yapılıyorsa eşli okumayı yaptıran okuyanı takip eder ve müdahale edilmesi gereken durumlarda parmağıyla işaret etmek suretiyle okuyana yön verir.
3. Eş, okuma sırasında hatalı gördüğü yerleri tekrar okutarak okuyanın hatalarını gidermeye çalışır.
4. Eşli okuma sürecinde okuma yaptıran eş, okuyanı olumlu yönde motive eder. Zorlandığı yerde de okuyana bu durumun olabileceğini telkin ederek okuma sürekliliği sağlanmaya çalışır.
5. Yalnız okuma yapılırken ise eş, okuyucunun (çocuk, öğrenci vs.) atladığı satır, kelime ya da tereddüt ettiği sözcükler için yardımcı olur.
6. Okuma sürecinde okuyana teşvik için çıkartmalar, rozetler veya başka hediyeler verilerek ödüllendirilir. Böylece eşli okuma süreci tamamlanmış olmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okuma, birçok kültürde farklı şekilde yorumlanmakta ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik değişik teoriler öne sürülmektedir. İnsanoğlu okumanın önemini ne ölçüde değerli bir kazanım olduğunu çok önceleri fark etmiştir. Geçmiş çağlarda yazının icadı bu becerinin ileri düzeylere ulaşmasına basamak olmuş, yaygınlaşan yazının ve uygarlığın topluma hitap eden yapısı konumuna gelmiştir. Uygarlıklar kendilerini yazıyla ifade etmişler ve kültürel etkileşime geçmeyi büyük ölçüde başarmışlardır. Zamanla yazının ileri düzeye gelmesi, okumanın da doğrudan gelişmesine olanak sağlamıştır. İnsanların fikirlerini, hislerini ve ideallerini kitaplar haline getirmeleri kendi aralarında etkileşim ve iletişimin yapı taşlarını oluşturmuştur. Matbaanın keşfi okuma becerisinin gelişmesinin altında yatan en önemli yapı taşlarından biridir. Alfabenin icadı ve yazı dilinin gelişimsel olması dilin etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlamış ve bu katkı yazılan eserlerle her geçen gün artarak daha ileri seviyelere ulaşmıştır. İnsanoğlu ise bu yazılan eserlere katkı sağlamak için bilim adına birçok araştırmaya girişmiş ve insanların araştırmacı kimliğinin kazanılmasında da okuma ve yazmayı her zaman kullanmıştır.

Okuma ve yazma alanlarında araştırmaların yapılması günümüzde bilim adına ilerlemenin en belirgin kanıtlarından biri olmuştur. Zaman içinde teknolojide ilerlemenin ardından yazı yazmak daha kolay hale gelmiştir. Divitle başlanan yazı, sonraları daktilonun etkisiyle biraz daha ivme kazanmış ve ilerleyen zaman diliminde bilgisayarların insan hayatına girmesiyle yazı yazma becerisi çok daha yaygın hale gelmiştir. Başka bir açıdan bakıldığında okumanın, yeniliklere olanak sağlayan temel yapılardan olduğu anlaşılır. Okumanın, yenilikçi olma bilinci, özgür fikirler üretme, eleştirel düşünceye sahip olma, edinilenleri sorgulama yapabilme, toplum açısından da faydalı olabilme düşüncesi adına katkı sağlayan temel öge olduğu söylenebilir. Okumanın birçok çeşidi de aynı çerçevede ele alınabilir. Sadece strateji ve uygulamalarda farklılıklar olabilmektedir.

Eşli okumanın farklı gruplar ve yöntemlerle yapılabileceğini ifade eden Rasinski (2003), yaptığı bir çalışmada kendi oluşturmuş olduğu ikili gruplara hikâyeler vermiş ve 10-15 dakika aralıklarla akranların birbirini dinlemesini istemiştir. Bu uygulamayı ayda birkaç defa tekrarlayarak katılımcılara seçtiği iki hikâyeye kitabını bitirtmiştir. Uygulama sonucunda, okuma güçlüğü çeken ve okuma motivasyonu zayıf katılımcıların bu becerilerini geliştirdikleri

görülmüştür. Daha sonra yaptığı bir okuma kursu etkinliğinde ailelere de görev vererek onların da okul dışında, evde bu süreci takip etmelerini istemiştir. Bu uygulamalar sonucunda katılımcıların okuma becerilerinin daha iyi seviyelere geldiği anlaşılmıştır. Yüksel'in (2010) okuma güçlüğü üzerine yaptığı bir eylem araştırmasında, her bir çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saatlik bir uygulama gerçekleşmiştir. Çalışmada, öncelikli olarak öğrencinin okuma düzeyi ve okuma alanındaki yetersizlikleri belirlenmiştir. Katılımcıyla gerçekleşen ilk çalışmalarda, katılımcının akıcı okuyamadığı, sürekli tekrar ederek ve heceleyerek okuduğu, atlayıp geçtiği, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, okurken parmağıyla takip ettiği ve öne doğru sallanarak okuduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. Çalışmanın sonunda katılımcının okuma ve anlama düzeyi yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüş, birlikte okumanın faydası anlaşılmıştır. Okuma problemi ve zorluklarıyla ilgili yapılan çalışmaların eşli okumadan ziyade araştırmacıların okuma bozuklukları üzerinde (Helen Datta, Javier Gayan, and Richard K. Olson, S.M. Brambatia,^b, J. Ogara,^c, J. Neuhausd, B.L. Millera, M.L. Gorno-Tempinia vb... araştırmacılar) yoğunlaştıkları görülmüştür. Buradan hareketle eşli okumanın, okuma ile ilgili birçok sorunun temelinde yeterli ilgi, motivasyon ve ortamın oluşturulmamasından doğan açığı kapatma adına önemli bir "okuma uygulaması" görevi üstlenmiş olduğu söylenebilir.

Okumada ve eşli okumada da temel amaç, insanın okuduğunu anlaması ve kavraması, okuduğunu sorgulayıp kritik edebilmesi, sonra da bunu okuduğu metinler üzerinde uygulayabilmesidir. Kişinin okuduklarından bir sonuç çıkarması, aile hayatıyla başlamakta okul ve günlük hayatla devam etmektedir. İnsanın, ailede başlayıp okul ve günlük hayatta devam eden okuma süreci farklı strateji ve uygulamalarla devam etmiştir. Eşli okuma da birçok okuma yönteminden sadece biridir. Eşli okuma, okuma inancını yitirmiş ve kendine tam anlamıyla güvenemeyen bir okuyucunun bu becerisini geliştirme adına akıcı ve yapıcı bir tekniktir. Öğretmenin ve öğrencinin metni birlikte okuması, okuyan açısından da bir motivasyon olmaktadır. Toplumdaki her yaştan bireyin yapabileceği eşli okumanın uygun stratejilerle ve uygulamalarla okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak bir okuma yöntemi olduğu söylenebilir. Okuma sürecinde, seviye ve okuma durumu dikkate alındığında eşli okumanın uygulanabilmesi mümkün olabilecektir. Alanyazın incelendiğinde; okuma öncesi, okuma anı ve sonrasında çalışmada ifade edilen stratejilerle eşli okumanın okumayı geliştirebileceği anlaşılmıştır. Eşli okuma uygulama süreciyle ilgili tek bir uygulama yöntemi bulunmamaktadır. Uygulama, yer zaman ve katılımcılara göre farklı formatlarda gerçekleştirilebilir. Alanda eşli okuma ile ilgili yeterli çalışmanın olmamasından dolayı bu okumayla ilgili farklı nitel araştırmaların ve uygulamaya yönelik nicel çalışmaların araştırmacılar tarafından yapılması da alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2013). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- ARICI, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- AYTAN, N. (2014). *Türkçe Derslerinde Yaratıcı Okuma Uygulamaları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- BUSHELL dv. (1982). Parents as Remedial Teachers. *Journal of the Association of Educational Psychologists*, 5(9), 7-13.

- BYGATE, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*, ed. M. Bygate, P. Skehan, and M. Swain, 23–48. Harlow, UK: Longman.
- CALP, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- ROZAN, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7, (39), 19-23.
- DEMİREL, Ö. (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: USEM Yayınları.
- DOWHOWER, S. L. (1989). Repeated Reading: Research into practice. *Reading Teacher* 42 (7): 502–7.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KOSKİNEN, P. S., and BLUM, I.H. (1986). Paired Repeated Reading: A Classroom Strategy for Developing Fluent Reading. *Reading Teacher* 40 (1): 70–75
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MORGAN, R. (1986). *Helping Children Read: The Paired Reading Handbook*. London: Methuen.
- OGDEN, T.H. (2012). *Creative Readings*. New York: Routledge G.
- PARSONS, T. (1983). 'The School Class as a Social System', in Cosin, B. and Hales, M. (eds) *Education, Policy and Society: Theoretical Perspectives* (Buckingham: Open University Press).
- RASİNSKİ, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.
- SAMUELS, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher* 32 (4): 403–8.
- SCHNEİDER, B. and STEVENSON, D. (1999). *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless* (London: Yale University Press).
- SEVER, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SİLVERSTEİN, S. (1996). *Falling up*. New York: HarperCollins.
- TOPPING, K. (1987). Paired Reading: A Powerful Technique for Parent Use. *Reading Teacher*, 40, 608-614.
- TOPPING, K. (1995). *Paired Reading, Spelling and Writing*. New York: Cassell Wellington House.
- TOPPING, K. J. and LİNDSEY, G.A. (1992). The Structure and Development of the Paired Reading technique, *The Journal of Research in Reading*, 15(2), 120-36.
- ÜLPER, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Yayın Dağıtım.
- WHİTE, J. (2014). *Louisiana Department of Education (LDOE)*. ABD: Mississippi.
- YILDIZ, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- YÜKSEL, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.
- ZUTELL, J. & RASİNSKİ, T.V. (1991). Training teachers to attend to their students oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211-217.