

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 26.06.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 02.12.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 31.12.2019



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-582386>

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA UYGULANAN AKICI OKUMA ÇALIŞMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

Tuncay TUTUK¹, Macid Ayhan MELEKOĞLU²

ÖZ

Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma ortamlarında, bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel yaklaşıma dayalı fenomenolojik bir araştırma olarak desenlenen çalışmada 10 katılımcı yer almıştır ve veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıflarında çeşitli akıcı okuma etkinlikleri yaptıkları ve yoğun olarak sıralı okuma etkinliğinin kullanıldığı yönündedir. Bunun yanı sıra, kaynaştırma ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin genel okuma başarılarının ve akıcı okuma seviyelerinin akranlarının düzeyinde ya da gerisinde olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, katılımcılar tarafından akıcı okuma becerisine yönelik müfredatın ve öğretmen yetiştirme programlarının yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, sınıflarda uygulanan akıcı okuma etkinliklerinin alanyazındaki ilgili müdahalelerle benzerlikleri olmasına rağmen, sistematik ve planlı şekilde uygulamada ve uygulama ilkelerinde farklılıklar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, işitme yetersizliği olan öğrenciler, kaynaştırma, fenomenoloji.

INVESTIGATION OF TEACHER OPINIONS TOWARDS READING FLUENCY INTERVENTIONS FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE ENVIRONMENTS

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the implementations for improving reading fluency skills of students with hearing impairments within the framework of teachers' opinions in inclusive environments. The study, which was designed as phenomenological research based on a qualitative approach, included 10 participants and the data were collected by the interview technique. Inductive analysis was used in the analysis of the obtained data. The findings of the study indicate that teachers perform various reading fluency activities in their classrooms and sequential reading activity is intensively used. In addition, the general reading achievement and reading fluency levels of the students with hearing impairments in inclusive environments are at or below the level of their peers. Furthermore, participants emphasized that the curriculum and teacher training programs in terms of reading fluency instruction are inadequate. Consequently, although there are similarities between the reading fluency activities and the relevant interventions in the literature, there are differences in the systematic and planned implementation and the implementation principles.

Keywords: Reading fluency, students with hearing impairments, inclusion, phenomenology.

* Bu makale aynı isimli tez çalışmasından üretilmiştir. Ayrıca 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tncytutuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2584-7366>

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, macidayhan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9933-5331>

1. GİRİŞ

Okuma becerisi bireyin yaşamının her boyutunda önemli olmakla birlikte, öncelikli olarak okul yaşamında önem taşımaktadır. Okula başlayan bir öğrenciden öncelikli olarak beklenen akademik beceri, okumayı öğrenmesidir. Bu beklentinin nedeni ise, okuma becerisinin öğrencinin topluma uyumu ve akademik becerilerinin gelişiminde bir önkoşul niteliğinde olmasıdır. Okuma becerilerinin, öğrencinin okuldaki akademik, sosyal ve psikolojik gelişimini etkilemesinin yanı sıra, gelecekteki yetişkin yaşamını da etkileyeceği düşünülmektedir (McShane, 2005; Strommen ve Mates, 2004; Valleley ve Shriver, 2003). Hangi yemeği seçeceğimize karar vermek için menüyü okumamız, hangi otobüse bineceğimizi belirlemek için güzergâh bilgilerini okumamız ya da herhangi bir bilgiye ulaşabilmek için yazılı materyalleri okumamız gerekmektedir. Bu bağlamda okuma becerisi günlük yaşamımız içerisindeki yerini birçok alanda korumaktadır (Valleley, 2001).

1.1. Okuma Becerisinin Aşamaları

Okuma becerisi sürecine bir bütün olarak bakıldığında karmaşık bir süreç görülmektedir. Bu süreci sistematik olarak inceleyen Chall (Chall'dan aktaran Chall, 1987), okuma becerisinin öğrenimini açıklamak üzere bir model oluşturmuştur. Bu modele göre okumayı öğrenme ve etkin bir okur olma süreci aşamalı olarak gerçekleşmektedir. Okumanın ilk aşaması olan okuma öncesi dönem, çocuğun doğumundan birinci sınıfa başlamasına kadar geçen süreci kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk sesler, heceler ve kitaplar hakkında genel bilgileri edinmektedir. Edinilen bu genel bilgiler ise çocuğun öğrenciliğinin ilk yıllarındaki okumayı öğrenmesinde etkili olmaktadır. Sonraki aşama ise ilkokulun birinci ve ikinci sınıflarını kapsayan dönemdir. Bu aşamada öğrenci okumaya ilişkin bilgilerini bir üst seviyeye taşıyarak çözümleme becerisine geçmektedir. Öğrenci burada ses, harf, hece ve kelimeleri ilişkilendirmektedir. Ayrıca görsel bir kelime haznesi oluşturmaktadır. Çözümleme aşamasındaki öğrencinin kelimelerin sesletimlerini yapma ve sesletimdeki farklıları ayırt etme becerisi daha iyidir. Üçüncü aşama ise, ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf yıllarında görülmektedir. Bu aşamada öğrencinin akıcı okuma becerisi gelişmektedir ve verilen metni daha akıcı okumaya odaklanmaktadır. Bu dönemde ayrıca, öğrenci metin içerisinde yer alan ipuçlarını etkili olarak kullanmaya başlamaktadır. Öğrenci bir sonraki sınıfa geçtikçe okuma becerisine ilişkin öğrenmesi gereken becerilerin zorluk seviyesi artmaktadır. Chall, akıcı okuma aşamasından sonraki aşama olan okuduğunu anlama aşamasının dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar devam ettiğini ifade etmektedir. Bu aşamada öğrenci verilen metinden bilgi elde etmeyi öğrenmektedir. Beşinci ve son aşama ise lise yıllarında görülmektedir. Bu son aşamada öğrenci aynı metni farklı bakış açılarıyla okuma, verilen bilgileri karşılaştırma gibi beceriler edinmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu becerileri sergiledikleri metinlerin içerikleri de üst düzey ve karmaşık yapılara sahip olmaktadır (Chall'dan aktaran Chall, 1987).

Amerika Bileşik Devletleri'nde gerçekleştirilen Ulusal Okuma Paneli'nde ise (National Reading Panel, 2000) okuma becerisinin beş temel aşaması, sesbilgisel farkındalık, ses-sembol eşleme becerisi, okuma akıcılığı, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama aşamaları olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada, akıcı okumayla ilişkileri açısından, okumayı çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama aşamaları okuma becerisinin aşamaları olarak ele alınmıştır

Çözümleme aşaması

Çözümleme becerisi, bağlamdan bağımsız, bir cümlenin parçası olmayan kelimelerin, tanınması olarak tanımlanmaktadır ve çözümleme becerisini edinmiş okurların bağımsız kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde okuması beklenmektedir (Gough ve Tunmer, 1986). Öğrencilerin okula başladıkları ilk yıllardan itibaren, sesbilgisel farkındalık, sembollerini tanıma ve anlamlandırma, sesbilgisel olarak kodlama gibi süreçlerde güçlükler yaşadıkları görülmektedir (National Reading Panel, 2000). Yaşanılan bu güçlükler okuma güçlüğü olan öğrencilerin çözümleme aşamasında uzmanlaşmalarını ve akıcı okuma becerisine geçişlerini güçleştirmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974; O'Connor, 2000; Simmons vd., 2008).

Akıcı okuma aşaması

Akıcı okuma becerisi bir okurun, verilen metni uygun vurguyla, hızlı ve doğru bir şekilde okuyabilmesini ifade etmektedir (National Reading Panel, 2000). Öğrenci verilen metindeki kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuyabilir, ancak doğru yerlerde gerekli duraklamaları vermezse kelimeler birbirine bağlanmakta; kelimeleri doğru yerde ve doğru zamanda vurgulamaz ise de okuması rutinleşmekte ve okumanın ritmi kaybolmaktadır. Sonuç olarak ise, bu tür bir okumada anlam kayıpları oluşmaktadır. Bu nedenle akıcı okuma becerisi, sadece kelimelerin doğru ve hızlı okunması anlamına gelmemektedir (Beydoğan, 2012). Okuma akıcılığı, okuma becerilerinde uzmanlaşmış her okurun sahip olması gereken temel bir beceri olarak kabul edilmektedir ve okurun okuduğunu anlama aşamasına geçişinde önemli bir role sahiptir (Kuhn ve Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000).

Akıcı okuma becerisi çocuğun okuma becerileri edinme sürecinde karşılaşılabilecek birçok fırsat ve deneyimin sonucunda kazanılmaktadır. Bu süreç sonunda iyi bir akıcı okuma becerisine sahip olan okur, verilen metni okurken kelimelerin çözümlenmesinde harcadığı zamanı ve çabayı azaltmakta böylece okuduğunu anlama aşamasına yoğunlaşarak anlam çıkarma sürecini kolaylaştırmaktadır (Beydoğan, 2012). Beceri odaklı birçok durumda benzer bir süreç söz konusudur. Birey yeni edinmek istediği beceride öncesinde neyi bilmediğinin farkında olmazken sonrasındaki denemeler yoluyla bu beceride pratikleşmekte ve zamanla yoğun bir dikkat ve çaba göstermeksizin söz konusu beceriyi kolaylıkla yerine getirebilir duruma gelmektedir (Ormrod, 2018). Okuma becerisi için de benzer bir durum söz konusudur. Okur okumayı çözümlenme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki köprü olarak nitelendirilen akıcı okuma becerisinde uzmanlaştıkça, çözümlenme aşamasındaki süreci otomatikleştirerek okuduğunu anlama sürecini kolaylaştırmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005). Akıcı okuma becerisinin yeterince edinilemediği durumda ise okur çözümlenme aşamasında zorlanmakta ve bunun sonucu olarak da bu süreçte gerekenden fazla zaman ve çaba harcayarak okuduğunu anlamaya giden ritmi kaybetmektedir (Armbruster vd., 2001; Therrien, 2004).

Okuduğunu anlama aşaması

Yapılan okuma çalışmalarının temel amacı, öğrencinin okuduğu metni anlamasıdır (Ulu ve Başaran, 2013). Bu bağlamda okuduğunu anlama becerisi yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı gerektiren ve okul yaşamının ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel akademik beceri olarak ele alınmaktadır (Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000). Okunan metinden anlam çıkarma süreci ise, metinde aktarılan sembollerden bir anlam oluşturmayı içermekle birlikte bunun ötesinde bir beceridir. Okuduğunu anlama sürecinde okur, metinde aktarılan bilgilerle kendi zihin şemasında yer alan bilgileri sentezlemekte ve yeni şemalar oluşturmakta ya da mevcut şemalarını değiştirmekte veya genişletmektedir. Bu anlamda okuma becerisi, bireyin mevcut bilgilerini dâhil ederek metni çözümleyip bir anlam oluşturması süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005; Ulu ve Başaran, 2013). Bu süreçte oluşabilecek gecikmeler öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyecek sonuçlar doğurabilmektedir (Güldenoğlu, 2008).

1.2. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Okuma Becerileri

Okuma becerisinin öğrenilmesinde dinleme, konuşma ve düşünme becerileri etkilidir. İşitme sisteminin oluşmasıyla birlikte gelişmeye başlayan dinleme becerisi konuşma becerisinin öğrenilmesini; konuşma becerisi ise okuma becerisinin gelişimini etkilemektedir (Girgin, 2006). Alanyazında işitme kaybının yol açtığı olumsuz sonuçlara bakıldığında, sözel dil başta olmak üzere çeşitli gelişim alanlarında gecikmelere sebep olduğu görülmektedir (Gürgür, 2013). İşitme kaybından dolayı bu gelişim alanlarında yaşanan gecikmelerin yanı sıra, işitme yetersizliği olan çocuklar akranlarına göre deneyim ve bilgi kazanmada da güçlükler yaşamaktadır (Tüfekçioğlu, 2002). Okuldaki derslerin tamamının sözel dil ve sözlü iletişim becerilerine dayalı olmasından dolayı işitme yetersizliği olan öğrencilerin hemen hepsi okuma ve yazma alanları başta olmak üzere farklı alanlarda özel eğitim veya destek eğitime ihtiyaç duymaktadır (Avcıoğlu, 2012). Çevrelerindeki sesleri işiten ve bu seslerin oluştuğu bağlarla ilgili ilişkileri kuran çocuklar dilin bileşenleri konusundaki bilgilerini de zamanla artırmaktadır. İşitme yetersizliği olan çocuklar ise bu dilsel girdilere ve dil deneyimlerine yeterli düzeyde ulaşamayabilirler. Dilsel girdilerdeki bu eksiklik ise dinleme ve konuşma becerilerinde gecikmeler yaşanmasına sebep olabilmektedir. Bu durum özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin normal işiten akranlarına göre geride kalmasına sebep olabilmektedir (Gürgür, 2013; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012).

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yeterli düzeyde işitsel girdiye sahip olamamalarından kaynaklanan okumayla ilişkili problemlerin giderilmesine yönelik, dil ve okuma becerileri ve diğer gelişim alanlarındaki becerilerini ele alacak şekilde düzenlenen müdahale programlarına gereksinim olduğu belirtilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003; Tüfekçioğlu, 2003). Bu gereklilikler çerçevesinde işitme yetersizliği olan öğrencilerin yetişkinlik yaşamlarında ihtiyaç duyacakları okuma yazma gibi becerileri kazanmaları için gerekli müdahalelerin eğitim programı içerisinde yer alması ve uygulanmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Haller ve Montgomery, 2004; Lynas, 1994). Akıcı okuma becerisinin okuru okuduğunu çözümlenme becerisinden okuduğunu anlamaya götüren önemli rolü bağlamında işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma müdahalelerinin incelenmesinin, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili güçlüklerini kapsayacak gerekli müdahale programlarının geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında gerçekleştirilen akıcı okuma uygulamalarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- 1- Kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan öğrencilerin genel okuma başarıları ve akıcı okuma becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 2- Kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin okuma başarıları bağlamında akıcı okuma becerisinin önemine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3- Kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında genel okuma becerilerini ve akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalar nelerdir?
- 4- Kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalarda işitme yetersizliği olan öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri düzenlemeler nelerdir?
- 5- Kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaları planlarken, uygularken ve değerlendirirken dikkat ettikleri ölçütler, karşılaştıkları problemler ve bu problemlere yönelik önerileri nelerdir?
- 6- Kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi konusunda müfredatta yer alan içerik ve ders kitaplarının yeterliliği konularındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okuma becerisinin edinimi ve bu beceride ustalaşma bağlamında akıcı okuma becerisinin öneminin yapılan araştırmalarda vurgulanmasına rağmen, okuma akıcılığını geliştirmeye yönelik çalışmalara sınıflarda yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir (Conderman ve Strobel, 2008; National Reading Panel, 2000). Özellikle işitme yetersizliğine bağlı olarak okumayı öğrenmede zorluk yaşayan işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik kaynaştırma ortamlarında, okuma becerilerini edinim ve geliştirme amacıyla sağlanan uygulamaların akıcı okuma açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin okuma akıcılığına karşı farkındalıklarının ve sınıflarında yürüttükleri çalışmaların incelenmesi, gerekli eğitim çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve müdahale programlarının geliştirilmesi için önemlidir. Böylece öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarında akıcı okuma müdahalelerine daha fazla yer vermelerinin sağlanabileceği ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesinde etkili uygulamalar gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde işitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalardan dört tanesinin işitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik akıcı okuma müdahalelerinin uygulandığı araştırmalar olduğu görülmektedir (Krammer, 2007; Moore, 2012; Schirmer vd., 2009; Schirmer vd., 2012). Bu araştırmalardan Moore (2012)'un yaptığı çalışmada bilgisayar temelli bir müdahale yöntemi kullanıldığı görülmektedir ve kullanılan bu müdahalenin işitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmesine yönelik anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer üç araştırmada ise tekrarlı okuma müdahalesi kullanılmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik tekrarlı okuma müdahalesinin kullanıldığı bu araştırmaların bulgularına göre, tekrarlı okuma müdahalesinin akıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir (Krammer, 2007; Schirmer vd., 2009; Schirmer vd., 2012).

Yapılan ulusal alanyazın incelemesinde ise bu konuda gerçekleştirilmiş herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmaların işitme yetersizliği olan öğrencilerin doğrudan akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma ortamlarında yapılan akıcı okuma uygulamalarının incelenmesinin mevcut durumu anlamamızda işlevsel olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte kaynaştırma ortamlarında kullanılan akıcı okuma müdahalelerinin incelenmesinin işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma başarılarını artırmada ve gerekli programların geliştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel yöntemle dayalı fenomenolojik (olgubilimsel) bir araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı katılımcıların deneyimlerinin, görüşlerinin ve önerilerinin betimlenmesini ve derinlemesine ve ayrıntılı veri toplamayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada, kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları okuma çalışmalarına ilişkin deneyimleri ve görüşleri konusunda derinlemesine veri toplamak amaçlandığı için nitel yöntem seçilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Eskişehir ilinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında, işitme yetersizliği olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenliği yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Katılımcıların belirlenmesinde, incelenen durumu derinlemesine çalışmaya imkân tanıdığı için amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında ise ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bu amaçla belirlenen ölçütler ise; katılımcıların (1) 3. veya 4. sınıfta sınıf öğretmenliği yapıyor olması; (2) öğretim programı içerisinde okuma eğitimine yer vermesi; (3) işitme yetersizliği olan en az bir öğrencinin bulunduğu kaynaştırma ortamında öğretmenlik yapıyor olması; (4) en az 3 yıllık öğretmenlik deneyimi olması ve (5) gönüllü olarak araştırma katılmak istemesi şeklinde belirlenmiştir. Katılımcı olarak 3 veya 4. sınıfa devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri sınıfların sınıf öğretmenlerinin seçilme sebebi ise, çalışmanın amacı gereği akıcı okuma çalışmalarının incelenmesidir. Chall (Chall'dan aktaran Chall, 1987), akıcı okuma becerisinin ilkökul ikinci ve üçüncü sınıfı kapsayan üçüncü aşamada gerçekleştiğini belirtmesine rağmen, öğrencilerin işitme yetersizliğinden dolayı okuma becerilerinin gelişiminde yaşayabilecekleri gecikmeler düşünülerek bu çalışmada bir üst sınıflar ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin araştırmacı tarafından verilen kod adlar ve demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Kod İsim	Yaş	Cinsiyet	Eğitim	Lisans Mezuniyeti	Mesleki Deneyim
Ahmet	57	Erkek	Eğit. Ens.	-	38 Yıl
Zeynep	31	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	9 Yıl
Kamil	57	Erkek	Lisans	Batı Dil. ve Ed.	27 Yıl
Serap	46	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	18 Yıl
Ali	38	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	15 Yıl
Pınar	40	Kadın	Yüksek L.	Tarih	15 Yıl
Ayşe	38	Kadın	Lisans	Hemşirelik	17 Yıl
Oya	54	Kadın	Lisans	Almanca Öğr.	23 Yıl
Funda	43	Kadın	Lisans	Eğitim Bilimleri	19 Yıl
Esra	49	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	25 Yıl

2.3. Veri Toplama Araç ve Tekniği

Görüşme tekniğinin, bu araştırmanın amaçlarına yönelik katılımcılardan alınacak bilgi, görüş ve önerilere, yüksek yanıt oranı, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi alabilme (Glesne, 2013; King ve Horrocks, 2010) olarak katkı sağlayacağı düşünülecek veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin seçilmesine karar verilmiştir. Kullanılacak görüşme tekniğinin türü ise, sistematik bilgi toplama işlevini yerine getirirken, araştırmacıya esneklik sağlaması ve katılımcının daha rahat cevap vermesine imkân vermesi nedeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği olarak belirlenmiştir (Glesne, 2013; Tümkü, 2000).

Görüşme Sorularının Geliştirilmesi

Görüşme sorularının oluşturulmasında alanyazındaki ilgili araştırmalar incelenmiş ve kullanılan sorular değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonrasında kaynaştırma ortamlarında yapılan akıcı okuma çalışmalarının incelenmesi amacıyla yönelik sorular ve bu soruların alt soruları belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme soruları uzman görüş formu formatında düzenlenerek üç alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanların geribildirimleri doğrultusunda görüşme sorularında düzeltmeler yapıp ikinci kez aynı uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlardan birinin katılımcıların görüşme sırasında daha rahat olabilmesi için verdiği geribildirim sonrasında sorular bir kez daha düzeltilerek uzmanlara tekrar gönderilmiştir. Uzmanların sorulara onay vermesi sonrasında pilot görüşme için sorular hazır hale getirilmiştir. 1 Mart 2017 tarihinde pilot görüşme gerçekleştirilerek görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Yapılan pilot görüşmede elde edilen veriler araştırma verilerinin dışında tutulmuş ve sadece görüşme sorularının geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

2.4. Ortam

Araştırma Eskişehir ilinde bulunan altı ilkökulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde, görüşme için ideal olabilecek ortamların özellikleri katılımcılara bildirilerek, onların önerileriyle görüşmeler için uygun ortamlar bulunmuştur. Görüşmelerden biri dersler bittikten ve öğrenciler ayrıldıktan sonra sınıfta, bir tanesi destek eğitim sınıfında, üç tanesi öğretmenler odasında ve beş tanesi rehberlik odasında yapılmıştır. Görüşme yapılan ortamların, görüşmenin bölünmeyeceği ve gürültüsüz bir yer olmasına özen gösterilmiştir.

2.5. Verilerin Toplanması

Görüşmeler 08 Mart 2017 – 21 Nisan 2017 tarihleri arasında katılımcılar için uygun olan tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme öncesinde görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı katılımcılara bir kez daha hatırlatılarak görüşmelere başlanmıştır. Yapılan görüşmelerin bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Görüşme Takvimi*

Görüşme No	Katılımcı	Süre	Ortam	Tarih
1	Ahmet	26 dk	Sınıf	08.03.2017
2	Zeynep	19 dk	RO	14.03.2017
3	Kamil	73 dk	ÖO	17.03.2017
4	Serap	15 dk	RO	17.03.2017
5	Ali	17 dk	ÖO	23.03.2017
6	Pınar	22 dk	RO	24.03.2017
7	Ayşe	27 dk	ÖO	27.03.2017
8	Oya	33 dk	DES	27.03.2017
9	Funda	19 dk	RO	12.04.2017
10	Esra	23 dk	RO	21.04.2017

Not. RO: Rehberlik odası; ÖO: Öğretmenler odası; DES: Destek eğitim sınıfı

2.6. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Tümevarım analizinde; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlama olmak üzere dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz öncesinde görüşmeler raporlaştırılarak Nvivo 11 programına aktarılmıştır. Analiz aşamasında ise ilk olarak, görüşmeler sonrasında elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı kodlara ayrılmaya çalışılmıştır. Tüm verilerin kodlanması tamamlandıktan sonra oluşan kod listesinde benzer anlamlara sahip veriler aynı kodlar altında birleştirilmiştir. Kodlama aşamasından sonra, kodlar gruplanıp temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra ise elde edilen temalarda yer alan bilgilerin tablollaştırılıp yorumlanması aşamasına geçilmiştir.

2.7. İnanırcılık

Nitel araştırmalarda inanırcılık kavramıyla sağlanan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmanın inanırcı, mantıklı ve güvenilir olmasını sağlamaktadır (Glesne, 2013). Bu nedenle araştırma bulgularının analizi öncesinde ve analiz sürecinde inanırcılık için çalışmalar yapılmıştır. Verilerin analizi öncesinde, gerçekleştirilen görüşmelerden üç tanesinin raporlaştırılması bittikten sonra raporlar ve ses kayıtları, özel eğitim alanında doktora aşamasında olan ve yüksek lisans tezlerini nitel araştırma yöntemleriyle yapmış üç uzmana gönderilmiş, uzmanlardan kayıtlar ile dökümler arasında uyumsuzluk olup olmadığını kontrol etmeleri istenmiştir. Kontroller sonrasında sadece imla hataları olduğu yönünde dönüt alınmıştır. Hatalar düzeltildikten sonra verilerin analizi sürecine geçilmiştir.

Verilerin analizinde Nvivo 11 programından yararlanılmıştır. Görüşme raporları bu programda incelenip anlamlı kodlar ve temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Tüm görüşmelerin kodlanması bittikten sonra, raporların kontrol edilmesinde yer alan üç uzmanla tekrar görüşülüp kodların uygunluğu konusunda fikir alınmıştır. Tema ve alt temaların oluşturulması sürecinden sonra yine bu üç uzmandan temaların ve alt temaların uygunluğuna yönelik görüş alınmıştır. Bu süreçte tema ve alt tema içeriklerinde ve isimlerinde düzenlemeler yapılarak görüş birliğine varılmıştır.)

3. BULGULAR

Elde edilen bulguların analizi sonucunda aşağıda yer alan tema ve alt temalara ulaşılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3.*Tema ve Alt Temalar*

Okuma Düzeyine İlişkin Görüşler
○ Sınıfın Okuma Düzeyi
○ İYO Öğrencinin Okuma Düzeyi
○ İYO Öğrencinin Akıcı Okuma Düzeyi
Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler
○ Akıcı Okuma Algısı
○ Akıcı Okumanın Önemi
Planlama Sürecine İlişkin Görüşler

Tablo 3. devamı*Tema ve Alt Temalar*

- Okuma Kaynakları
- Kaynak Seçiminde Dikkat Edilen Hususlar
- Akıcı Okuma Çalışmalarının Planlanması
- **Uygulama Sürecine İlişkin Görüşler**
- Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler
- Akıcı Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler
- İYO Öğrenci İçin Düzenlemelere İlişkin Görüşler
- Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler
- **Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler**
- Okumanın Değerlendirilmesi
- Değerlendirme Etkinlikleri
- Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar
- Değerlendirme Sürecine İlişkin Öneriler
- **Akıcı Okuma Müfredatına ve Kaynaklara İlişkin Görüşler**
- Akıcı Okuma Müfredatına İlişkin Görüşler
- Kaynaklara İlişkin Görüşler
- **Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşler**

Not. İYO: İşitme yetersizliği olan

İçerik analizi sonrasında toplamda yedi tema 20 alt tema elde edilmiştir. Tema ve alt temaların sıralamasında görüşmecilerden gelen yanıtların sırası etkili olmuştur. İlk tema olarak katılımcıların öğrencilerinin okuma düzeylerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu tema altında üç alt tema bulunmaktadır; sınıfın okuma düzeyi, işitme yetersizliği olan öğrencinin okuma düzeyi ve işitme yetersizliği olan öğrencinin akıcı okuma düzeyi. İkinci tema, katılımcıların akıcı okuma düzeyine ilişkin görüşlerinden oluşmaktadır. Bu tema altında ise katılımcıların akıcı okuma algısı ve akıcı okumanın önemine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Üçüncü tema, planlama sürecine ilişkin görüşler temasıdır. Planlama sürecine ilişkin görüşler teması altında, okuma kaynakları, kaynak seçiminde dikkat edilen hususlar ve akıcı okuma çalışmalarının planlanması alt temaları bulunmaktadır. Uygulama sürecine ilişkin görüşlerin yer aldığı dördüncü temanın altında altı alt tema bulunmaktadır; sınıfın okuma düzeyine ilişkin görüşler, akıcı okuma etkinliklerine ilişkin görüşler, işitme yetersizliği olan öğrenci için düzenlemelere ilişkin görüşler, uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler, uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri ve uygulama sürecinde okuma hatalarının düzeltilmesi. Değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin yer aldığı beşinci tema altında; okumanın değerlendirilmesi, değerlendirme etkinlikleri, değerlendirmede yaşanan sorunlar ve değerlendirme sürecine yönelik öneriler alt temaları yer almaktadır. Altıncı tema olarak akıcı okuma müfredatına ve kaynaklara ilişkin görüşler teması yer almaktadır. Bu tema altında akıcı okuma müfredatına ilişkin görüşler ve kaynaklara ilişkin görüşler alt temaları yer almaktadır. Son olarak katılımcıların öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerine yedinci tema olarak yer verilmiştir.

3.1. Okuma Düzeyine İlişkin Görüşler

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmenler, okuma düzeyine ilişkin öğretmenlik yaptıkları sınıflarının okuma düzeyleri, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma düzeyleri ve işitme yetersizliği olan öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, sınıflarının genel okuma düzeylerinin iyi olduğu ifade ederken, işitme yetersizliği olan öğrencilerinin okuma düzeyleri konusunda ise öğretmenlerin bir kısmı okuma düzeylerinin iyi olduğu, bir kısmı ise kötü olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerileri konusunda da, bazı katılımcılar iyi olduğu yönünde, bazılarıysa kötü olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.*Okuma Düzeyine İlişkin Görüşler*

	Görüşler	Frekans
Sınıfın Okuma Düzeyi		
○ İyi		7
○ Orta		3
İYO Öğrencinin Okuma Düzeyi		
○ İyi		6
○ Kötü		3
○ Orta		1
İYO Öğrencinin Akıcı Okuma Düzeyi		
○ İyi		3
○ Kötü		3

Not. İYO: İşitme yetersizliği olan.

Sınıfın okuma düzeyine ilişkin Oya öğretmen “Şu anda dördüncü sınıf oldukları için okuma yönünde başarılılar. İyi istediğim gibi anlayarak okuma yapabiliyorlar. Sorun yaşamıyorum.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Ayşe öğretmen ise “Genel olarak iyi hemen hemen okumalar seri büyük bir kısmının. Çok fazla problem yok.” şeklinde sınıfın okuma düzeyine yönelik görüş bildirmiştir.

İşitme yetersizliği olan öğrencinin okuma düzeyinin iyi olmasına yönelik Pinar öğretmen “O birinci sınıfa gelmeden önce bu rehberlikte falan okuma çalışmalarına çok önce başlamışlardı. Yani bana geldiğinde aslında neredeyse okumak, sesleri bitirmek üzereydi. Yani daha önceden yapılmış bir çalışma. Ben onla ses tek tek veremedim. Sınıfla birlikte geldi sınıftan öndeydi zaten. Bana geldiğinde zaten birkaç harfi kalmıştı.” diyerek işitme yetersizliği olan öğrencinin okuma düzeyinin iyi olduğuna yönelik düşüncelerinden bahsetmiştir.

İşitme yetersizliği olan öğrencinin akıcı okumasının iyi olduğuna yönelik görüşlere baktığımızda Esra öğretmen “Okuma konusunda problem yok. Akıcı okuyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Oya öğretmen ise, “Akıcı okuma bakımından sıkıntımız yok.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencinin akıcı okumasının kötü olduğu yönünde görüşlere baktığımızda ise Ali öğretmen “İşitme engelli öğrencim heceleyerek okuyor hala. Taa birinci sınıftan beri okuma öncesinden gelen bir yanlış öğrenilmiş kelimeler vardı. Okumaya geçti ama biraz daha tembelen bu konuda.” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

3.2. Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler

Tablo 5’te katılımcıların akıcı okumaya ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların akıcı okumaya ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin iki alt tema altında gruplandığı görülmektedir. Birinci alt tema olan akıcı okuma algısı temasında, katılımcıların akıcı okumanın ne olduğu konusundaki görüşlerini ifade ettiği görülmektedir. Bulgular katılımcıların tamamının akıcı okumaya ilişkin bir algısı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda katılımcıların bir kısmı akıcı okumanın hızlı ve anlayarak okuma olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısmı ise akıcı okumanın sadece hızlı okuma olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Diğer katılımcıların ise akıcı okumanın doğru, hızlı, anlayarak ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma şeklinde birçok etkeni barındıran bir beceri olduğu şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Akıcı okumanın önemi konusundaki görüşlere bakıldığında ise, katılımcılar hem normal işiten öğrenci için, hem de işitme yetersizliği olan öğrenci için akıcı okuma becerisini edinmenin önemine değinmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise, normal işiten öğrenciler için akıcı okuma becerisinin diğer okuma becerileri içerisinde ayrı bir öneme sahip olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan birkaçı ise, işitme yetersizliği olan öğrenci için akıcı okuma becerisinin diğer okuma becerileri arasında ya da normal işiten akranlarına kıyasla ayrı bir önemi olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 5.*Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler*

	Görüşler	Frekans
Akıcı Okuma Algısı		
○	Hızlı ve Anlayarak Okuma	5
○	Doğru, Hızlı, Anlayarak ve Noktalama İşaretlerine Dikkat Ederek Okuma	3

Tablo 5. devamı*Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler*

○	Hızlı okuma	2
Akıcı Okumanın Önemi		
○	NGG öğrenci için önemli olması	7
○	İYO öğrenci için önemli olması	7
○	NGG öğrenci için önemli olmaması	3
○	İYO öğrenci için önemli olmaması	2

Not. NGG: Normal gelişim gösteren; İYO: İşitme yetersizliği olan.

Oya öğretmen akıcı okumanın hızlı ve anlayarak okuma olduğuna ilişkin görüşünü “Akıcı okuma şu sisteme baktığımız zaman gerekli olduğuna inanıyorum. Ama sadece akıcı okuma değil okuduğunu anlama benim için daha ön planda. Akıcı okusun ama okuduğunu anlasın kesinlikle. Okuduğunu anlaması daha önemli. Bunda akıcı okuması da gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ahmet öğretmen ise akıcı okumanın doğru, hızlı, anlayarak ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma olduğuna ilişkin görüşünü “Son zamanlarda da bu akıcı okumayı kimileri hızlı okuma şeklinde yanlış olarak algılıyor. Akıcı okuma hızlı okuma değildir. Akıcı okuma da vurgu, tonlama, o içeriğin ifade ettiği anlamı karşı tarafa yansıtabilme, oradan kendisine çıkarımlarda bulunabilmeyi ben anlarım. Fakat dakikada kaç kelime okudun diye saat tutanlar var. Yok benim işte öğrencim ya da benim çocuğum işte dakikada bilmem 80 tane kelime söylüyor. Yani bu tür bir şey işte ölçü diye ortaya atılan gerçeğe ben gerçekten akıcı okumayla alakası olmadığını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Akıcı okumanın önemine ilişkin olarak ise Funda öğretmen akıcı okumanın normal gelişim gösteren öğrenciler için önemli olması konusundaki görüşünü “Akıcı okuma çocuğun başarısını artırıyor. Akıcı okuyan çocuk anlayarak okuyor bana göre. Akıcı okuyamadığı için çocuk harflerle boğuşuyor. Onları tanımaya çalışıyor. Akıcı okuyamaya çalıştığı için okuduğunu anlayamıyor. Ama akıcı okuyan çocuk aynı zamanda okurken o kelimeleri de anlamlandırıyor ve aynı zamanda anlayarak okuyor.” şeklinde ifade etmiştir. Pınar öğretmen işitme yetersizliği olan öğrenci için akıcı okumanın önemli olması konusundaki görüşünü “Dolayısıyla kendine güveni artırıyor akıcı okuduğu zaman. Yani hiç artık şey olmuyor. Tahtaya da kalkıyor. Yazdığı bir şeyi tahtada da okuyor. Okumada parmak da kaldırıyor. Parmak kaldırması çok güzel bir şey. Artık okuyor ve onu paylaşmak istiyor.” diyerek ifade etmiştir. Ayşe öğretmen normal gelişim gösteren öğrenci için akıcı okumanın önemsiz olması konusundaki görüşünü “Şöyle anlamadıktan sonra çok akıcı okumalarının pek bir şey ifade etmiyor. Yani anlamaları gerekiyor. Bazen hızlı okuyoruz akıcı okuyoruz diye bir şey anlamıyorlar. O yüzden çok şey ifade etmiyor. Benim için anlamaları önemli yavaş okusun ama anlasın.” şeklinde ifade etmiştir. Ayşe öğretmen, işitme yetersizliği olan öğrenci için akıcı okumanın önemsiz olduğu yönündeki görüşünü ise “Yani çok fazla önemi yok. Çocuk diğerlerinden farklı anlamda problemler yaşıyor. Anlamadıktan sonra okumaya geçmesinin anlamı yok.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.3. Planlama Sürecine İlişkin Görüşler

Tablo 6’da öğretmenlerin planlama sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde okuma kaynakları, kaynak seçiminde dikkat edilen hususlar ve akıcı okuma çalışmalarının planlanması yönünde alt temalara ulaşıldığı görülmektedir. Genel olarak okuma çalışmalarında kullanılan okuma kaynaklarının çalışma kâğıtları, hikâye kitapları, ders kitapları ve öğretmenlerin hazırladıkları ya da temin ettikleri slaytlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin müfredatta yer alan ders kitaplarını yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Yine yoğun olarak kullanılan diğer bir okuma materyalinin hikâye kitapları olduğu görülmektedir. Bu hikâye kitapları çoğunlukla öğretmenler tarafından temin edilerek sınıf kitaplığına eklenen kitaplardır. Bir diğer okuma kaynağı ise öğretmenlerin hazırladıkları çalışma kâğıtlarıdır.

Tablo 6.*Planlama Sürecine İlişkin Görüşler*

	Görüşler	Frekans
Okuma Kaynakları		
○ Çalışma kâğıdı		5
○ Hikâye kitabı		5
○ Ders kitabı		4
○ Slaytlar		1
Kaynak Seçiminde Dikkat Edilen Hususlar		
○ Öğrencilerin ilgisi		3
○ Metin uzunluğunun öğrencilerin düzeyine uygun olması		3
○ Öğrencilerin kelimelere aşına olması		2
○ Kelime dağarcığını artırma		1

Tablo 6. devamı*Planlama Sürecine İlişkin Görüşler*

	Görüşler	Frekans
Akıcı Okuma Çalışmalarının Planlanması		
○ NGG öğrenciler için planlama yapılması		8
○ İYO öğrenci için planlama yapılması		6
○ İYO öğrenci için planlama yapılmaması		4
○ NGG öğrenciler için planlama yapılmaması		2

Not. NGG: Normal gelişim gösteren; İYO: İşitme yetersizliği olan.

Zeynep öğretmen çalışma kâğıtlarının kullanıldığına ilişkin görüşünü “Fotokopiler veriyoruz, fotokopilerimiz var. Bu fotokopilerde tekerlemeler oluyor. Tekerleme çalışmaları, işte çocuğun kelime ezberleyeceği, kafiyeli çalışmalar şiir şeklinde onlar oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Hikâye kitaplarına ilişkin ise Ali öğretmen “Onun dışında hikâye kitaplarımız var çocukların seviyesinde. Dolabımızda birinci sınıf seviyesinde kitaplarımızda var üçüncü sınıf seviyesinde kitaplarımız da var. Her öğrenciye tabii belirli bir şekilde dağıtıyorum bunları haftalık olarak.” sözleri ile görüşünü ifade etmiştir.

Okuma kaynaklarının seçiminde dikkat edilen hususların başında ise okuma metinlerinin öğrencilerin ilgilerine göre seçilmesi ve metin uzunluğunun öğrencilerin düzeylerine uygun olması görüşleri gelmektedir. Dikkat edilen diğer hususlar ise, metinlerin kelime düzeyinde öğrencilerin aşına olduğu kelimeleri içeriyor olması ve kelime dağarcıklarını artıracak metinlere öncelik verilmesidir. Akıcı okuma çalışmalarının planlanmasında katılımcıların çoğunluğu hem normal işiten öğrenciler için, hem de işitme yetersizliği olan öğrenciler için planlama yaptıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise normal işiten öğrenciler için ve işitme yetersizliği olan öğrenciler için akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik planlama yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

Serap öğretmen öğrencilerin ilgilerine dikkat ederek metin seçtiği yönündeki görüşünü “Yani çocuğun kendi dünyasından, kendi ilgi alanından olması o çocuğun o metni isteyerek okuması, vurguya, tonlamaya dikkat etmesi daha kolay oluyor.” şeklinde belirtmiştir. Ahmet öğretmen ise “Akıcı okumaya yönelik uzun olmayan metinler, yani öğrenciyi bıktırmayacak şekilde.” ifadesi ile metin uzunluğunun öğrencinin düzeyine uygun olarak seçildiği yönünde görüşünü bildirmiştir.

Öğretmenler akıcı okumanın planlanmasına ilişkin görüşlerinde ağırlıklı olarak normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik planlama yapıldığını ifade etmişlerdir. Esra öğretmen bu duruma ilişkin görüşünü “Okuma çalışmalarımızı sene başından planlıyoruz. Plan programımızı hazırlıyoruz. Ders programımız var. Bunu velilere duyuruyoruz. Yaptığımız planda okumaya yönelik diğer derslere yönelik neler yapılacağını zaman zaman ya da toplantılarla duyuruyoruz. Bu velilerin de desteklemesini istiyoruz bu konularda evde okumaya yönelik çalışmalar yapılmasını zamanı gelince de uyguluyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik planlama yapılması yönünde ise Ali öğretmen “BEP [Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı] planı hazırladık. Planımız var Yunus Emre ile ilgili.” şeklinde görüşünü ortaya koymuştur. Bazı öğretmenler ise işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik planlama yapmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin Oya öğretmen “Yapmıyorum. Bunu buraya gelen rehber öğretmenimizle de konuştuk. Özel plan yapmıyoruz. Ağır kaynaştırma öğrencilerine yapılıyor ama [öğrencisinden bahsediyor] yapmıyoruz. Çünkü o kaynaştırma öğrencisi olmasına rağmen bizim sınıfımızda normal öğrencilerle kaynaşan bir öğrenci. Normal müfredatı alabilen bir öğrenci. Diğer öğrencilere verdiğimiz kazanımları davranışları alabilen bir öğrenci. O nedenle ayrı bir plan yapılmıyor.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

3.4. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşler

Uygulama sürecine ilişkin görüşler teması altında beş alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar alt başlıklar şeklinde ele alınıp bulguları ilgili başlık altında verilmiştir. Tablolarda her alt temanın altında yer alan kodlar verilmiştir.

Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin okuma etkinliklerinde ağırlıklı olarak sıralı okuma çalışmaları, ev çalışmaları ve sessiz okuma etkinlikleri gerçekleştirdiği görülmektedir.

Tablo 7.

Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Görüşler	Frekans
○ Sıralı okuma	8
○ Ev çalışmaları	4
○ Sessiz okuma	4
○ Okuma saati	3
○ Okumaya teşvik etme	3
○ Görsel Okuma	2
○ Hikâye yazma - tamamlama	2
○ Drama	1
○ Tekerleme	1

Uygulama sürecinde yapılan okuma etkinliklerinden en yoğun kullanılan etkinlik sıralı okuma etkinliğidir. Etkinlik katılımcılar tarafından, seçilen okuma metninin öğrencilere sırasıyla, bir öğrencinin kaldığı yerden diğer öğrenci devam edecek şekilde okuma yapması olarak tanımlanmıştır. Katılımcılardan bazıları yaptıkları sıralı okuma çalışmalarında önce kendilerinin okuduğunu daha sonra sınıfla birlikte metnin tekrar okunduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer okuma çalışması olarak ev çalışmalarının kullanıldığı belirtilmiştir. Katılımcılar, ailelerin de çocuklarının okumalarını takip ettikleri ve destekledikleri bir yöntem olarak ev çalışmalarını kullandıklarını ifade etmektedirler. Ev çalışmalarında, ailenin çocuğunun okumasını dinleyerek hatalarını düzeltmesi, okuduğunu anlama sorularında ailenin destekleyici olması ve aile ve çocuğun birlikte okuma saatleri düzenlemeleri örnek etkinlikler olarak verilmiştir. Katılımcılar ayrıca sınıf çalışmalarında da öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirdiklerini, ödülleri koyarak öğrencilerin okumaya istekli olmalarını sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların kullandıkları sessiz okuma etkinliğinin, sıralı okuma çalışmaları öncesinde ya da ayrı bir yöntem olarak kullanıldığı ifade edilmiştir. Etkinlik katılımcılar tarafından, ilk olarak öğretmenin model olarak okuma yapması, sonrasında öğrencilerin metni sessiz bir şekilde okumaları şeklinde açıklanmıştır.

Sıralı okuma çalışmalarına ilişkin Serap öğretmen gerçekleştirdiği uygulamayı “Normal metni sırayla okutuyorum. Ondan sonra takip etmece var diyorum. Kaldığı yerden. Onda bir cümle okutuyorum. Sıra ile yaptırıyorum. Takip etsin herkes diye. Hızlı okuyan birini takip etmek de okuma hızını hızlandırıyor. Çocuklara takip ettirebilmek için böyle bir yarışma yaptırıyorum. Bir cümle o bir cümle o. Kimin okuyacağı belli değil ben söylüyorum. Karışık olduğu zaman mecburen takip ediyorlar. Hızlı birini takip ettikleri için kendileri de hızlanıyorlar.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yoğunlukla üzerinde durduğu bir diğer etkinlik olan ev çalışmaları kapsamında Oya öğretmen görüşlerini “Birlikte okuma saatleri düzenlettirdim. Kaliteli zaman geçirmeleri açısından. Herkesin okuma saati oluyor. Emsal ne zaman uygunsa kitaplarını alıp o an orada herkes okuyup sonra kitaplar hakkında konuşuyorlar. Öyle öyle okuma alışkanlıklarını kazanmış durumdadır. Evde anne baba herkesin bir kitabı var. Okuma saatimiz bizim. Her gün olmayabilir haftada bir iki gün olur. Artık onların zamanlarını ayarlamasına göre. Ama mutlaka yapıyorlar bunu. Çocuk kendi de sevdiği için kendi bizzat okuyor.” şeklinde ifade etmiştir. Sessiz okuma konusunda ise Funda öğretmen görüşlerini “Ben okuyorum onların hazırlanmaları için içlerinden okumalarını istiyorum. Onu mutlaka yaparım.” şeklinde ifade etmiştir.

Akıcı Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içerisinde oldukça çeşitli akıcı okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri akıcı okuma etkinliklerinin ağırlıklı olarak tekrarlı okuma, göz egzersizleri ve model olma olduğu görülmektedir.

Tablo 8.*Akıcı Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler*

Görüşler	Frekans
○ Tekrarlı okuma	3
○ Göz egzersizleri	3
○ Model okuma	3
○ Hızlı okuma yarışması	2
○ Ev ödevi	2
○ Ezber çalışması	1
○ Nefes egzersizleri	1
○ Okuma defteri	1
○ Okuma saati	1
○ Pekiştirme	1
○ Sesli okuma	1
○ Sıralı okuma	1
○ Şiir okuma	1
○ Tekerleme	1
○ Vurgu-Tonlama	1

Akıcı okuma etkinliği olarak kullanıldığı söylenen birçok etkinliğin adı geçmesine rağmen, ortak bir etkinliğin kullanımı görülmemektedir. Sınıflarda uygulanan akıcı okuma çalışmalarından biri olarak tekrarlı okuma çalışmasının uygulandığı belirtilmiştir. Yapılan tekrarlı okumanın, sessiz okuma sırasında verilen zaman diliminde ya da sıralı okuma sırasında bir metnin sırayla birden fazla defa okunduğu durumlarda yapıldığı ifade edilmiştir. Akıcı okuma etkinliklerinden sınıflarda yoğun olarak kullanılan model olma yönteminin ise öğretmenin ideal bir okuma yaparak öğrencilere model olmasını içerdiği ifade edilmiştir. Sınıflarda kullanıldığı belirtilen bir diğer akıcı okuma etkinliği ise göz egzersizleri yaptırma yöntemidir. Katılımcılar yöntemin hızlı okuma kurslarında verildiğini ve gözün aynı zamanda daha fazla kelime görmesini sağlayacak şekilde egzersiz yaptırılmasına dayandığını belirtmişlerdir.

Tekrarlı okuma etkinliği üzerine katılımcılardan Ayşe öğretmen görüşlerini “Mümkün olduğunca sessiz okumada çocuklar üç defa dört defa okuyor.” şeklinde ifade etmiştir. Oya öğretmen akıcı okumaya yönelik sınıfta gerçekleştirdiği göz egzersizlerini “Ben akıcı okumayı hızlı okuma teknikleri diye kitabımız vardı. Bütün sınıfa o kitabı aldırıldık. İkinci sınıfın birinci dönemi hatta. Daha sonra o kitabı aldık. Onun yönergesini sınıfta ben bizzat kendim uygulayarak onları velilere bırakmadım. Sınıfta göz kayması yaptırarak, CD’si vardı. Onunla birlikte çalışmamızı yaptık. Ondan sonra çocuklar gerçekten daha akıcı okudular.” cümleleriyle ifade etmiştir. Model olma konusunda ise Funda öğretmen görüşlerini “Lütfen okurken benim vurgu ve tonlamam dikkat edin. Nerelerde daha çok duruyorum. Nerelerde daha az duruyorum. Noktada virgülden ne kadar duruyorum. Buna çok dikkat edin. Ve okumaya başlıyorum. Okumaya başlarken tabii ki vurgu ve tonlamaya dikkat ediyorum. Virgüllerde daha az noktalarda daha fazla duruyorum. Buralarda dururken onların gözlerinin içine bakıyorum. Ses tonumu yükseltip alçaltıyorum bazı yerlerde. Bu şekilde metni okuyup bitiriyorum. Bir kez daha okuyorum. Daha sonra öğrencilere okutuyorum. Gönüllü öğrencilerden başlıyorum sonra paylaşarak okuma yaptırıyorum.” cümleleriyle ifade etmiştir.

İşitme Yetersizliği Olan Öğrenci İçin Düzenlemelere İlişkin Görüşler

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin işitme yetersizliği olan öğrencileri için gerçekleştirdiği düzenlemelerin eğitsel düzenlemeler ve fiziksel düzenlemeler olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler eğitsel düzenlemeler alt temasında, yoğun bir biçimde işitme yetersizliği olan öğrencilerine özel ilgi gösterdiklerini, okuma metninde öğrencinin düzeyine göre uyarlamalar yaptıklarını, BEP hazırladıklarını ve pekiştirme uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin işitme yetersizliği olan öğrenciye yönelik gerçekleştirdikleri fiziksel düzenlemelerin öğrenciyi ön sıralara oturtmak, frekans modülasyonu (FM) sistemi kullanımı ve ses düzeyinin artırılması olduğu görülmektedir.

Tablo 9.
İYO Öğrenci İçin Düzenlemelere İlişkin Görüşler

Görüşler	Frekans
Eğitsel Düzenlemeler	
○ Özel ilgi gösterme	7
○ Metinde uyarılama	6
○ BEP hazırlama	4
○ Pekiştirme	4
○ Destek eğitim odası	3
○ Çalışma kâğıdı	2
○ Ev ödevi	2
○ Değerlendirmede bireyselleştirme	1
○ İpucu kullanımı	1
Fiziksel Düzenlemeler	
○ Ön sıralara oturtmak	3
○ FM sistemi kullanımı	1
○ Ses düzeyinin artırılması	1

Uygulama sürecinde işitme yetersizliği olan öğrenci için düzenlemelere ilişkin alt temada, yapılan eğitsel düzenlemelere ve fiziksel düzenlemelere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıflarda yoğun olarak uygulandığı görülen eğitsel düzenlemeler, işitme yetersizliği olan öğrenciye özel ilgi gösterme, okuma metinlerinde uyarlamalar yapma, bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama ve pekiştirmedir. Katılımcılar, işitme yetersizliği olan öğrencinin zorlandığı konularda yardımcı olduklarını, daha sık söz hakkı vermeye çalıştıklarını, söz alması ve okuma yapması için cesaretlendirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, okuma metinlerinin seviyesinin ve verilen çalışma kâğıtlarının işitme yetersizliği olan öğrencinin okuma düzeyine uygun olabilmesi için düzenleme yaptıklarını belirtmişlerdir. Yapılan eğitsel düzenlemelerin öğrencinin okuma başarısını arttırmada etkili olabileceği düşünülebilir. Yapılan eğitsel düzenlemelerin yanı sıra bazı katılımcılar fiziksel düzenleme yaptıklarını belirtmişlerdir.

İşitme yetersizliği olan öğrenciye özel ilgi gösterme konusunda Esra öğretmen görüşlerini “Okumaya yönelik çalışmalarda da diğer derslerde genellikle fırsat vermeye çalışıyorum. Ayrıca teneffüslerde okuma çalışmaları yaptırıyorum. Onunla özellikle ilgileniyorum.” cümleleriyle ifade etmiştir. Bu konuda Ali öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir; “Bazen zaman zaman sınıftaki diğer arkadaşlarına ödev verip [öğrencisinden bahsediyor] ile ilgilendiğim çok oluyor.” Öğretmenlerin üzerinde durduğu bir diğer düzenleme olan okuma metinlerinde uyarılama yapılması konusunda Pınar öğretmen düşüncelerini “Küçük küçük metinlerle çalıştık [öğrencisinden bahsediyor] ikinci sınıfta hep. Hep kısa kısa şeyleri. Uzun iki üç sayfalık okutturmadım ona. Hep kısa daha kısa oradan çünkü upuzun görünce morali bozuluyor başta. Ayrıca ev olarak annesi ile şey yaptık. Daha kısa metinler üzerinde yoğunlaşalım. Bir iki sayfayı görünce başta morali bozuluyor. Ama kısa kısa olunca o daha böyle akıcı seri oluyor.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Oya öğretmen işitme yetersizliği olan öğrencinin ön sıralara oturtulması konusunda gerçekleştirdiği uyarlamayı “Mesela sırayla biz aynı kişiyle oturmuyor çocuklar. Her hafta bir arkadaki öne geliyor. Her hafta yerleri değişmiş oluyor. Aylık da bütün yer değiştiriyorum. Çocuk her yere otursun. Onun boyu uzun onun kısa o şekilde şeyler olmasın diye. Ama [öğrencisinden bahsediyor] yeri değişmiyor. Aynı yerde oturuyor. Birebir beni görebilsin sesime yakın olsun diyerekten onu sürekli aynı şekilde.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenler uygulama sürecinde yaşadıkları genel sorunların, öğrenci düzeylerinin farklı olması, uygulama süresinin az olması ve sınıf mevcudunun fazla olması olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde işitme yetersizliği olan öğrencilerle yaşanan sorunların başında anlamada zorluk olduğu görülmektedir.

Tablo 10.*Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler*

Görüşler	Frekans
○ Öğrenci düzeylerinin farklı olması	4
○ Uygulama süresinin az olması	2
○ Sınıf mevcudunun fazla olması	1
İYO Öğrencilerde Yaşanan Sorunlar	
○ Anlamada zorluk	6
○ Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	2
○ Davranış problemleri	1
○ Dikkat eksikliği	1

Not. İYO: İşitme yetersizliği olan.

Uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerde, yoğun olarak yaşanan sorunların sınıftaki öğrenci düzeylerinin farklı olması ve uygulama süresinin az olması konularında olduğu görülmektedir. Katılımcılar sınıfta farklı düzeylerde öğrenciler bulunması konusunda, işitme yetersizliği olan öğrencinin ya da okuma gücü olan normal işiten öğrencilerin okuma etkinlikleri sırasında yavaş okumaları nedeniyle sınıf arkadaşlarının, okuma yapan öğrencinin isteğini kırıcı şekilde şikâyetlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Uygulama sürelerinin az olması konusunda ise, Türkçe derslerine ayrılan haftalık ders saati sayısının yetersiz olduğu, özellikle sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda öğrencilerle birebir ilgilenme ve öğrencilere daha fazla fırsat verme konularında sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Uygulama sürecinde işitme yetersizliği olan öğrencilerde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerde ise yoğun olarak, bu öğrencilerin anlamada zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Katılımcılar işitme yetersizliği olan öğrencilerin anlamada zorluk yaşamaları konusunda, bazen sözel ve yazılı yönergeleri anlamada, bazen ise okuduklarını anlamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları, noktalama işaretlerine dikkat etme konusunda da problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Uygulama sürecinde yaşanan genel sorunlardan öğrenci düzeyleri arasındaki farklılık bağlamında Zeynep öğretmen yaşadığı problemi şu cümlelerle dile getirmiştir; “Bazı öğrencilerim çok yavaş okuduğu için diğer öğrenciler sıkılıyor. Bunu çok yaşıyorum sınıfta. Hiç birşey anlamıyorlar diyorlar ayrıca, akıcı okuyamadığı için. Öğretmenim hiçbir şey anlayamıyoruz diyorlar. Anlama çalışmalarına doğru kayalım mı, yine aynı problem anlama çalışmalarında da ortaya çıkıyor. Yine düzeyi farklı olduğu için verilen sorulara düzgün cevaplar verilmiyor. Öğrenci tek başına bireysel olarak çalış beşinci etkinliği herkes kendisi yapsın dediğimde, yine aynı şekilde beşinci etkinliği yapan öğrenci yine yapıyor, tabii geriye kalanlar yine bekliyorlar. Yani pasif bir şekilde.”

Uygulama sürecinde yaşanan genel sorunlardan bir diğeri olan uygulama süresinin az olması konusunda ise Zeynep öğretmen görüşlerini “Bir ders saatinde Türkçe haftada 10 saat. 10 saati öğrenciye ben ne kadar ayırabilirim 24 kişilik bir sınıfta, 10 saatlik bir Türkçe dersinde, işte bölüp çarparsak ortalama ya 1 dakikaya denk gelir ya da 2 dakikaya denk gelir. Yeterli değil yani.” cümleleriyle ifade etmiştir.

3.5. Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler

Tablo 11’de öğretmenlerin akıcı okuma çalışmalarını değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde okumanın değerlendirilmesi, değerlendirme etkinlikleri, değerlendirmede yaşanan sorunlar ve değerlendirme sürecine yönelik öneriler alt temalarına ulaşılmıştır.

Katılımcıların akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde, yoğun olarak uygulanan değerlendirme yöntemlerinin okuduğunu anlama sorularının kullanılması ve sınav yapılması olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama sorularının kullanılmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçüldüğü, dolaylı olarak ise okuma akıcılığı becerilerinin ölçüldüğü belirtilmiştir. İlkokul 4. sınıf ve sonrasında sınav uyguladıklarını belirten katılımcılar sınavlarda akıcı okumaya yönelik soru bulunmamasına rağmen, süre sınırına göre zamanında yetiştiremeyen ve okuduğunu anlama sorularında sorun yaşayan öğrencilerin akıcı okumaları hakkında da fikir elde edebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir kaçı ise, akıcı okuma becerilerini ölçmek için hızlı okuma yarışı yaptıklarını ve süre sınırı koyarak okuma yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11.
Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler

Görüşler	Frekans
Okumanın Değerlendirilmesi	10
Değerlendirme Etkinlikleri	
○ Okuduğunu anlama soruları	7
○ Sınav	4
○ Okuma yarışı	2
○ Süre sınırlı okuma	2
○ Öğretmen kriterleri	1
○ Tahmin çalışmaları	1
○ Akran değerlendirmesi	1
Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar	
○ Zaman sıkıntısı	3
○ Öğrencilerdeki yanlış akıcı okuma algısı	1
○ Sınıf mevcudunun fazla olması	1
Değerlendirme Sürecine Yönelik Öneriler	
○ Değerlendirme süresinin artırılması	1
○ Değerlendirmenin bireysel yapılması	1
○ Okuma etkinliklerinin artırılması	1
○ Sınıf mevcudunun azaltılması	1

Değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin, yoğun olarak zaman sıkıntısı sorununun yaşandığı belirtilmiştir. Katılımcılar sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı öğrencilerin düzeylerini ayrıntılı olarak belirleyemediklerini ifade etmişlerdir. Yaşanan bir diğer sorunun öğrencilerin yanlış akıcı okuma algısına sahip olması olduğu görülmektedir. Öğrencilerden akıcı okumaları istendiğinde, bunu hızlı okuma olarak algıladıkları bu yüzden sadece hızlı okumaya odaklandıkları ifade edilmiştir. Değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin önerilerde ise, değerlendirme süresinin artırılması, değerlendirmenin bireysel yapılması, okuma etkinliklerinin artırılması ve sınıf mevcudunun azaltılması görüşlerinin belirtildiği görülmektedir.

Akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin Serap öğretmen “Okumasını değerlendiriyoruz. Vurgulamaları düzgün yapıyor mu? Virgülden duraklıyor mu? Noktada biraz daha fazla duraklıyor mu? Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyor mu? Bunlara dikkat ediyoruz ama bizim kazanımlarımız var kazanımlardan bir tanesi okuma ile ilgili bir sürü kazanım var. Bir tanesi akıcı okur. Göz önünde bulunduruluyor ama çok da akıcı okusun diye üzerine düşmüyoruz. Tane tane anlaşılır ses tonu ile okusun...” şeklinde görüşünü ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde en sık yaşadıkları sorunun zaman sıkıntısı olduğu görülmektedir. Ahmet öğretmen bu duruma ilişkin görüşünü “Şimdi genelde bizim üçüncü sınıfa kadar yazılı bir sınav yapma şeyimiz yok. Bizimkiler etkinlik düzeyinde kalıyor. İşte zaman herkesi ayrı ayrı inceleme o zaman sıkıntısı olabiliyor.” şeklinde belirtmiştir. Yaşanan sorunlardan bir diğeri ise öğrencilerde yanlış akıcı okuma algısı bulunduğudır. Ayşe öğretmen bu konudaki görüşünü “Aslında şöyle bir şey var. Çocuklar akıcı şimdi nasıl diyeyim ilk başta yavaş okuyorlardı. Hızlı okumaları gerektiğini söylüyoruz. Heceleme olayının kalkmasını söylüyoruz. Sonra çocuk kelimeleri yutarak okumaya başlıyor. Anlayarak okuyun diye söylüyoruz ama bunlarda anlayarak okuma olarak algıladıkları şu: Hızlı okuyunca iyi güzel okudum. İlk başta noktalamaya dikkat edilmiyordu. Hızlı okuyorum, akıcı okuyorum diye. Bir de anlama olayı olmuyordu. Ne anladın dediğimde hiçbir şey anlamıyorlardı. Ya da okuduğunu kendisi noktalama işaretlerine dikkat etmediği için çok farklı anlamlar çıkarıyordu. Anlayarak çok hızlı okuma. Tamam, akıcı okuyun hızlı okuyun ama işaretlere de dikkat ederim. Ne okuduğunuzu anlayın. Dediğim gibi değildir diyor. Çocuk onu hangisidir diye okuyor. Çok basit sorularda bu tür sorunlarla karşılaşılıyor. Çocuklar hızlı okuma ile anlayarak okumayı çok algılayamadılar ilk başta işte hızlı okuyunca çabucak anlayacağız mantığı ile hareket ettiler. Bu sorunumuz oldu.” sözleriyle ifade etmiştir.

Değerlendirme sürecine ilişkin çözüm önerilerinden bir tanesi olan değerlendirme sürecinin artırılmasına ilişkin olarak Ayşe öğretmen “Daha uzun sürede ve daha az öğrenciyle bireysel değerlendirme yapmak çözüm olabilir.” şeklinde öneride bulunmuştur. Zeynep öğretmen ise “Her öğrencinin kendi başarısına göre değerlendirme çok güzel bir şey olur... Her öğrenci kendi başarısına göre ilerlemeli. Ona göre de değerlendirme süreçleri olmalı.” ifadesiyle değerlendirmenin bireysel yapılması yönünde öneride bulunmuştur.

3.6. Akıcı Okuma Müfredatına ve Kaynaklara İlişkin Görüşler

Tablo 12’de katılımcıların akıcı okuma müfredatına ve kaynaklara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Akıcı okuma müfredatına ve kaynaklara ilişkin görüşler teması altında iki alt tema bulunmaktadır. Akıcı okuma müfredatına ilişkin olarak katılımcıların tamamı müfredatın yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların

çoğunluğu kaynaklara ilişkin ders kitaplarında bulunan metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını ifade ederken, kaynaklara ilişkin diğer görüşler etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı, ders kaynaklarının yetersiz olduğu ve kaynakların destekleyici olduğu yönündedir.

Tablo 12.

Akıcı Okuma Müfredatına ve Kaynaklara İlişkin Görüşler

Görüşler	Frekans
Akıcı Okuma Müfredatına İlişkin Görüşler	
○ Yetersiz	10
Kaynaklara İlişkin Görüşler	
○ Metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması	7
○ Etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması	4
○ Kaynakların yetersiz olması	3
○ Kaynakların destekleyici olması	2

Akıcı okuma kaynaklarına ilişkin olarak katılımcıların, ders kitaplarında yer alan metinlerin düzeylerinin öğrencilere uygun olmadığı şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Metinlerin uzun olduğu, konu olarak öğrencilerin ilgisini çekmediği şeklinde görüşler belirtilmiştir. Katılımcılar aynı zamanda, Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma sonrası etkinliklerin de öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Kaynaklara ilişkin bir diğer görüş kaynak çeşitliliğinin yetersiz olduğu şeklindedir.

Ahmet öğretmen müfredatın yetersizliği konusundaki görüşünü “Müfredatımızda, Talim Terbiye Kurulu’nun bize verdiği müfredatta yeterli düzeyde öğretmene bu konuda yardımcı olabilecek, yol gösterme ve düzenleme yok.” şeklinde ifade etmiştir. Ders kitaplarındaki metinlerin düzeyi hakkında Ahmet öğretmen “...buradaki en büyük eksiklik hazırlanan metinlerin gerek çocuğun anlayabileceği, gerekse o metin diye sunulan yazının, paragrafın her neyse, içeriği içerik bakımından bütünlük taşımalı. Yani bize yardımcı olabilecek, gerçekten kaliteli ders kitaplarına ihtiyacımız var.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı konusunda ise Zeynep öğretmen “...etkinlik çalışmaları çok yorucu, sıkıcı. Hiç memnun kalmadık, hiç zevkle yapmıyoruz. Her sene bu böyle bir problemimiz var Türkçe kitaplarında. Yani çok sıkıcı, yorucu çocuklar ıkıla sıkıla yapmaya çalışıyorlar. Olur olmaz sorular var etkinlik çalışmalarında.” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Zeynep öğretmenin ders kaynaklarının yeterli olmadığı konusundaki görüşü ise “...akıcı okuma için faydalanabileceğimiz bir kaynak değil ders kitaplarımız.” şeklindedir.

3.7. Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşler

Öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerde ise, yoğun olarak akıcı okuma içeriğinin yetersiz olduğu ve üniversitede verilen eğitim ve uygulama arasında kopukluk olduğu yönünde görüş belirtilmiştir. Katılımcılar hem kendi lisans deneyimlerine hem de sınıflarında öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştiren öğretmen adayları üzerindeki gözlemlerine dayanarak öğretmen yetiştirme programlarının yeterliliği konusunda görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 13.

Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşler

Görüşler	Frekans
○ Akıcı okuma içeriğinin yetersiz olması	6
○ Üniversite eğitimi ile uygulama arasında kopukluk olması	6
○ Öğretmen yetiştirme programlarının yeterli olması	2
○ Staj sürelerinin artırılması gerekliliği	1

Akıcı okuma içeriğinin yetersiz olmasına yönelik görüşler incelendiğinde Zeynep öğretmen, “Yok. Kesinlikle ama kesinlikle buna imzamı atabilirim. Kesinlikle yeterli değil.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Funda öğretmen ise “Hayır öğretilmedi. Ben kendim deneyimledim. Öğretmenliğim süresince bana bu sürede kazandığım deneyimler çok çok şey kazandırdı.” diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

Üniversite eğitimi ile uygulama arasındaki kopukluk olmasına ilişkin Ali öğretmen “Tamamen farklı. Saha farklı üniversitede öğrendiğimiz Türkçe öğrenimi ile ilgili kazanımlar tamamen farklı. Öğretmenliği biz burada okulda öğrendik. Teorik bilgilerle uygulama farklı.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır. Pınar öğretmen ise “Bir kere üniversite öğrendiğim hiçbir bilgiyi kullanmadım ben. Bu meslek biraz sınıfta pişilen hani vicdan mesleği diyorlar ya gerçekten öyle. Sınıfa girdiğiniz zaman acaba ne yapabilirim sürekli insanın kendini yenilemesi çok önemli.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

İlk tema olan okuma düzeyine ilişkin bulgular, Akçamete, Gürgür ve Kış (2003)'ın, araştırma sonucunda görüldüğü gibi, öğrencilerin yetersizliğe sahip olma durumlarına göre okuma becerilerinin farklılaşabildiğini göstermektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin genel okuma düzeyinde farklı görüşler belirtilmesi öğrencilerin gelişim özelliklerinde görülen farklılıklardan kaynaklı olabilir. Karasu, Girgin ve Uzuner (2012) ise, işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirerek, işitme yetersizliği olan öğrencilerin toplam okuma puanlarının normal işiten akranlarının gerisinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucunun, katılımcıların işitme yetersizliği olan öğrencilerin genel okuma ve akıcı okuma becerilerinin, normal işiten akranlarına göre farklı olduğu konusundaki görüşleriyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Sarıkaya ve Uzuner (2013)'in, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okumayı öğrenmede akranlarıyla aynı aşamalardan geçmelerine rağmen aşamalar arası geçiş sürelerinin daha uzun olduğu yönündeki bulgularının, katılımcıların işitme yetersizliği olan öğrencileri için belirttikleri akıcı okuma ve genel okuma konusundaki görüşlerini desteklediği söylenebilir.

Akıcı okuma becerisi, verilen metni doğru vurguyla, hızlı ve akıcı bir şekilde okumayı ifade etmektedir (Kuhl ve Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000). Beydoğan (2012) ise, akıcı okuma becerisinin, noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun vurgu ve tonlamayla, yazım kurallarına uygun olarak, gereksiz duraklama ve sözcük tekrarlarının olmadığı bir okumayı ifade ettiğini belirtmektedir. Bu tanımlamalara bakıldığında, katılımcıların bir kısmının ifade ettiği şekilde, akıcı okumanın, doğru, hızlı, anlayarak ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma olduğu yönündeki görüşlerin alanyazındaki akıcı okuma tanımlarına yakın olduğu söylenebilir. Bir kaç katılımcının belirttiği şekliyle, akıcı okumanın hızlı ve anlayarak okuma olduğu algısının eksik öğeler içerdiği söylenebilir. Diğer katılımcıların akıcı okumayı sadece hızlı okuma olarak görmeleri ise, akıcı okumayı anlamadan, doğru vurgu ve tonlamadan bağımsız olarak düşündüklerini göstermektedir. Akıcı okuma becerisi, okuma becerilerinde uzmanlaşmış her okurun sahip olması gereken temel bir beceri olarak kabul edilmektedir (National Reading Panel, 2000). Akıcı okuma becerisinde sorun yaşayan bir okur ise, dikkatini ve enerjisini çözümlenme aşamasında yoğunlaştırmakta ve okuduğunu anlama becerisinde de sorunlar yaşamaktadır (Armbruster vd., 2001). Katılımcılar akıcı okumanın önemine yönelik olarak, çoğunlukla önemli olduğunu belirtmişlerdir. Akıcı okuma becerisinin önemine ilişkin görüş bildiren katılımcılar, hem normal işiten öğrenci için, hem de işitme yetersizliği olan öğrenci için akıcı okuma becerisini edinmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birkaçı ise, işitme yetersizliği olan öğrenci için akıcı okuma becerisinin diğer okuma becerileri arasında ya da normal işiten akranlarına kıyasla ayrı bir önemi olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların akıcı okuma becerisinin önemine ilişkin yoğun olarak, alanyazında benzer şekilde akıcı okuma becerisini edinmenin hem normal işiten, hem de işitme yetersizliği olan öğrenci için önemli olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Okuma çalışmalarının planlanması sürecine ilişkin bulgular, öğretmenlerin ders kitapları dışında hikâye kitapları, slaytlar ve çalışma kâğıtları gibi çeşitli okuma kaynaklarıyla sınıflarındaki okuma çalışmalarını zenginleştirdiklerini göstermektedir. Okuma metinlerinin seçiminde ise öğretmenlerin dikkat ettikleri farklı etkenler olduğu ve bu etkenlere dikkat ederek öğrencilerin okuma düzeylerine uygun metinlerle derslerini yürütmeye çalıştıkları söylenebilir. Armbruster ve arkadaşları (2001), okuma akıcılığının okurun ne okuduğu ve okunan metindeki sözcüklerin ve cümle yapılarının okurun düzeyine uygunluğuna göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir. Elde edilen bulguların, okuma metinlerinin seçiminde alanyazınla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik planlama yapmalarının akıcı okuma becerisine verilen önem konusundaki görüşlerini desteklediği söylenebilir.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, sıralı okuma, ev çalışmaları, sessiz okuma gibi etkinliklerin kullanıldığı belirtilmiştir. Armbruster ve arkadaşları (2001), sınıflarda sıklıkla kullanıldığı bulgusunu elde ettikleri sıralı okuma çalışmasının, öğrencilerin metnin kısa bir parçasını sadece bir kere okumalarından kaynaklı olarak, tek başına akıcı okuma becerisini geliştirmeyeceğini belirtmişlerdir. Öğrenci kendisine sıra gelmediği zamanlarda pasif olarak dinleyici rolünde olmaktadır. Bunun yanı sıra seçilen metinlerin uzunluğu, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması gibi nedenlerin öğrenci başına düşen okuma süresinde etkili olacağı düşünülebilir. Bu da öğrencilerin elde edecekleri okuma fırsatlarını etkileyecektir Buna karşın, etkinlik sürecinde öğrencilerin ilk okumayı yaparak model olan öğretmeni ve sonrasında sırasıyla okuma yapan akranlarını model alabilecekleri, bu sayede de genel okuma becerilerinde ve akıcı okuma becerilerinde gelişme görülebileceği düşünülebilir.

Ev çalışmaları, öğrencilerin okul dışında da okumaya teşvik edilmesi National Reading Panel (2000)'de belirtildiği şekliyle, öğretmenlerin işlevsel gördüğü bir okuma müdahalesi olarak düşünülmektedir. Okumaya teşvik etme formal olmayan bir model olmakla birlikte kullanımının etkili olabileceği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin yapacakları okuma alıştırmalarının artması ile orantılı olarak, çözümlenme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama aşamalarındaki başarıları artacaktır. Sessiz okuma etkinliğinin ise, hem öğretmenin model olması, hem de

öğrencilerin sessiz okuma sırasında kelimelere aşinalık kazanmaları ve bilmedikleri kelimeleri tespit edebilmeleri konusunda işlevsel olduğu düşünülebilir. National Reading Panel (2000)'de, öğrencilerin okumaya teşvik edilmeleri ve planlı olarak sessiz okuma çalışmalarının yapılmasının akıcı okuma becerisini geliştirmede işlevsel olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda sınıflarda yapılan sessiz okuma etkinliklerinin sürekli ve planlı olarak uygulanmasının öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde işlevsel olacağı düşünülebilir. Katılımcıların uygulama sürecinde öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla birçok etkinlik gerçekleştirdikleri, fakat kullanılan yöntemlerin alanyazında yer alan okuma müdahaleleriyle benzerlikleri olmalarına rağmen planlı ve sistematik olarak kullanılması konusunda eksiklikler olduğu söylenebilir.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen akıcı okuma etkinliklerine ilişkin olarak tekrarlı okuma, göz egzersizleri ve model olma gibi çeşitli etkinliklerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Alanyazında akıcı okuma becerisini geliştiren bir müdahale olarak yer alan tekrarlı okuma çalışması, öğrencinin düzeyine uygun olarak seçilen bir metnin, öğrenci için belirlenen okuma amaçlarına ulaşıncaya kadar üç kez veya daha fazla okutularak, okumalar sonrası okuma hatalarının düzeltilmesi olarak açıklanmaktadır (Samuels, 1979). Bu anlamda sınıflarda uygulanan tekrarlı okuma çalışmasının alanyazında yer alan yöntem ile ilişkili olduğu, fakat planlama, kriterler belirleme ve tekrar sayısı gibi yönleriyle tam olarak uyuşmadığı söylenebilir. Öğretmenin ideal bir okuma gerçekleştirerek, öğrencilere model olmasını içeren model olma yöntemine ilişkin olarak ise, uygulama sırasında öğrencilerin uygun vurgu ve tonlama, noktalama işaretlerini dikkate alarak okuma gibi akıcı okuma bileşenlerinde öğretmenin rehberliği ile becerilerini geliştirebilecekleri söylenebilir. Samuels (1979), genel olarak tekrarlı okuma olarak isimlendirilen, tekrarlı sözel okuma ya da rehberli tekrarlı sözel okuma yöntemlerini incelediği çalışmada, model olma yönteminin tekrarlı okuma çalışmasıyla birleştirildiğinde işlevsel olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Therrien (2004), tekrarlı okuma müdahalesinin kullanıldığı uygulamaların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin sınıflarında diğer akıcı okuma müdahaleleriyle birlikte model olma yöntemini kullanmalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede işlevsel olacağı söylenebilir. National Reading Panel (2000)'in, akıcı okumanın uygun vurguyla, hızlı ve doğru okuma olduğu tanımına göre, bir okumanın akıcı olabilmesi için sadece hızlı ve doğru okumanın yeterli olmadığı, aynı zamanda anlamı doğru olarak aktarabilmek amacıyla uygun vurgu, tonlama ve beklentilerin de gerekli olduğu söylenebilir. Bu anlamda sınıflarda yaptırılan göz egzersizlerinin hızlı okumayı destekleyebileceği fakat akıcı okuma için yeterli olmadığı düşünülebilir.

İşitme yetersizliği olan öğrenci için düzenlemelere ilişkin görüşler temasında eğitsel ve fiziksel düzenlemeler olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Eğitsel düzenlemeler alt teması altında öğrenciye özel ilgi gösterme, metinde uyarlamalar yapma gibi öğrencinin okuma başarısı üzerinde etkili olabilecek düzenlemelerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Sınıflarda yoğun olarak yapılan fiziksel düzenlemenin ise, işitme yetersizliği olan öğrencinin ön sıralara oturtulması olduğu görülmektedir. Kullanılan işitme cihazının türü ve barındırdığı teknolojiye göre, cihazın konuşma seslerini ve çevre seslerini daha kaliteli olarak iletebileceği bir mesafe aralığı söz konusu olabileceğinden, işitme yetersizliği olan öğrencinin ön sıralara oturtulmasının etkili bir fiziksel düzenleme olacağı düşünülebilir. Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013), kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin yaptıkları araştırmada, sınıflarda yapılan eğitsel ve fiziksel düzenlemeler konularında benzer bulgular elde etmişlerdir.

Uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında ise yoğun olarak yaşanan sorunların sınıftaki öğrenci düzeylerinin farklı olması ve uygulama süresinin az olması olduğu görülmektedir. Sarıkaya ve Uzuner (2013)'in araştırmalarında öğretmenlerin benzer şekilde seviye farklılığı sorunları yaşadıkları ve çözüm olarak BEP hazırlandığı belirtilmiştir. Türkçe derslerine ayrılan haftalık ders süresinin az olması konusunda ise alanyazında sınıfların kalabalık olduğu ve sınıf mevcudunun azaltılması gerektiği yönünde benzer bulgular yer almaktadır (Sadioğlu vd., 2013). Sınıfların mevcudunun azaltılmasının, seviye farklarının daha iyi kontrol edilebilmesi ve uygulama saatinin azlığından kaynaklı sorunların giderilebilmesinde etkili olabileceği düşünülebilir. Uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin bir diğer alt tema ise işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları güçlüklerle yöneliktir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerinin okuduğunu anlamada zorluk yaşadıkları yönündeki bu bulgular, daha önce yapılan çalışmalarla uyumaktadır (Demir ve Tiryaki, 2014; Deretarla, 2000; Genç, 2016; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014; Sarıkaya ve Uzuner, 2013). Uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin katılımcılar tarafından belirtilen görüşler, işitme yetersizliği olan öğrenciye yönelik değerlendirme metinlerinin hazırlanması ve veli ile işbirliğinin artırılması yönündedir. Böylece daha doğru değerlendirme yapılabileceği ve veli ile işbirliği yaparak öğrencinin okuma becerilerinin akranlarının düzeyine yakın bir seviyeye gelmesinin sağlanabileceği belirtilmiştir.

Değerlendirme sürecine ilişkin olarak okumanın değerlendirilmesi, değerlendirme etkinlikleri, süreçte yaşanan sorunlar ve önerilere yönelik alt temalar elde edilmiştir. Okumanın değerlendirilmesine ilişkin yoğun olarak okuduğunu anlama sorularının kullanıldığı ve sınav ile değerlendirme yapıldığı ifade edilmiştir. Sadioğlu vd. (2013) kaynaştırma öğrencisinin akademik başarısının değerlendirilmesinde sınav yoluyla değerlendirme ve gözlem yoluyla değerlendirme yapıldığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Değerlendirme sürecinde yaşanan

sorunlara ilişkin ise değerlendirme için yeterli zamanın olmaması olduğu ifade edilmiştir. Bununla ilişkili olarak ise sınıfların kalabalık olmasına değinilmiştir. Sadioğlu vd. (2013) sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma sınıflarının kalabalık olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları yönünde benzer bulgular elde etmişlerdir. Öğretmenler çözüm olarak sınıfların mevcudunun azaltılması önerisinde bulunmuşlardır. Öğrenci sayısının fazla olduğu bir sınıfta sınırlı zamanda bireysel değerlendirme yapmanın zorluğu düşünüldüğünde getirilen önerinin etkili bir çözüm sağlayabilir. Diğer bir çözüm önerisi ise, değerlendirme süresinin artırılması ve bireysel değerlendirme yapılmasıdır. Getirilen önerilerinin, öğrencilerin bireysel ve ayrıntılı olarak okuma performanslarının belirlenmesinde ve bu sayede de okuma becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülebilir.

Akıcı okuma müfredatına ilişkin görüşlerde katılımcıların tamamı müfredatın yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. 07.03.2016 tarih ve 12 sayılı karar ile yürürlüğe girmiş olan İlköğretim programı, Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı incelendiğinde, programda ilkököl 1. sınıftan 8. sınıfa kadar akıcı okuma becerisine yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir (<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>). Bu nedenle katılımcıların programda yer alan akıcı okuma becerileri hakkında bilgi sahibi olmadıkları düşünülebilir. Fakat programda akıcı okumayı geliştirmeye yönelik etkinlik önerilerine rastlanamamıştır. Bu nedenle katılımcıların ders kitaplarında ya da takip ettikleri programda akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulama örnekleri ya da etkinlikler olmaması nedeniyle olumsuz yönde görüş bildirmiş oldukları düşünülebilir. Bu anlamda öğretmenlere rehberlik edecek akıcı okuma etkinliklerine yer verilmesi ve müdahaleler hakkında bilgilendirme yapılması yararlı olabilir. Okuma kaynaklarına ilişkin görüşler ise metinlerin ve etkinliklerin öğrencinin düzeyine uygun olmadığı yönündedir. Sarıkaya ve Uzuner (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, programın ve kitapların uygunluğu konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma düzeylerini, gelişimleri gereği genel ilgilerini ve buldukları gelişim dönemlerini dikkate alan Türkçe ders kitaplarının, okuma metinlerinin ve etkinliklerin hazırlanmasının öğrencilerin okuma gelişimlerini etkileyeceği söylenebilir. Okuma kaynaklarının çeşitlendirilmesinin ise, bireysel olarak öğrencilerin düzeyine uygun kaynaklar seçmede öğretmenlere kolaylık sağlayacağı ve öğrencilerin okumaları için destekleyici olacağı düşünülebilir.

Son tema olarak öğretmen yetiştirme programına ilişkin katılımcı görüşlerinin akıcı okumaya yönelik eğitim içeriğinin yetersiz olması ve üniversite eğitimi ile uygulama arasında kopukluk olması şeklinde olduğu görülmektedir. Sarıkaya ve Uzuner (2013)'in araştırmalarında ise öğretmenlerin çoğunluğu üniversitede verilen okuma-yazma eğitiminin yeterliliği konusunda olumlu görüş belirterek, öğretmenlik uygulaması eğitiminin ilk sınıftan itibaren başlayabileceği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Eğitim fakültelerinde akıcı okuma becerisine yönelik derslerin verilmesi ve staj uygulama sürelerinin uzatılması öneri olarak düşünülebilir. Öğrenme yetiştirme programına ilişkin elde edilen görüşler üzerinde, katılımcıların mezuniyet alanları etkili olabilir. Katılımcıların dördünün sınıf öğretmenliği lisans mezunu olduğu, diğer katılımcıların ise farklı mezuniyet alanlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamda katılımcıların öğretmen yetiştirme programına ilişkin belirttikleri görüşlerin sınırlılığa sahip olabileceği düşünülebilir.

Sonuç olarak kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilen okuma ve akıcı okuma etkinliklerine ve okuma eğitimi sürecine yönelik çeşitli görüşler bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları akıcı okuma etkinliklerine ilişkin görüşlerinin yanı sıra, planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin, okuma müfredatına ve öğretmen yetiştirme programına ilişkin de çeşitli görüşler belirttikleri görülmektedir. Bu çalışmada yapılan etkinlikler ve yaşanan sorunlar incelenerek, alanyazında kullanılan müdahale yöntemleriyle benzerlikleri ve yaşanan benzer sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin sınıflarda kullanılabilecekleri akıcı okuma müdahale modelleri hakkında bilgilendirilmeye ve farklı okuma düzeylerine uygun okuma materyallerine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okuma becerisinin aşamalarıyla bu aşamalar arasındaki ilişkinin önemine ve işleme yetersizliği olan öğrencilerin okuma materyallerinde yapılabilecek düzenlemelere ilişkin bilgilendirmelere ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bunların yanı sıra işleme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik planlama, değerlendirme ve gerekli eğitsel düzenlemeler hakkında da bilgilendirmeler yapılması önerilebilir. İleriki araştırmalara yönelik olarak ise müfredatta yer alan akıcı okuma kazanım ve müdahale örneklerinin incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar önerilebilir. Bunun yanı sıra uygulanan müdahalelerin etkililiğine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., O'Rourke, R., Beck, I., Carnine, D., & Simmons, D. (2001). *Put reading first*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Avcıoğlu, H. (2012). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 170-214). Ankara: Pegem Akademi.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Öğrencilerin akıcı okumalarına göre okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 3-13.
- Chall, J. S. (1987). Reading development in adults. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 240-251.
- Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: An oral reading fluency intervention program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 15-20.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Girgin, M. C. (2006). History of higher education provision for the deaf in Turkey and current applications at the Anadolu University. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(3), 6-11.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçın (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(6), 6-10.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.
- Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliğine sahip bireyler. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 253-286). Ankara: Maya Akademi.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y. ve Kaya, Z. (2012). İşitme engelli üniversite öğrencilerine uygulanan "tanımlama yapma" stratejisinin incelenmesi. *Anadolu Journal Educational Sciences International*, 2(1), 19-41.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. California: Sage.
- Krammer, C. D. (2007). *The effect of the methods of repeated and assisted reading on the reading fluency and comprehension of deaf and hard of hearing students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Kansas, Kansas.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lynas, W. (1994). *Communication options in the education of deaf children*. London: Whurr.
- McShane, S. (2005). *Applying research in reading instruction for adults: First steps for teachers*. Washington, DC: The Partnership for Reading, National Institute for Literacy.
- Moore, K. L. (2012). *Effectiveness of a computer-based program for improving the reading performance of deaf students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Georgia: Georgia State University.
- Moore, D. F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Report of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, USA.
- O'Connor, R. E. (2000). Increasing the intensity of intervention in kindergarten and first grade. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 43-54.
- Ormrod, J. E. (2018). *Öğrenme psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery based learning: Improved elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Schirmer, B. R., Schaffer, L., Therrien, W. J. ve Schirmer, T. N. (2012). Reread-adapt and answer-comprehend intervention with deaf and hard-of-hearing readers: Effect on fluency and reading achievement. *American Annals of the Deaf*, 156(5), 469-475.
- Schirmer, B. R., Therrien, W. J., Schaffer, L. ve Schirmer, T. N. (2009). Repeated reading as an intervention with deaf readers: Effect on fluency and reading achievement. *Read Improvement*, 46(3), 168-177.

- Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O., McDonagh, S., Ham, B., & Kame'enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 158-173.
- Slocum, T. A., Street, E. M., & Gilberts, G. (1995). A review of research and theory on the relation between oral reading rate and reading comprehension. *Journal of Behavioral Education 5*, 377-398.
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48*(3), 188-200.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.
- Tüfekçioğlu, U. (2002). İşitme yetersizlikleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamalı Eğitim Yönetimi, 6*(4), 543-559.
- Ulu, M. ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 38*, 1-10.
- Valleley, R. J. (2001). *An examination of the effects of repeated reading with secondary students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Nebraska, Nebraska.
- Valleley, R. J., & Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education, 12*(1), 55-76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The aim of this study is to examine the reading fluency implementations in inclusive environments of students with hearing impairments based on teacher opinions. Despite the emphasis on the importance of reading fluency in the context of acquisition and mastery of reading skills, practices improving reading fluency are not widely used in classrooms (Conderman and Strobel, 2008; National Reading Panel, 2000). Especially for the students with hearing impairments who have difficulty in learning to read due to difficulties in hearing, the educational practices provided for the acquisition and development of reading skills should be evaluated in terms of reading fluency. In this respect, it is important to examine teachers' awareness of reading fluency and their practices to support reading fluency in their classrooms, to carry out educational training activities and develop intervention programs.

When the international literature is examined, findings show that there are various studies about the relationship between reading fluency skills and general reading achievement and other academic skills (Slocum, Street, and Gilberts, 1995). There are also studies on the effectiveness of the intervention programs that can be used (National Reading Panel, 2000). In the examination of the national literature, no study was reached on this subject. In this context, it is thought that examining the reading fluency practices in inclusive education environments will be functional in understanding our current situation. In addition, it can be said that examining reading fluency interventions used in inclusive education environments is important in increasing the students' reading success and developing the necessary programs.

2. Method

In this study, the qualitative method was chosen because the study is aimed to gather in-depth data on the experiences and opinions of the classroom teachers on the reading practices used in-class. As the research design, phenomenological design based on qualitative research methods was used. The participants of the study consisted of 10 teachers working in the primary schools in Eskişehir in the 2016-2017 academic year. Participants were included in the study voluntarily. In the selection of the participants, purposive sampling was used because it allowed investigating the situation to be studied in depth (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the context of the purposive sampling method, criterion sampling was used.

In order to obtain the research data, the interview technique was preferred because this technique allows the researcher to obtain a high response rate and detailed and in-depth knowledge. The semi-structured interview technique was preferred because it allows the researcher to provide flexibility and gather more comfortable responses while performing a systematic information collection procedure (Glesne, 2013; Türnüklü, 2000). In the analysis of the data obtained after the interviews between 08 March 2017 and 21 April 2017, an inductive analysis technique was used. During the analysis of data, credibility studies were carried out with the assistance of three field experts.

3. Findings, Discussion and Results

In this study, reading fluency interventions used in inclusive education environments of students with hearing impairments were examined based on the opinions of the classroom teachers. Teachers shared their opinions about their classes' reading level, reading activities they use in-class, and the situation of students with hearing impairments. After the content analysis, a total of seven themes and 20 sub-themes were obtained. The order of responses from the interviewees was effective in the order of themes and sub-themes. The first theme was the participants' views about their students' reading levels. There were three sub-themes under this topic; the reading level of the class, the reading level of the student with hearing impairment, and the reading fluency level of the student with hearing impairment. The second theme consisted of participants' views on the reading fluency level. Under this theme, participants have opinions about the perception of reading fluency and the importance of reading fluency. The third theme was views on the planning process. Under the theme of views on the planning process, there are sub-themes of reading resources, issues related to resource selection, and planning of reading fluency practices. There were six sub-themes under the fourth theme, which included views on the implementation procedure; opinions about the reading level of the class, opinions about reading fluency activities, opinions about the accommodations for the students with hearing impairment, opinions on the problems experienced during the application process, solution suggestions for the problems experienced during the implementation process, and correction of reading errors in the application process. Under the fifth theme of views on the evaluation procedure; evaluation of reading, evaluation activities, problems in evaluation, and suggestions for evaluation process were the sub-themes. The sixth theme was views on the curriculum related to reading fluency and resources. Under this

theme, the sub-themes were opinions about the curriculum related to reading fluency and opinions on resources. Finally, the participants' views on the teacher training program were determined as the seventh theme.

Teachers stated positive opinions about the general reading achievement of their classes. In addition, teachers indicated predominantly positive opinions about the general reading achievement of students with hearing impairments. Teachers expressed similar views on the strength and weaknesses of their students with hearing impairments on reading fluency levels. Teachers have different opinions about how they perceive reading fluency. It has been observed that mostly reading fluency is perceived as fast and comprehensible reading. About the importance of reading fluency, teachers expressed the opinion that reading fluency is important for both their students with hearing impairments and their normal hearing students.

At the planning stage, it was indicated that the planning work is carried out for reading activities. In the planning of reading studies of students with hearing impairments, the majority of teachers prepared plans for reading while some teachers did not prepare plans. In the selection of reading sources to be used in reading studies, attention is paid to the criteria to be appropriate to the interest and level of the students. As a reading source, activity sheets, storybooks, and textbooks were intensively used.

It is observed that teachers use various reading activities during the implementation process. Intensive reading activities are sequential reading, assignment, silent reading and repeated reading. It is indicated that during activities various arrangements were made for students with hearing impairments. In the physical arrangements, it was stated that the practice of placing the students with hearing impairments in the front rows was used. It was also mentioned that as educational arrangements showing special interest, the adaptation to the texts and IEP preparation were used intensively. Regarding the problems experienced in the implementation process of teachers, level differences between the students, shortness of duration of implementation, and crowded classrooms were indicated. In addition, the difficulty of understanding the verbal and written instructions of students with hearing impairments is also indicated as a problem. Individual evaluation and cooperation with parents are presented for these problems. Regarding the problems, individual assessment of these problems and cooperation with parents are proposed.

In the evaluation process, it is stated that various activities were used to evaluate reading fluency. While reading comprehension questions and exams were stated as indirect methods used in the evaluation of reading fluency, it was also stated that an evaluation was made to measure direct reading through the reading race method. Concerning the problems experienced in the evaluation procedure, limited time was shared as an opinion. Regarding the problems experienced in this process, opinions were taken to increase the evaluation process and to conduct the one-on-one evaluation.

All participants indicated negative opinions about the adequacy of curricula about reading fluency. In terms of reading resources, teachers indicated that there were various shortcomings in reading resources. Teachers intensely stated that reading materials were not suitable for the students' level. Moreover, it was found that the activities were not suitable for the students' level and the resources were insufficient.

Concerning the teacher training program, it was stated that the reading fluency content was insufficient and there was a gap between university education and practice. Some of the participants indicated that the programs were sufficient. It was also expressed as a suggestion that the duration of the teaching practicum should be increased.

As a result, there are various opinions about reading and reading fluency activities in the inclusive classes and the process of reading instruction. One of the reading fluency techniques that teachers frequently use in their classrooms is repeated reading activity. It has been stated that repeated reading is performed in cases where a text is read more than once during the period of silent reading or during sequential reading. Repeated reading practice, which is considered as an intervention that improves reading fluency skills in the literature, is described as having a student read a text at his/her reading level by three or more times while providing corrective feedback after each reading until the student reaches reading goals (Samuels, 1979). In this sense, it can be said that the repeated reading study in the classroom is related to the method in the literature, but it does not exactly match the aspects such as planning, setting criteria and number of repetitions. In addition to their opinions on the reading fluency activities used in their classrooms, it is seen that teachers have expressed their opinions about the problems they experienced during the planning, implementation and evaluation process, as well as their reading curricula and teacher training program. By examining the activities and problems experienced in this study, similarities with the intervention methods examined in the literature and solutions for experienced similar problems were put forward. According to these findings, it can be said that teachers need to be informed about the reading fluency intervention models that can be used in classrooms, and they need reading materials that are appropriate for different reading levels. In addition, it may be advisable to inform teachers regarding the planning, evaluation and necessary educational arrangements for the reading skills of students with hearing impairments.