

## Reading fluency problems of students with reading difficulties and their teachers' instructional practices towards these problems\*

Berrin BAYDIK\*\* Cevriye ERGÜL\*\*\* Zeynep BAHAP KUDRET\*\*\*\*

**ABSTRACT.** The aim of this study was to examine the views of third grade elementary school teachers on reading fluency problems of their students with reading difficulties and their instructional practices towards these problems. 39 third grade teachers and 105 students with reading difficulties in their classrooms participated in this study. Teachers were asked to complete a questionnaire. The results showed that most of the students with reading difficulties read without attention to punctuation marks and read words inaccurately. Most of the teachers stated that they modeled the prosodic reading, used repeating reading and phonic analysis techniques, and gave feedback to their students about the reading errors they made. Teachers also stated that they rarely use choral reading and teaching sight word reading in their classrooms. In addition, it was found that most of the teachers did not assess their students' reading performance or complete assessments inadequately using only a limited number of methods and did not motivate their students for independent reading.

**Keywords:** Reading difficulties, reading fluency problems, reading fluency instructional practices, reading instruction

### SUMMARY

**Purpose and Significance:** Identifying reading fluency problems of students with reading difficulties and their teachers' instructional practices towards these problems will make significant contribution to the development of more effective in-service education programs. Therefore, the aim of this study was to examine the views of the third grade elementary school teachers on the reading fluency problems of their students with reading difficulties and their instructional practices toward these problems. The following questions were answered in the study: What are the reading fluency problems of students with reading difficulties? What are the instructional practices that teachers use to increase reading fluency? What are the assessment methods that teachers use to assess their students' reading skills? How competent do the teachers find themselves for reading instruction and coping with reading difficulties? What are the in-service education needs of teachers related to the reading instruction and coping strategies? Do in-service education needs of teachers differ according to the program they graduated from? Do the teachers who need and do not need in-service education differ according to their years of teaching experience?

**Method:** 39 third grade teachers and 105 students with reading difficulties participated in this study. Teachers were asked to complete a questionnaire which was developed by the researchers. The first part of the questionnaire included open ended questions regarding their educational background, years of teaching experience, their reading assessment practices, and in-service education needs. The second part of the questionnaire included lists of possible reading fluency problems and instructional methods for improving fluency. Teachers were asked to mark the appropriate items considering their students' reading fluency problems and the instructional practices they use to improve their students' fluency skills.

**Results:** The results showed that most of the students with reading difficulties read without attention to punctuation marks and read words inaccurately. Most of the teachers stated that they modeled the prosodic reading, used repeating reading and phonic analysis techniques, and gave feedback their students about the reading errors they made. Teachers also stated that they use choral reading and teaching sight word reading only rarely. In addition, it was found that the most of the teachers did not assess their students' reading performance or complete assessments inadequately using only a limited number of methods and did not motivate their students for independent reading.

**Discussion and Conclusions:** The result of the study suggested that the teachers should be provided training with regard to the teaching strategies to improve reading fluency such as sight word reading and choral reading. In addition, teachers need in-service education on the importance and methods of assessing their students' reading skills which will help to modify more effectively or select reading materials according to the student's reading level.

\* A part of this study was presented in the 20th Special Education Congress in 2010, 21-23 October in Gaziantep -Turkey.

\*\* Assist. Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, E-mail: bbaydik@gmail.com

\*\*\* Assist. Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, E-mail: cergul@ankara.edu.tr

\*\*\*\* Res. Assist. Ankara University, Faculty of Educational Sciences. E-mail: zeynepbahap@gmail.com

# Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları\*

Berrin BAYDIK\*\* Cevriye ERGÜL\*\*\* Zeynep BAHAP KUDRET\*\*\*\*

**ÖZ.** Bu araştırmanın amacı ilköğretim üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına ve bu sorunlara yönelik yaptığı uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmaya otuz dokuz üçüncü sınıf öğretmeni ve yüz beş okuma güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmen anketi kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin çoğunun noktalama işaretlerine dikkat etmeden ve hatalı okudukları bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğu prozodik okumaya model olduklarını, tekrarlı okuma ve fonik analiz tekniklerini kullandıklarını ve öğrencilerine okuma hatalarına ilişkin geribildirim verdiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin en az yaptığı okuma akıcılığı öğretim uygulamalarının koro okuma ve bütünsel sözcük öğretimi olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun okuma değerlendirmesi yapmadığı ya da sınırlı sayıda değerlendirme yöntemi kullandığı ve öğrencilerini bağımsız okuma için güdülemediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma güçlükleri, okuma akıcılığı problemleri, okuma akıcılığı öğretim uygulamaları, okuma öğretimi

## GİRİŞ

Başarılı bir okuyucu olmanın en temel gerekliliklerinden biri akıcı okumaktır. Okuma akıcılığı öğrencinin metinden anlam çıkarmasını sağlayan doğru ve hızlı sözcük okuma becerisidir (Pikulski ve Chard, 2005). Okuma ve yazmayı öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler hatasız ve hızlı okuma becerilerini geliştirdikleri zaman okuduğunu anlamada da başarılı olurlar (Begeny ve Silber, 2006; Breznitz, 1997; Dufva, Niemi ve Voaten, 2001). Hatalı ve yavaş okuma ise okuduğunu anlamayı olumsuz olarak etkilediği gibi okuma deneyimlerini de azaltır. Okuma deneyimleri azalan öğrenci okumanın pek çok dil/bilişsel becerilere (sözcük dağarcığı, sözdizimi bilgisi vb.) olan katkısından yoksun kalır (Stanovich, 1986). Akıcı okumanın *doğruluk* ve *otomatik işleme* dışındaki bir diğer önemli elemanı da *prozodidir*. Prozodi sözel dilin müziğidir; konuşmanın ses düzeyi, perdesi, araları ve vurguları için kullanılan bir terimdir (Reutzel, 2009). Bu üç önemli eleman da okuduğunu anlama başarısını etkiler. Sözcükleri hatalı okumak metnin yanlış anlaşılmasına yol açar. Benzer şekilde sözcükleri otomatik çözümleyemeyen, tüm bilişsel kaynaklarını çözümleme için harcayan öğrenci de okuduğunu anlayamaz. Uygun olmayan prozodi ya da ifade ile okumak da anlamayı olumsuz etkiler. Öğrenci okurken soru, emir, sürpriz, şaşkınlık gibi anlamları uygun ifade etmediğinde, noktalama işaretlerine dikkat etmediğinde, sözcük kümeleri arasında uygun yerlerde duraklamadığında ya da uygun yerlerde vurgulama yapmadığında metnin anlamı değişir ve öğrencinin metni anlaması zorlaşır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı akıcılık sorunlarını inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde, Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) 1.-5. sınıflara devam eden okuma güçlüğü olan öğrencilerin *harf-hece atlama*, *sözcüğü yanlış okuma*, *pozisyon değiştirme*, *yerine harf koyma*, *harf-hece ekleme* hatalarını akranlarından daha fazla yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin okuma hızı sıra ortalaması 71.42 iken okuma güçlüğü olan öğrencilerin 39.55 olarak belirlenmiştir. Çaycı ve Demir'in okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada (2006) ise öğrencilerin okumalarında *sözcüğü yanlış okuma*, *sözcük atlama*, *sözcük ekleme*, *harf/hece atlama*, *harf/hece ekleme* ve 2 saniyeden uzun takılma

\*Bu çalışmanın bir bölümü 21-23 Ekim 2010 tarihinde, Gaziantep-Türkiye'de düzenlenen 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

\*\*Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara,  
E posta: bbaydik@gmail.com

\*\*\*Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara,  
E posta: cergul@ankara.edu.tr

\*\*\*\*Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara,  
E posta: zeynepbahap@gmail.com

hataları belirlenmiştir. Akyol ve Yıldız (2010) durum çalışmalarına katılan okuma güçlüğü olan beşinci sınıf öğrencisinde en sık olarak *yerine sözcük koyma*, ardından da *sözcüğü yanlış okuma* hatalarına rastlamıştır. Yılmaz'ın (2008) çalışmasına katılan sekizinci sınıf öğrencisinde de *sözcüğü yanlış okuma*, *atlama ve ekleme* hataları gözlenmiştir. Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını inceleyen bir diğer çalışmada (Sidekli, 2010) öğrencilerin en sık yaptığı hatalar sırasıyla *sözcük tekrarı*, *heceleyerek okuma*, *sözcüğü yanlış okuma*, *hece/harf atlama*, *harf eklemidir*. Öğrencilerin yaptığı diğer hatalar ise *sözcük atlama*, *hece ekleme*, *sözcük eklemidir*. Akyol ve Temur (2006) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin en fazla *kendini düzeltme*, *hece/sözcük tekrarı*, *harf ekleme*, *harf atlama ve heceleyerek okuma* hatalarını yaptıklarını belirlemişlerdir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını değerlendiren sözü edilen çalışmalarda akıcılığın prozodi boyutu ele alınmamış olsa da, bu çalışmalarda öğrencilerin çok farklı okuma hataları yaptığı, okuma hızlarının akranlarından daha düşük olduğu, yavaş ve takılarak okudukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarının değerlendirilerek yaşadıkları sorunların ortaya konulması, bu sorunlara yönelik uygulamaların belirlenmesi için bir ön gerekliliktir. Okuma hatalarının analiz edilmesi/hata modelinin ortaya konulması, okuma hızının ve okuma doğruluğunun belirlenmesi ayrıca prozodiye ilişkin özelliklerin gözlenmesi sorunların kaynağına ilişkin bilgi verir ve bu sorunlara yönelik uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesi açısından çok büyük önem taşır (Colarusso ve O'Rourke, 2007; Pikulski ve Chard, 2005). Sınıf öğretmeni okuma akıcılığı değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğrencinin problem yaşadığı alana uygun materyal ve yöntemleri seçerek akıcılığı desteklemelidir (McCoy, 1995). Okuma akıcılığını desteklemeye odaklanan programların öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirdiğini gösteren pek çok araştırma bulgusu vardır (Akyol ve Yıldız, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Martens ve diğ., 2007; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008).

Sözcükleri doğru ve otomatik okuyan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıklarını ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Dufva ve diğ., 2001; Goff, Pratt ve Ong, 2005; Ouellete ve Beers, 2010; Rydland, Aukrust ve Fulland, 2010; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008). Bu nedenle tekrarlı okuma gibi akıcılığı artırma yöntemlerinin kullanılmasının okuduğunu anlama başarısının artırılmasında katkısı büyük olmaktadır (Freeland, Skinner, Jackson, McDaniel ve Smith, 2000; Gorsuch ve Taguchi, 2010; Patton, Crosby, Houchins ve Jolivette, 2010). Tekrarlı okuma başta sözcük okuma otomatikliğini olmak üzere hem doğruluğu hem de prozodiyi destekler. Liste halinde ya da kartlarda tek olarak sözcük okuma eğitimi de okuma akıcılığını geliştiren bir diğer yöntemdir (Hudson ve diğ. 2005). Yine temeli tekrarlı okumaya dayalı olan ve diyalogların bulunduğu senaryo metinlerinin kullanıldığı bir yöntem olan okuyucu tiyatrosu da özellikle prozodiyi geliştirmenin yanı sıra doğruluk ve otomatikliğı de destekler. Eşli okuma ve koro okuma da akıcılığı geliştiren diğer yöntemlerdir (Reutzel ve Cooter, 2003). Okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla yapılan öğretimde doğruluğa ve prozodiye model olunması, öğrenciye okuma fırsatı yaratılması, geribildirim verilmesi ve düzeye uygun okuma materyali sağlanması çok önemlidir (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009; Reutzel, 2009).

İlköğretim öğrencilerinin okuma başarılarını inceleyen çalışmaların bulgularına bakıldığında, okuma sorunlarına yönelik uygulamaların önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalar okuma güçlüğü olan öğrenci sayısının azımsanmayacak düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalardan birinde Begeny ve Silver (2006) 1.100 dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmalarında öğrencilerin yaklaşık yarısının kendi sınıf düzeylerindeki okuma materyallerini okumada başarısız olduklarını belirlemiştir. 2009 PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçları ise Türkiye'de örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerinden üstün okuma becerilerine sahip okurları tanımlayan 6. düzeyde öğrenci yer almadığını, bunun yanı sıra hem içerik, hem de biçim olarak aşına olmadıkları metinlerin üstesinden gelebilmeyi gerektiren 5. düzeyde başarı gösteren öğrenci oranının ise ancak %1.81 olduğunu göstermiştir. Raporda bu oranın OECD ülkelerine ait aynı düzeydeki başarı oranının dörtte biri olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlar özellikle öğrenciye okuma becerilerinin kazandırılmasından ve bu konuda hem ailesine hem de öğrenciye rehberlik yapmaktan sorumlu birinci kişi olan sınıf öğretmenin öğrencinin okuma akıcılığı sorunlarını belirleyebilmesini ve bu sorunlara yönelik uygun öğretim yöntemlerini işbirliği içinde kullanmasını gerekli kılmaktadır. Bu sorumluluk öğrencilerin akademik başarıları açısından çok büyük önem taşır.

Öğretmenlere okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretimine ilişkin verilen hizmetiçi eğitimlerin öğrencilerin okuma başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Bu ilişkiyi inceleyen çalışmalardan birinde Lane ve arkadaşları (2009) öğretmenlerin okuma akıcılığının önemine, değerlendirilmesine ve destekleyici öğretimsel uygulamalarına ilişkin bilgisinin öğrencilerinin okuma doğruluğunun ve hızının bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Boone ise (2009) öğretmenlere sesbirim farkındalığı, sese dayalı okuma öğretimi, sözcük öğretimi, anlama ve akıcılık konularını içeren okuma öğretim uygulamalarına ilişkin verilen eğitimin öğrencilerin okuma başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okuma akıcılığının desteklenmesinde en önemli aktör olarak görünen öğretmenlerin öğrencilerinin akıcılık sorunlarına yönelik yaptığı uygulamaların belirlenmesinin, öğretmenlerin bu konudaki eğitim gereksinimlerinin saptanmasına ve uygun hizmetiçi programların geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı ilköğretim üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına ve bu sorunlara yönelik yaptığı uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu doğrultuda çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerinde gözlediği okuma akıcılığı sorunları nelerdir?
2. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerinin okuma akıcılığı sorunlarına yönelik yaptığı uygulamalar nelerdir?
3. Öğretmenlerin okuma becerilerini değerlendirmek için yaptığı uygulamalar nelerdir?
4. Öğretmenlerin okuma öğretimi yapmak ve okuma güçlükleri ile baş etmek için kendilerini yeterli bulma dereceleri nedir?
5. Öğretmenlerin okuma öğretimi yapmak ve okuma güçlükleri ile baş etmek için gereksinim duyduğu hizmetiçi eğitim konuları nelerdir?
6. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimleri mezun oldukları programa göre farklılaşmakta mıdır?
7. Hizmetiçi eğitime gereksinim duyan ve duymayan öğretmenlerin öğretmenlik deneyim yılı farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili Mamak ilçesinde yer alan ilköğretim okullarındaki üçüncü sınıf öğretmenleri ve okuma güçlüğü olan öğrenciler oluşturmuştur. Mamak ilçesindeki okulların tercih edilme nedeni araştırmacılar için ulaşım ve okul idarecileri/öğretmenleri ile iletişim kolaylığının olmasıdır. Üçüncü sınıfın seçilme nedeni ise alanyazında üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin temel okuma becerilerini kazanmış olduklarının belirtilmesidir (Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008). Araştırmanın örneklemini oluşturmak amacıyla Mamak ilçesi ilköğretim okulları listesinden 13 ilköğretim okulu seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Bu okullarda 40 üçüncü sınıf bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada yer alan okuma güçlüğü olan öğrencileri sözü edilen sınıflardaki öğretmenler belirlemiştir. Öğretmenlere sınıflarında zekâ düzeyinin normal olduğunu düşündükleri, dil ve konuşma bozukluğu olmayan, işitme ve görme sorunu bulunmayan, ana dili Türkçe olan ancak okuma akıcılığı sorunu olan (hatalı ve/veya yavaş okuyan ve/veya okurken noktalama işaretlerine, vurgulamaya, duraklamalara dikkat etmeyen) öğrencileri olup olmadığı sorulmuştur. Otuz dokuz sınıfta bu özellikleri taşıyan 105 öğrenci olduğu saptanmıştır. Öğretmenler ilk saptamadan sonra okuma akıcılığı sorunu olduğunu düşündükleri her öğrenci için kendilerine verilen anketin birinci bölümünde sıralanmış olan okuma akıcılığı sorunlarından (örn., okurken sözcük atlar; yavaş okur; noktalamaya dikkat etmez) gözlediklerini işaretlemişlerdir. Ankette öğretmenlere öğrencilerinin okuduğunu anlama sorunu olup olmadığı da sorulmuştur. Araştırmaya katılan okuma güçlüğü olan öğrencilerin 12'sinin yalnızca akıcılık sorunu olduğu belirtilmiş, 93 öğrencide ise akıcılık sorununun yanı sıra okuduğunu anlama sorunu da olduğu görülmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin 35'i kız, 70'i erkektir. Sonuç olarak, araştırmanın örneklemini 105 okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisi ile 39 üçüncü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşlarına ilişkin bilgi edinilmemiştir. Öğretmenlerin 27'si kadın, 12'si erkektir. Öğretmenlerin 8 ile 31 yıl arasında arasında değişen

öğretmenlik deneyimlerinin ortalaması 16.82, ortancası 16, standart sapması ise 5.33'tür. Öğretmenlerin 20'si (%51.3) sınıf öğretmenliği programından mezun olduklarını belirtirken 3'ü (%7.7) eğitim fakültelerinde yer alan diğer programlardan (eğitim programları, eğitim yönetimi ve teftişi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık) mezun olmuştur. On altı öğretmen (%41) ise diğer lisans programlarını (biyoloji, felsefe, Fransız dili ve edebiyatı, hemşirelik, iletişim, işletme, istatistik, sanat tarihi, ziraat mühendisliği) tamamlamışlardır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmenlerin doldurduğu bir anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları program, öğretmenlik deneyim yıllarına ilişkin sorular yer almıştır. Yine birinci bölümde öğretmenlere öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirirken yaptıkları uygulamalar ve okuma öğretiminde hangi konularda hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları açık uçlu sorular kullanılarak sorulmuştur. Aynı bölümde ayrıca okuma öğretimi yapmak ve okuma güçlükleri ile baş etmek için kendilerini yeterli bulma derecelerinin belirlenmesi için öğretmenlerin verilen derecelerden (çok yetersiz, yetersiz, az yeterli, yeterli, çok yeterli) uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Anketin ikinci bölümünde öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerinde gözlediği sorunları ve bu sorunlara yönelik yaptığı uygulamaları belirlemek amacıyla öğrencilerde gözlenen okuma akıcılığı sorunları (11 madde) ve bu sorunlara yönelik yapılan uygulamalar (15 madde) ayrı ayrı listelenmiştir. Öğretmenler öğrencilerinde gözledikleri sorunları her öğrenci için ayrı olmak üzere bu listelerde işaretlemiştir. Bu sorunlara yönelik yaptıkları uygulamaları ise diğer liste üzerinde belirtmişlerdir. Bu konularda ek bilgi verebilmeleri için öğretmenlere her iki listenin sonunda da diğer seçeneği sunulmuştur. Anket, ilgili alanyazın incelemesinden sonra araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ankette öğretmenlere öğrencilerinin okuduğunu anlama güçlüğü olup olmadığı da sorulmuştur. Anket içerik, ifade ve anlaşılabilirlik açısından okuma güçlükleri alanından dört, Türkçe öğretimi alanından bir, sınıf öğretmenliği alanından bir, ölçme değerlendirme alanından dört olmak üzere toplam 10 uzman tarafından değerlendirilmiş ve anketin araştırmada kullanmak için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın verileri 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Mayıs ayının son iki haftası süresince araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın birinci ve ikinci soruları öğretmenlerin anketteki seçenekleri işaretleme sıklığı ve yüzdeleri verilerek yanıtlanmıştır. Bu iki soru için de verilen seçenekler dışındaki diğer seçeneğine farklı bir görüş belirten öğretmen olmamıştır. Araştırmanın üçüncü sorusunu yanıtlamak için açık uçlu soru kullanılmış ve yanıtların sıklığı ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Dördüncü sorunun yanıtı sayı ve yüzdelerin hesaplanmasıyla verilmiştir. Beşinci soru için de açık uçlu soru kullanılmıştır; bu sorunun yanıtları sayı ve yüzdelerle verilmiştir. Araştırmanın altıncı sorusunu yanıtlamak için İki Değişken İçin Kay-Kare Testi kullanılmıştır. Yedinci soruya ise Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılarak yanıt aranmıştır.

## **BULGULAR ve YORUM**

Araştırmanın birinci sorusunu yanıtlamak için okuma güçlüğü olan öğrencilerde gözlenen okuma akıcılığı sorunlarının neler olduğuna bakıldığında (Tablo 1), en yüksek oranda (%72.4) görülen sorunun prozodi boyutunda yer alan noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma olması dikkati çekmektedir. Aynı tabloda doğruluğa ilişkin bir sorun olan sözcüğü yanlış okuma (%64.8), ardından sözcüğü yanlış okuma hatalarından olan sözcükten harf-hece atma (%52.4) ile sözcüğe harf-hece ekleme (%49.5) gelmektedir. Hem prozodi hem de otomatiklik boyutlarında yer alan iki saniyeden uzun takılmalar ya da yavaş okuma da yine en çok görülen (%52.4) sorunlar arasında yer almıştır. Bu bulgularla birlikte daha düşük oranlarla görülmelerine karşın öğrencilerin akıcılığın tüm boyutlarında sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretim uygulamalarında akıcılığın üç boyutunu da ele alan uygulamalar yapmalarını gerekli kılmaktadır.

Tablo 1. *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerde Gözlenen Okuma Akıcılığı Sorunları*

Sorun	Öğrenci Sayısı (n)	Öğrenci Oranı (%)
Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	76	72.4
Sözcüğü yanlış okuma	68	64.8
Sözcükten harf-hece atma	55	52.4
İki saniyeden uzun takılmalar ya da yavaş okuma	55	52.4
Sözcüğe harf-hece ekleme	52	49.5
Sözcüğü ya da bir bölümünü tekrarlama	34	32.4
Okuduğu yeri kaybetme ya da satır atlama	28	26.7
Yerine sözcük koyma	24	22.9
Sözcük atlama	24	22.9
Sözcük ekleme	13	12.4
Vurgulamaya, tonlamaya dikkat etmeme	3	2.9

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla yaptığı uygulamalara bakıldığında (Tablo 2) uygun vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya model olduğunu ifade eden öğretmen oranı %97.4, okuma hızını düzenlemek için model olduğunu belirtenlerin %89.7'dir. Okuma hatalarına ilişkin geri bildirim verip tekrar okuttuğunu söyleyen öğretmen oranı ise %87.2'dir. Alanyazın incelendiğinde, okuma akıcılığının geliştirilmesi için yapılan öğretimde doğruluk, otomatiklikle birlikte uygun prozodi ile okumanın da ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Kuhn ve Stahl (2003) akıcılığın geliştirilmesine ilişkin araştırmaları gözden geçirdikleri çalışmalarında prozodiyi atlayan bir öğretimin etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Sözü edilen üç boyutu da birlikte ele alarak düzenlenen akıcılığı geliştirme programının etkili olabilmesi için öğrenciye doğruluk ve uygun prozodi için model olunmalı, düzeltici geribildirimli ve bağımsız tekrarlı okuma fırsatları sağlanmalıdır (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002). Araştırma bulguları öğretmenlerin önemli bir kısmının okuma öğretiminde doğruluk kadar prozodiyi de dikkate aldıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin akıcılık sorunlarına tekrar göz atıldığında (bkz. Tablo 1) noktalama işaretlerine dikkat etmeyen (%72.4) ve sözcükleri yanlış okuyan (%64.8) öğrencilerin oranının azımsanmayacak oranda olduğu görülmektedir. Bu bulguların öğretmenlerin diğer uygulamalarının da incelenmesinden sonra daha kolay yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 2. *Öğretmenlerin Okuma Akıcılığı Sorunlarına Yönelik Yaptığı Uygulamalar*

Uygulamalar	Öğretmen Sayısı (n)	Öğretmen Oranı (%)
Nasıl okunacağına model olunması	39	100
Sözcük analizi yaparak okutulması (harf-hece sesleterek okutulması)	39	100
Uygun vurgu, tonlama yapma ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya model olunması	38	97.4
Tekrarlı okuma yaptırılması	36	92.3
Okuma hızını düzenlemek için model olunması	35	89.7
Okuma hatalarına ilişkin geri bildirim verilip tekrar okutulması	34	87.2
Akranla birlikte okuma yaptırılması	25	64.1
Aile üyelerinden biriyle okumasının sağlanması	25	64.1
Bütünsel sözcük öğretimi yapılması	19	48.7
Koro okuma yaptırılması	8	20.5
Düzeğe uygun materyal kullanarak okutulması	2	5.1
Kitap okumasının istenmesi	1	2.6

Bireysel çalışma yapılması	1	2.6
Sık sık okuma çalışması yaptırılması	1	2.6
Şiir okutulması ve ezberletilmesi	1	2.6

Araştırmanın bulgularına tekrar dönüldüğünde, öğrencilerinden kitap okumalarını isteyen ve sık sık okuma çalışması yaptıran öğretmen oranları ise %2.6'dır. Bu bulgular öğretmenlerin okulda özellikle okuma saatlerini bağımsız okuma için kullanmalarının önemine işaret etmektedir. Öğretmenler okul dışında da öğrencilerini kitap okumaları için güdülemelidir. Öğretmenlerin okuma akıcılığını geliştirmek için model olma ve geribildirim verme dışında öğrenciye bağımsız okuma fırsatları sağlaması şarttır. Williams (2008) tarafından yapılan çalışmanın bulguları okulda günde 20 dakika bağımsız okuma yapan öğrencilerin okuma akıcılıklarının bu etkinliği yapmayanlara göre anlamlı bir şekilde arttığını göstermiştir. Baydık ve Bahap Kudret'in (2012) ayrıca Erkul ve Erdoğan'ın çalışmalarında (2009) yer alan öğretmenler de bu bulguyu destekler şekilde öğrencilerin mümkün olduğunca çok okumalarının sağlanmasının okuma akıcılığını artırdığını ifade etmişlerdir. Alanyazında da çok okumanın öğrencinin okuma akıcılığını artırmasının yanı sıra (Gorsuch ve Taguchi, 2010) dil ve bilişsel becerilerini destekleyerek okuduğunu anlama başarısına da katkı sağladığı (Stanovich, 1986) belirtilmektedir. Benzer şekilde, öğrencinin düzeyine uygun okuma materyali kullanır diyen öğretmen oranı da %5.1'dir. Oysa öğrencinin okuma çalışmalarında öğretimsel düzeyine uygun (sözcüklerinin %90-94'ünü doğru okuduğu) metinler kullanılmalıdır (Reutzel, 2009). Düzeyine uygun olmayan metinlerde öğrenci başarısızlık yaşamakta, okurken daha çok hata yapmaktadır. Bu nedenle öğretimde öğrencinin düzeyine uygun metinlerin kullanılmasının gerektiği belirtilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2000).

Öğretmenlerin diğer öğretimsel uygulamaları gözden geçirildiğinde %92.3'ünün tekrarlı okuma yaptırdığı görülmektedir. Okuma akıcılığının geliştirilmesinde tekrarlı okumanın önemli bir yeri vardır. Yapılan pek çok çalışmada (Ayar, 2007; Kostewicz, 2008; LaRocco, 2008; Mitchell, 2009) tekrarlı okumanın okuma akıcılığını desteklediği belirlenmiştir. Tekrarlı okumanın öğretimde hem bağımsız hem de yardımcı şekli kullanılmaktadır. Öğrenci aynı metni evde ya da okulda bağımsız olarak tekrarlı okuyabileceği gibi bu etkinlik için bir akrandan ya da yetiştikten yardım da alabilmektedir (Rasinski ve diğ., 2009). Ancak yardım içeren yaklaşımların içermeyenlere göre daha etkili olduğu belirtilmektedir (Kuhn ve Stahl, 2003). Öğretmenlerin yalnızca %64.1'i öğrencinin akranla ya da aile üyelerinden biriyle okumasını sağladığını belirtmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulların sınıf mevcutları dikkate alındığında (22 ile 54 arasında değişmektedir) öğretmenlerin okuma çalışmaları için kendileri dışında akran ya da diğer yetişkinlerin yardımını alması kaçınılmazdır. Eşli ya da yardımcı tekrarlı okumada eşler metni aynı anda okuyabildiği gibi biri dinleyip okuyana geribildirim verebilmektedir. Öğrencinin yardım aldığı kişi öğretmen, aile üyelerinden biri ya da bir akran olabilir. Yardımın akrandan alındığı durumlarda öğretmen eşli okuyan öğrencileri izleyip geribildirim verdiğinde öğretimin daha etkili olduğu belirtilmektedir (Reutzel, 2009). Akran öğretimi okuma akıcılığında oldukça etkili bir yoldur (Dufrene, Reisener, Olmi, Zoder-Martell, McNutt ve Horn, 2010). Öğrenci tekrarlı okumada yardımı ses kayıtlı bir kitaptan ya da bilgisayardan da alabilmektedir (Lane ve diğ., 2009).

Araştırmada okuma doğruluğunu artırmak amacıyla sözcük analizi yaparak okuma çalışması (harf/yazıbirim-hece sesleterek okutulması) yapan öğretmen oranına bakıldığında ise öğretmenlerin tamamının bu çalışmayı yaptığı belirlenmiştir. Okuma doğruluğunun artırılması için gerekli olan bu çalışma (Lane ve diğ., 2009) öğrenciye alfabetik/sesbilgisel strateji kullanarak okumanın öğretilmesini sağlamaktadır. Sözcüklerin alfabetik/sesbilgisel stratejiyi kullanılarak ya da farklı bir anlatımla harf-ses ilişkisi kurularak okunması yeni karşılaşılan sözcüklerin okunması için gereklidir. Bu yolu kullanan öğrenci ayrıca bu sözcükleri bütünsel olarak kodlamak için grafofonik analiz yapar (Ehri, 2005). Sözcükleri bütünsel okumak ise okumada otomatiklik ve doğruluğu sağlamaktadır (Frith, 1986).

Sözcükleri görsel özelliklerine dayalı olarak bütün halinde kartta ya da liste içinde öğretmenin de akıcılığı artıran bir yol olduğu, bunun sözcüklerin metin içinde daha hızlı tanınmasını sağlayarak okuma akıcılığını artırdığı ifade edilmektedir (Hudson ve diğ., 2005). Araştırmanın bulguları okuma akıcılığını artıran bu uygulamayı öğretmenlerin %48.7'sinin yaptığını göstermektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında yine alanyazında akıcılığı desteklemede kullanılan etkili yöntemlerden biri

olan koro okumayı (Reutzel ve Cooter, 2003) kullanan öğretmenlerin oranının %20.5 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin büyük bir oranının nasıl okunacağına model olma, tekrarlı okuma yaptırma, hatalara ilişkin geribildirim verme, harf-hece sesleterek okutma, hız, vurgu, tonlama, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya model olma gibi akıcılığın tüm boyutlarıyla artırılmasını destekleyen pek çok uygulama yapmasına karşın diğer uygulamaları yapan öğretmen oranının düşük olduğunu göstermiştir. Bulgular bütünsel sözcük öğretimi çalışmalarına yer veren, koro okuma yaptıran, öğrenciye akranla ya da diğer yetişkinlerle okuma fırsatı sağlayan ya da onu bağımsız okuma için güdüleyen, değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğrencilerine düzeylerine uygun okuma materyalleri sağlayan öğretmen oranının artırılmasının gerekliliğini göstermektedir.

Araştırmada ayrıca okuma akıcılığını artırmak için şiir okuturum ve ezberletirim diyen yalnızca bir öğretmen olmuştur. Rasinski (2006) akıcılık öğretiminde doğruluk, otomatiklik, prozodik okumanın bir arada ele alınması gerektiğini, bu nedenle de tekrarlı okumada kullanılacak en iyi okuma materyallerinin prozodik okumayı da destekleyen şiirler, şarkılar, uyaklar, monologlar, diyaloglar ve mektuplar gibi ritmik, sanatsal ve etkileşimli metinler olduğunu ifade etmiştir. Reutzel de (2009) öğretimde farklı metin türlerinin kullanımının önemine dikkat çekmiştir. Öğretimde şiirlerin, melodik metinlerin ve etkileşimli senaryo metinlerinin (okuyucu tiyatrosu) tekrarlı okunmasına yer verilmesi özellikle uygun prozodi ile okumayı destekleyici uygulamalardır (Lane ve diğ., 2009). Araştırmanın bulguları öğretmenlerin metin türleri ve kullanım amaçları hakkında da bilgilendirmelerinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin okuma becerilerini değerlendirmek için yaptığı değerlendirme uygulamalarının ne olduğuna ilişkin üçüncü sorusunu yanıtlamak amacıyla öğretmenlere verilen açık uçlu soruyu 26 öğretmen yanıtlamıştır. Geriye kalan 13 öğretmenin (%33.3) değerlendirme uygulamalarına ilişkin soruyu yanıtızsız bıraktıkları görülmüştür. Tablo 3'e bakıldığında, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için sesli okuma yaptıran öğretmen sayısının 10, okuma yaptırmayanların ise 7 olduğu görülmektedir. Öğretmenler sesli okuma ya da okuma yaptırmayan hangi ölçümleri yaptıklarını ya da neleri gözlediklerini ise belirtmemişlerdir. Araştırmada okuma hızını belirlerim diyen 3 öğretmen olmuştur. Hata analizi yaparım ya da okuma doğruluğunu belirlerim diyen öğretmen ise olmamıştır. İlgili tabloya tekrar bakıldığında, öğrencinin okuma akıcılığı becerilerine ilişkin ölçülebilir veri elde ettiğini bildiren (örn., okuma hızının belirlenmesi) yalnızca 3 öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaptığı Değerlendirme Uygulamaları

Değerlendirme Uygulaması	Öğretmen Sayısı (n)
Metnin sesli okutulması	10
Okuma yaptırılması	7
Metnin anlatılması	7
Metne ilişkin soru sorulması	5
Metnin özetlenmesinin istenmesi	4
Metnin sessiz okutulması	3
Sözcük okutulması	3
Okuma hızının belirlenmesi	3
Sesli okumada vurgulamanın, tonlamanın gözlenmesi	2
Okunan metni dramatize etmelerinin istenmesi	2
Okuma yarışması yaptırılması	1
Dikte yaptırılması	1
Metnin anafikrinin buldurulması	1
Dereceli puanlama anahtarı kullanılması	1



Okuma hızının ölçülmesi, hata sayılarının ve okuma doğruluğunun hesaplanması, hata türlerinin belirlenmesi öğrencinin okuma düzeyine ve hatalarının nedenine ilişkin bilgi verir. Ölçülebilir veriler elde etmek öğrencinin okuma akıcılığının desteklenmesi için amaç yazmak, müdahale programı hazırlamak ve öğrencideki gelişimi izlemek için temel bir gerekliliktir (Colarusso ve O'Rourke, 2007; Reutzel, 2009). Okuma güçlüğü olan öğrenciler için yapılacak en önemli uyarlamalardan biri öğretimlerinde onların öğretimsel düzeylerine uygun okuma materyali kullanmaktır. Oysa öğrencinin okuma hızı belirlenmeden ya da okuma doğruluğu hesaplanmadan düzeyine uygun metin belirlemek ya da sorunları belirlenmeden öğretim programı hazırlamak mümkün değildir (Mastropieri ve Scruggs, 2000). Değerlendirmenin çok yönlü yapılması (anlamli ve anlamsız sözcük okuma becerilerinin değerlendirilmesi, okuma hızının ve doğruluğunun belirlenmesi, görsel ve ifade edici sözcük dağılımının ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi, düzeye uygun okuma materyali ile çalışılması, değerlendirme sonuçlarına göre amaçların oluşturulması ve bunlara uygun şekilde yöntem seçimi, rehberli uygulamalar sırasında aile ile işbirliği, bilgisayar kullanımı ve okuma becerilerinin sürekli izlenmesi okuma güçlüğü olan öğrenciler için yapılacak en önemli düzenlemelerdir (Mokhtari, Hutchison, Edwards, 2010). Etkili bir öğretim programı hazırlamak ve yürütmek ayrıntılı bir değerlendirme yapılmadan olası görünmemektedir.

Reutzel (2009) akıcı okuyan bir öğrencinin aynı zamanda okuduğunu anlayan da olduğunu, bu nedenle okumada akıcılıkla birlikte anlamının da değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencinin okuma akıcılığı becerileri değerlendirilirken anlama becerileri de değerlendirilmelidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma becerilerini değerlendirmede yaptığı diğer uygulamalar incelendiğinde (bkz. Tablo 3), 7'sinin okunan metni anlattığı, 5'inin metne ilişkin soru sorduğu, 4'ünün metni özetlediği, 2'sinin metni dramatize ettirdiği ve 1'inin ise ana fikir sorusu sorduğu görülmektedir. Bulgularda dikkati çeken nokta değerlendirme yaptığını belirten öğretmen sayısının azlığı ve kullanılan değerlendirme yöntemlerinin sınırlılığıdır. Bu durum öğretmenlerin okuma becerilerini değerlendirme konusunda bilgilenmeye gereksinimleri olduğu göstermektedir. Bu gereksinim diğer çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Baydık ve Bahap, 2012; Erkul ve Erdoğan, 2009).

Araştırmanın dördüncü sorusu olan öğretmenlerin okuma öğretimi yapmak ve okuma güçlükleri ile baş etmek için kendilerini yeterli bulma derecelerinin ne olduğunu görmek için bu sorulara verilen öğretmen yanıtlarına bakıldığında, okuma öğretimi konusunda öğretmenlerin %64.1'inin (n=25) kendilerini yeterli, %35.9'unun (n=14) ise çok yeterli bulduğu görülmüştür. Okuma güçlüğü ile mücadele etme konusunda ise çok yeterliyim diyen öğretmen oranının biraz düşmesi (%2.5; n=8), yeterliyim diyen oranının ise artmasına (%76.9; n=30) karşın bu konuda da benzer bir tablo görülmüştür. Okuma güçlüğü ile mücadele etme konusunda yalnızca bir öğretmen (%2.6) kendini yetersiz olarak tanımlamıştır. Araştırmanın bulgularından farklı olarak Ergül, Baydık ve Demir'in çalışmasındaki (2010) özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini en yetersiz hissettiği alan okuma-yazma öğretimidir.

Araştırmanın beşinci sorusu olan öğretmenlerin okuma öğretiminde ve okuma güçlükleri ile baş etmede gereksinim duydukları hizmetiçi eğitim konularının neler olduğu sorusunun yanıtına bakıldığında öğretmenlerin yalnızca 13'ünün (%33.3) bu konularda eğitime gereksinim duyduklarını belirttikleri görülmektedir. On üç öğretmenin hangi konularda eğitime gereksinim duyduklarına bakıldığında, 5'i bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Geriye kalan 8 öğretmenin 4'ü öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmak istediğini belirtmiştir. Bir öğretmen okuduğunu anlama öğretimi konusunda hizmetiçi eğitime gereksinim duyduğunu ifade ederken, bir diğer öğretmen metinleri dramatize etmeyi öğrenmek istemiştir. Bir diğer öğretmen öğrencilerin özgüvenlerini destekleme yollarını, bir başka öğretmen ise anasınıflarında yapılabilecek okuryazarlık destekleme çalışmalarını bilmek istediğini yazmıştır.

Araştırmanın altıncı sorusunu yanıtlamak için İki Değişken için Kay-Kare Testi kullanılmıştır. Eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği dışındaki diğer programlarından mezun öğretmen sayısının yalnızca 3 olması ve öğretmen sayısı 5'ten küçük gözenek oranının toplam gözenek içindeki oranı %20 olduğundan sözü edilen programlardaki öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri analizde yer almamıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmenliği ve eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerin farklı programlarından mezun öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimleri ile mezun oldukları program arasında bir ilişki bulunmadığı gözlenmektedir [ $\chi^2(2)=.01$ ,  $p=.995$ ].

Araştırmanın yedinci sorusunu yanıtlamak için Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçları incelendiğinde, hizmetiçi eğitime gereksinim duyan ve duymayan öğretmenlerin öğretmenlik deneyim yılının farklılaşmadığı görülmüştür [ $F(1-37)=3.04, p=.089$ ].

Araştırmanın dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sorularına ilişkin bulgular gözden geçirildiğinde, öğretmenlerin hemen hemen hepsinin okuma öğretimi ve okuma öğretimi yapma ve okuma güçlükleri ile baş etme konusunda kendilerini yeterli gördükleri bunun yanı sıra % 66.7'sinin bu konularda hizmetiçi eğitime gereksinim duymadıkları görülmektedir. Ayrıca hizmetiçi eğitime duyulan gereksinim mezun olunan lisans programına ve öğretmenlik deneyim yılına göre de farklılaşmamıştır. Oysa araştırmanın diğer bulguları özellikle okuma becerilerinin değerlendirilmesi, okuma materyallerinin uyarlanması ve seçimi konularında hizmetiçi eğitim almalarının gerekliliğini ortaya koymuştur. Alanyazına bakıldığında, bu araştırmanın bulgularından farklı olarak okuma yazma öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim alma gereksiniminin diğer öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir (Belet ve Karadağ, 2008; Erkul ve Erdoğan, 2009; Gün, 2006; Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2006). Öğretmenler gereksinim duymadıklarını belirtse de okuma öğretimi ve okuma güçlükleri ve özellikle okuma becerilerinin değerlendirilmesi alanlarında öğretmenlerin bilgilenebilir gereksinimleri olduğu düşünülmektedir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları gözden geçirildiğinde, sonuç olarak;

- Öğretmenlerin %97.4'ü uygun vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya model olduğunu ifade etmiş olsalar da, okuma güçlüğü olan öğrencilerde en yüksek oranda (%72.4) görülen sorun prozodi boyutunda yer alan noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumadır.
- Öğretmenlerin okuma öğretimine ilişkin yaptıkları uygulamalara bakıldığında öğretimde okuma akıcılığının üç boyutunu da ele aldıkları görülmektedir.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%92.3) okuma akıcılığının desteklenmesinde önemli bir yöntem olan tekrarlı okumayı kullanmaktadır.
- Öğrencilerini bağımsız okuma için güdüleyen (%2.6), düzeylerine uygun (%5.1) ve farklı türlerde (şiir) (%2.6) okuma materyali kullanan öğretmen oranı ise oldukça düşüktür.
- Öğrencilerinin okuma hızını ölçen yalnızca 3 öğretmen olduğu belirlenmiştir. Okuma doğruluğunu hesaplarım diyen öğretmen olmamıştır.
- Öğretmenlerin hemen hemen tümü okuma öğretimi yapmak ve okuma güçlüğü ile baş etmek için kendilerini yeterli görmüştür.
- Öğretmenlerin %66.7'si okuma öğretimi ve okuma güçlükleri alanlarında hizmetiçi eğitime gereksinim duymadıklarını belirtmiştir.
- Okuma öğretim yöntemleri konusunda hizmetiçi eğitime gereksinim duyan öğretmen sayısı 4'tür.
- Hizmetiçi eğitime duyulan gereksinimin mezun olunan programla ya da öğretmenlik deneyim yılı ile ilişkisi bulunmamıştır.

Araştırmadaki öğretmenlerin okuma öğretimi ve okuma güçlükleri ile baş etme konularında kendilerini yeterli görmelerine ve büyük bir oranının hizmetiçi eğitime gereksinim duymamalarına karşın, öğretim ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin sonuçlar bu eğitimi almaları gerektiğine işaret etmiştir. Ancak alanyazına bakıldığında öğretmenlerin okuma yazma alanındaki hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri bu eğitimlerin yetersiz olduğu yönündedir (Durukan ve Alver, 2008; Yiğit, 2009). Bu nedenle hizmetiçi eğitimlerin gereksinimler doğrultusunda hazırlanması, yetkin kişilerce verilmesi ve içeriğinin uygulamaya dönük olması önerilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programlarında okuma yazma öğretimi için daha fazla saat ayrılması ve bu konudaki uygulamalara daha fazla yer verilmesi öğretim uygulamalarının verimini arttıracaktır. Şahin'in çalışmasının (2010) sonuçları sınıf öğretmenliği lisans programlarında okuma yazma öğretimi için yeterli ders saatinin ayrılmadığını ve öğretim uygulamalarına yeterince yer verilmediğini göstermiştir.

Bu araştırmanın bulguları yalnızca Ankara ili Mamak ilçesindeki 13 okulda yer alan 39 üçüncü sınıf öğretmeninden alınan görüşlerle sınırlıdır. Bulgular bu durum dikkate alınarak değerlendirilmelidir. İlerideki çalışmalarda öğrencilerin yaşadıkları okuma akıcılığı sorunları yalnızca öğretmen görüşü alınarak değil farklı boyutlarda ölçülebilir ve değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bulgular öğretmen görüşleri ile karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Öğretmenlerin okuma öğretimi için yaptığı uygulamalar sınıfta gözlenebilir.

#### KAYNAKLAR

- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 10(29), 259-274.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010, Mayıs). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ.
- Ayar, J. (2007). *Using phonemic awareness strategies to increase fluency*. Unpublished master thesis, University of California, Sacramento.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Begeny, J.C., & Silber, J. M. (2006). *An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency*. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Belet, D. ve Karadağ, R. (2008, Haziran). *Ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Adana.
- Boone, P. K. (2009). *Linking professional development and student achievement in reading: Closing the gap for teacher and learner*. Unpublished doctoral thesis, Walden University, Minneapolis.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Colarusso, R., & O'Rourke C. (2007). *Special education for all teachers*. Iowa: Kendal/Hunt Publishing Company.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29, 471-492.
- Dufrene, B. A., Reisener, C. D., Olmi, D. J., Zoder-Martell, K. Z., McNutt, M. R., & Horn, D. R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education*, 19, 239-256.
- Dufva, M., Niemi, P., & Voaten, M. J. M., (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 91-117.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ergül, C., Baydık, B., ve Demir, Ş. (2010, Ekim). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziantep.
- Erkul, Ö. ve Erdoğan, T. (2009). The problems and suggestions encountered during the implementation of the sound based sentence method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2294-2300.
- Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C. E., & Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically validating repeated readings intervention. *Psychology in the Schools*, 37(5), 415-429.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary Journal of The Orton Dyslexia Society*, 36, 69-81.
- Goff, D. A., Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and component of reading decoding in a normal sample. *Reading & Writing*, 18, 583-616.
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated

- reading: Evidence from longitudinal students reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27-59.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değeriendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Kostewicz, D. E. (2008). *Repeated readings and science: Fluency with expository passages*. Unpublished doctoral thesis. The Pennsylvania State University, University Park.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., & Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 57-86.
- LaRocco, A. J. (2008). *An investigation of the repeated reading intervention for improving reading fluency*. Unpublished doctoral thesis, The University of Iowa, Iowa City.
- Martens, B. K., Eckert, T. L., Begery, J. C., Lewandowski, L. J., DiGennaro, F. D., Montarello, S. A., Arbolino, L. A., Reed, D. D., & Fiese, B. H. (2007). Effects of a fluency-building program on the reading performance of low-achieving second and third grade students. *Journal of Behavioral Education*, 16, 39-54.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- McCoy, K. M. (1995). *Teaching special learners in the general education classroom: Methods and techniques*. Denver: Love Publishing Company.
- Mitchell, P. L. (2009). *The effects of repeated reading strategies on fluency among first grade students*. Unpublished doctoral thesis, Caldwell College, New Jersey.
- Mokhtari, K., Hutchison, A. C., & Edwards, P. A. (2010). Organizing instruction for struggling readers in tutorial settings. *The Reading Teacher*, 64(4), 287-290.
- Ouellete, G., & Beers, A. (2010). A not so simple view of reading: How oral vocabulary and visual word recognition complicate the story. *Reading & Writing*, 23, 189-208.
- Patton, B., Crosby, S., Houchins, D., & Jolivet, K. (2010). The comparative effect of fluency instruction with and without a comprehension strategy for elementary school students. *International Journal of Special Education*, 25(2), 100-112.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2), 192-204.
- Reutzler, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader*, 14, 10-13.
- Reutzler, D. R., & Cooter, R. B. (2003). *Strategies for reading assessment and instruction: Helping every child succeed*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Rydland, V., Aukrust, V. G., & Fulland, H. (2010). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension: A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading & Writing*, 23, Published Online.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Şahin, A. (2010, Mayıs). *Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Williams, C. H. (2008). *Effect of independent reading on fourth graders' vocabulary, fluency and comprehension*. Unpublished doctoral thesis, Auburn University, Alabama.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.