

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

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

Tüncay TUTUK


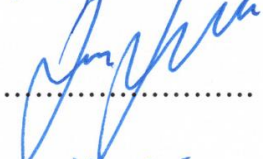

Yüksek Lisans Tezi


Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Eskişehir, 2017

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tüncay TUTUK tarafından hazırlanan “İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Akıcı Okuma Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu tez, 23/08/2017 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR	
Danışman :	Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Mine SÖNMEZ KARTAL	


Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Akıcı Okuma Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımdan hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmamın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmamın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığımı ve hiçbir “intihal içermediğimi” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



23/08/2017

Tüncay TUTUK

Teşekkür

Akademik kariyerimin başlangıcı olan yüksek lisans tez çalışmam süresince rehberlik eden, hiçbir konuda desteğini esirgemeyen, aklımdaki soruları cevaplamak için her zaman danışabildiğim değerli hocam Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na teşekkür ederim.

Araştırmamın yöntemini oluşturmam ve veri toplama araçlarımı hazırlamam süreçlerinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR'e teşekkür ederim.

Araştırmamın başından itibaren tüm süreç boyunca paylaştıkları değerli fikirleri, motive edici destekleri ve güvenilirlik aşamasındaki katkılarından dolayı değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Mustafa ÇAKMAK ve Arş. Gör. Yunus YILMAZ'a teşekkür ederim.

Bu çalışmanın tamamlanmasında önemli katkıları olan, birçok gece benimle birlikte çalışıp pratik zekâsıyla sorunları çözmeme yardımcı olan ve beni çalışmamı bitirebilmem için uzun süredir gerçekleştiremediğimiz motorsiklet turu hayaliyle motive eden değerli arkadaşım Arş. Gör. Ahmet Serhat UÇAR'a çok teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans eğitimimin başlangıcından itibaren, her konuda destek olan, çalışmama bilginin getirebileceği desteğin ötesinde, sevgisiyle katkı sağlayan ve birçok zorluğu farklı bakış açısıyla gösteren değerli meslektaşım ve sevgili eşim Hülya Ceren TUTUK'a sonsuz teşekkür ederim.

Ağustos, 2017

Tüncay TUTUK

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	v
Özet.....	1
Abstract.....	2
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
1. Giriş.....	3
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
2.1. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Okuma Becerisi ve Önemi.....	6
2.1.2. Okuma Becerisinin Aşamaları.....	7
2.1.3. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Okuma Becerileri.....	11
2.1.4. Akıcı Okumanın Önemi.....	12
2.1.5. Akıcı Okuma Müdahaleleri.....	14
2.2. İlgili Araştırmalar.....	15
2.2.1. Uluslararası Araştırmalar.....	15
2.2.2. Ulusal Araştırmalar.....	19
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	20
3. Yöntem.....	20
3.1. Araştırma Deseni.....	20
3.2. Katılımcılar.....	20
3.3. Veri Toplama Araç ve Tekniği.....	21
3.4. Verilerin Toplanması.....	24
3.5. Verilerin Analizi.....	25

3.6. İnandırıcılık.....	26
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	27
4. Bulgular.....	27
4.1. Tema ve Alt Temalar.....	27
4.2. Okuma Düzeyine İlişkin Görüşler.....	28
4.3. Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler.....	30
4.4. Planlama Sürecine İlişkin Görüşler.....	32
4.5. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşler.....	33
4.5.1. Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler.....	34
4.5.2. Akıcı Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler.....	35
4.5.3. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenci İçin Düzenlemelere İlişkin Görüşler...	36
4.5.4. Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler.....	37
4.5.5. Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	39
4.6. Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler.....	39
4.7. Akıcı Okuma Müfredatına ve Kaynaklara İlişkin Görüşler.....	41
4.8. Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşler.....	42
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	44
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	44
5.1. Sonuç.....	44
5.2. Tartışma.....	45
5.2.1. Okuma Düzeyine İlişkin Görüşler.....	45
5.2.2. Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler.....	46
5.2.3. Planlama Sürecine İlişkin Görüşler.....	47
5.2.4. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşler.....	48
5.2.5. Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler.....	52
5.2.6. Akıcı Okuma Müfredatına ve Kaynaklara İlişkin Görüşler.....	53
5.2.7. Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşler.....	54
5.3. Öneriler.....	54

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	54
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	55
KAYNAKÇA.....	56
EKLER.....	63
ÖZGEÇMİŞ.....	70

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
3.1.	Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	21
3.2.	Görüşme Takvimi	25
4.1.	Tema ve Alt Temalar	27
4.2.	Okuma Düzeyine İlişkin Görüşler	29
4.3.	Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler	30
4.4.	Planlama Sürecine İlişkin Görüşler	32
4.5.	Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler	34
4.6.	Akıcı Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler	35
4.7.	İYO Öğrenci İçin Düzenlemelere İlişkin Görüşler	37
4.8.	Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler	38
4.9.	Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	39
4.10	Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler	40
4.11.	Akıcı Okuma Müfredatına ve Kaynaklara İlişkin Görüşler	42
4.12.	Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşler	43

Özet

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Akıcı Okuma Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Tüncay TUTUK

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2017

Amaç: Bu araştırmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında, bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma nitel yaklaşıma dayalı fenomenolojik bir araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ise tümevarımsal yöntem kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıflarında çeşitli akıcı okuma etkinlikleri yaptıkları yönündedir. Öğretmenler sınıflarında kullandıkları okuma etkinliklerine yönelik yoğun olarak sıralı okuma etkinlikleri yaptıklarını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenler kaynaştırma ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin genel okuma başarılarının ve akıcı okuma seviyelerinin sınıflarının düzeyinde ya da gerisinde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca katılımcılar, akıcı okuma becerisine yönelik, müfredatta yer alan içeriğin ve öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç ve Tartışma: Sınıflarda kullanılan akıcı okuma etkinliklerinin alanyazında yer alan okuma müdahaleleriyle benzerlikleri olmasına rağmen, müdahaleleri sistematik ve planlı şekilde uygulama, düzenli olarak sürdürme ve müdahalenin uygulanışındaki ilkelere uymada farklılıklar olduğu görülmektedir. Sınıflarda kullanılacak farklı seviyelerde okuma metinlerinin ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, akıcı okuma becerisinin önemi ve ilgili müdahale yöntemlerine yönelik bilgilendirici eğitimlerin yapılması getirilen öneriler arasındadır

Anahtar kelimeler: Akıcı okuma, İşitme yetersizliği olan öğrenciler, Kaynaştırma

Abstract

Investigation of Teacher Opinions Towards Reading Fluency Interventions for Students with Hearing Impairments in Inclusive Environments

Tüncay TUTUK

Eskisehir Osmangazi University

Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Assoc. Prof. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2017

Purpose: The purpose of this study is to examine the applications for improving reading fluency skills of students with hearing impairments within the framework of teachers' opinions in inclusive environments.

Method: This study was designed as a phenomenological study based on qualitative approach. Inductive analysis was used in the analysis of the obtained data.

Results: The findings of this study indicate that there are similarities between reading fluency interventions used in classrooms and the interventions in literature. Teachers stated that they have used sequential reading activities during which the teachers or peers of these students were models of these reading activities. Furthermore, the teachers stated that fluency levels of students with hearing impairments, in inclusive environments are on the same level or behind of their peers. Participants emphasized that the lessons aimed at improving reading fluency skills in teacher training programs and content of the curriculum are inadequate.

Conclusion and Discussion: Although there are similarities between reading fluency activities and interventions in literature, they differentiate into carrying out the interventions systematically, sustaining regularly and following principles about the applications of the intervention. It is suggested that leveled reading texts which can be used in classrooms and as assesment tools should be devised and informative trainings on the importance of reading fluency skill and intervention methods should be executed.

Key words: Reading fluency, Students with hearing impairments, Inclusion

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Okuma becerisi yaşamın her boyutunda, öncelikli olarak ise okul yaşamında, önem taşımaktadır. Okula başladığı ilk yıllarda bir öğrenciden öncelikle beklenen akademik beceri, okumayı öğrenmesidir. Okuma becerisinin kazanılması, öğrencinin topluma uyumu için ve okul yaşamındaki akademik becerilerin gelişimi için ön koşul niteliği taşımaktadır. Öğrencinin okuma becerileri geliştiğinde, okuldaki diğer derslerinin de olumlu yönde etkilenmesi beklenmektedir. Okuma becerilerinin gelişiminin öğrencinin okuldaki başarısını etkilemesinin yanı sıra, gelecekteki yetişkin yaşamını da etkileyeceği düşünülmektedir (McShane, 2005; Strommen ve Mates, 2004; Valleley ve Shriver, 2003). Bu bağlamda, akademik becerilerdeki gecikmenin veya başarısızlığın nedenlerinin öncelikle öğrencinin okuma performansında aranması gerektiği vurgulanmaktadır (Güldenoğlu, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012).

Alanyazında işitme kaybının dinleme, alıcı ve ifade edici dil becerileri başta olmak üzere birçok gelişim alanında gecikmelere sebep olabileceği belirtilmektedir (Gürgür, 2013; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012). Bu gelişim alanlarında yaşanan olumsuzluklar ise işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimlerini etkilemektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerisini öğrenmede yaşadıkları güçlükler, bu öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi aşamasında akranlarından geride kalmalarına sebep olmaktadır. Bu durum işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan okuma yaklaşımlarının ve bu yaklaşımların etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğinin incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Girgin, 2005). Normal işiten fakat okumayı öğrenmede güçlük yaşayan akranlarında olduğu gibi işitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik gelişimlerinde yaşanan gecikmelerin temelinde de okuma becerilerinde yaşanan güçlüklerin bulunduğu düşünülmektedir. Okuldaki derslerin dil ve iletişim becerilerine dayanmasından dolayı işitme yetersizliği olan öğrencilerin gerekli akademik becerileri öğrenmede zorlandığı görülmektedir (Avcıoğlu, 2012). Başka bir deyişle, temelde işitme kaybının yol açtığı problemlerden dolayı okuma becerilerini tam olarak edinemeyip, buldukları yaş grubunda beklenen okuma performansına sahip olmayan işitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu durum işitme

yetersizliği olan öğrencilerin okuma performanslarında işiten akranlarına göre geri kalmalarına neden olan sebeplerin tespit edilip gerekli müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasının önemini ortaya koymaktadır (Güldenöğlü, 2012). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında aldıkları okuma eğitimi, bu öğrencilerin akademik başarıları ve yetişkinlik yaşamlarında da etkili olacak sonuçlar doğuracaktır (McShane, 2005; Strommen ve Mates, 2004; Valleley ve Shriver, 2003). Bu nedenle işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma müdahalelerinin incelenmesinin gerekli olduğu düşünölmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaları 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?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma edinimi ve okumada 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 okuma ediniminde 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 farkındalık 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 desteklenmesi konusunda daha etkili uygulamalar gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir.

Uluslararası alanyazında, akıcı okuma becerisinin genel okuma başarısı ve diğer akademik becerilerle ilişkine yönelik yapılan araştırmalar bulunmaktadır (Slocum, Street ve Gilberts, 1995). Ayrıca, kullanılabilir müdahale programlarının etkililiğine yönelik çalışmalar da yer almaktadır (National Reading Panel, 2000). Buna rağmen yapılan alanyazın incelemesinde ulusal alanyazında bu konuyla ilgili yapılan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Kaynaştırma ortamlarında yapılan akıcı okuma uygulamalarının incelenmesinin mevcut durumu anlamamızda ve sonraki araştırmalar için öneriler sunmada işlevsel olacağı düşünülmektedir.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma başarılarında normal işiten akranlarından geride oldukları ve okuma becerilerini geliştirme konusunda destek özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Avcıoğlu, 2012; Moores, 2001). Bu nedenle işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma başarılarına odaklanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Akıcı okuma becerisinin genel okuma başarısıyla ilişkisi düşünüldüğünde ise kaynaştırma ortamlarında ne tür akıcı okuma müdahalelerinin uygulandığı önem kazanmaktadır. Kaynaştırma ortamlarında kullanılan akıcı okuma müdahalelerinin incelenmesinin işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma başarılarını artırmada ve gerekli programların geliştirilmesinde önemli olacağı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ele alınan problemle ilgili kavramsal çerçeveye ve yapılmış ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okuma Becerisi ve Önemi

Sosyal bir varlık olan insan, doğası gereği çevresi ile sürekli iletişim halindedir (Cüceloğlu, 1997). Yazılı sembollerin ve materyallerin kullanımı ise günümüzde en etkili iletişim araçlarından biri olarak yerini almıştır. Bireyin, etrafındaki dünyaya ait oluşturulmuş görüş, düşünce ve bilgileri öğrenebilmesi, böylece doğru kararlar verebilmesi amacıyla gerçekleri anlamak için okuma becerisini kazanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Ulu ve Başaran, 2013). İletişim amacını da içeren okuma becerisi yalnızca bilişsel bir süreç olarak, toplumsal öğelerden bağımsız şekilde gerçekleşmemektedir. Metindeki sembolleri anlamlandırma sürecinde toplumsal yaşantı sonucu oluşan şemaların oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Bu yönüyle de okuma becerisi çevreyle iletişim halinde olmayı gerektiren sosyal bir süreç olarak görülmektedir (Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012).

Öğrencilerden öğrenmeleri beklenen okuma yazma becerileri, okul yaşamı ve yetişkinlik dönemlerinde ihtiyaç duyacakları birçok akademik becerinin gelişimi için önkoşul niteliği taşımaktadır (Guldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012). Öğrenci okula başladığında, başarması beklenen ilk akademik hedeflerden biri okumayı öğrenmesidir. Etkili okuma becerisine sahip bir öğrencinin, matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri gibi farklı akademik alanlarda beklenen performansı sağlayabileceği düşünülmektedir (Dündar ve Akyol, 2014; Strommen ve Mates, 2004; Valleley ve Shriver, 2003). Öğrencinin verilen bir paragraftan ya da cümleden gerekli bilgiyi alabilmesi için okumayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu sebeple okulda akademik başarının sağlanabilmesi için öğrencinin okumayı öğrenmesi ve okuma becerilerini geliştirerek etkili bir okur olma düzeyine ulaşması gerekmektedir (Stanovich, 1986). İlkokul yıllarında öğrenilmesi beklenen okuma becerisinde ustalaşma sonraki yıllardaki etkisi de düşünülerek sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğrenci ilkokul yıllarında kazandığı okuma becerisi yoluyla sonraki

yıllardaki okul yaşamına yön verebilmektedir. Etkili bir okuma becerisine sahip olmak öğrencinin lise ve üniversite yıllarındaki başarısını ve nihayetinde de yetişkin yaşamını etkileyebilecek hayati bir katkı sağlayacaktır (McShane, 2005). Bu anlamda okumak bireyin bilgi birikimini artırmasının yanı sıra dünyaya ve olaylara farklı bakış açıları geliştirmesine ve yaşamını anlamlandırabilmesine olanak sağlamaktadır. Bireyin kendini yazılı ve sözlü olarak doğru bir şekilde ifade etmesine imkân vermektedir (Elbir ve Bağcı, 2013). Bu etkilerinden dolayı okuma becerisi, bireyin tüm yaşamı boyunca etkili olan bir beceri olarak düşünülmektedir. Bireyin hangi yemeği seçeceğine karar vermek için menüyü okuması, hangi otobüse bineceğini bilebilmesi için otobüsün güzergâh bilgilerini okuması ya da istediği bir bilgiye ulaşabilmesi için yazılı materyalleri okuması gerekmektedir. Okuma becerisi günlük yaşamımız içerisindeki yerini birçok alanda korumaktadır (Valleley, 2001). Okuma becerisi, bireyin gelişimi ve toplumsal varoluşunu sürdürülebilmesi için vazgeçilmez bir araç olarak gerçekliğini sürdürmektedir. Birey, toplumsal yaşamının her boyutunda farkında olarak ya da olmayarak çeşitli okumalar yapmaktadır. Günümüzde bilgilerin değişim hızına yetişmek için kullanılacak en etkili yöntem olarak okuma becerisine sahip olmak modern insanın vazgeçilmez bir donanımı konumundadır (Güneş, 2012).

2.1.2. Okuma Becerisinin Aşamaları

Okuma becerisi karmaşık bir süreci içermektedir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okumanın çözümlenme, akıcılık veya okuduğunu anlama aşamalarından birinde veya birkaçında güçlük yaşayabilmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin metni okurken yavaş okumaları, kelimeyi ya da satırı tekrar okumaları veya sayfada kaldıkları yeri kaybetmeleri gibi hataları sıklıkla yaptıkları görülmektedir (McCray, Vaughn ve Neal, 2001; Swanson ve Howard, 2005).

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. Bu modele göre okumanın ilk aşaması olan okuma öncesi dönem, çocuğun doğumundan birinci sınıfa başlamasına kadar geçen dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk sesler, heceler ve kitaplar hakkında genel bilgi edinmektedir. Burada kazanılan bilgiler çocuğun öğrenciliğinin ilk yıllarındaki okumayı öğrenmesinde etkili olmaktadır. Sonraki aşama ise ilkokulun birinci ve ikinci sınıflarında gözlemlenmektedir. Bu aşamada öğrenci okumaya ilişkin bilgilerini bir üst seviyeye taşıyarak çözümlenme becerilerine odaklanmaktadır. Öğrenci burada sesler ve

kelimeleri ilişkilendirmektedir. Ayrıca görsel bir kelime haznesi oluşturmaktadır. İkinci aşamadaki öğrencinin kelimelerin sesletimlerini yapma ve sesletimdeki farklıları ayırt etme becerisi daha iyidir. Bu aşamada öğrencinin sesli okuma becerisi sessiz okuma becerisine göre daha gelişmiştir. Üçüncü aşama ise, ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde görülmektedir. Bu aşamada öğrenci akıcı okuma becerisini geliştirmektedir. Burada öğrenci çözümleme aşamasındaki bilgilerini geliştirerek 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 aşamanın dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar devam ettiğini ifade etmektedir. Buna göre dördüncü aşama olan okuduğunu anlama aşamasında 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 yapılan Ulusal Okuma Paneli'nde ise (National Reading Panel, 2000) okuma becerisinin beş temel aşaması olarak, sesbilgisel farkındalık, ses-sembol eşleme becerisi, okuma akıcılığı, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama aşamaları ele alınmıştır. Bu araştırmada, akıcı okumayla ilişkileri açısından, okumayı çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama aşamaları okuma becerisinin aşamaları olarak alınmıştır.

2.1.2.1. Çözümleme aşaması

Çözümleme becerisi, bağlamdan bağımsız, bir cümlenin parçası olmayan kelimelerin, tanınması olarak ifade edilmektedir. Çözümleme becerisini edinmiş okurların bağımsız kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde okuması beklenmektedir. Okurun harf-ses ilişkisine dair farkındalığa sahip olması, gerekli kuralları ve bilgileri edinmiş olması çözümleme becerisinde gelişmenin temeli olarak düşünülmektedir (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 gücü olan öğrencilerin çözümleme aşamasında

uzmanlaşmalarını ve akıcı okuma becerisine geçişlerini güçleştirmektedir. Çözümleme becerisinde yaşanan güçlük ise öğrencinin kelimenin tamamını otomatik olarak, akıcı bir şekilde okuyamamasından kaynaklanmaktadır (Ehri, Satlow ve Gaskins, 2009; LaBerge ve Samuels, 1974; O'Connor, 2000; Simmons vd., 2008). Öğrencilerin çözümleme aşamasında yaşadıkları bu güçlükler ise okuduğunu anlama için gereken süreyi ve dikkati çözümleme aşamasında kullanmaları sonucunu doğurmaktadır (Klingner, 2004; O'Connor, Swanson ve Geraghty, 2010). Sözcük tanıma ve çözümleme aşamalarındaki gelişim okuma akıcılığı için önkoşul niteliği taşımaktadır (National Reading Panel, 2000).

2.1.2.2. 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 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 sebeple akıcı okuma sadece kelimeleri doğru ve hızlı okuma anlamına gelmemektedir. Tanım olarak akıcı okuma becerisinin içeriğinde, noktalama işaretlerine dikkat etme, uygun vurgu ve tonlamayı kullanma, yazım kurallarını dikkate alma, gereksiz duraklama ve sözcük tekrarı yapmama öğeleri de bulunmaktadır. Akıcı okuma becerisine sahip olmak tüm bu öğeler kapsamında metnin anlamı dikkate alınarak konuşur gibi akıcı bir şekilde okuma olarak kabul edilmektedir (Beydoğan, 2012). Okurların okuma becerilerine bakıldığında okuma akıcılığı, okuma becerilerinde uzmanlaşmış her okurun sahip olması gereken temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Okurun okuduğunu anlama aşamasına geçişinde önemli bir role sahiptir (National Reading Panel, 2000; Kuhn ve Stahl, 2003).

Okumada akıcılık, öğrencinin okuma becerilerini edinmeye başlamasından itibaren karşılaşıcağı birçok fırsat ve deneyimin sonucunda kazanılmaktadır. Böylece okurun okuma akıcılığı becerisi gelişim göstermekte ve okur iyi düzeyde akıcı okuma becerisine ulaşmaktadır. Akıcı okuma becerisine sahip olan bir okur, verilen metni okurken kelimeleri otomatik olarak çözümlemekte, gruplamakta ve gerekli anlamı çıkarmaktadır. Okur çözümleme aşamasında mümkün olduğunca az zaman harcayarak bu süreci otomatikleşmeyle atlattır. Okuma akıcılığına sahip olmayan bir okur ise

kelimeleri çözümlene aşamasında zorlanmakta ve daha fazla çaba sarf etmektedir. Okurun dikkati kelimenin çözümlenmesinde olduğu için kelimenin ve/veya cümlenin anlamına verdiği dikkat düzeyi düşük seviyede olmaktadır. Bu durumda okur okuduğunu anlama becerisinde de sorunlar yaşamaktadır (Armbruster vd., 2001). Akıcı okuma becerisi iyi düzeyde olan bir okuyucu yazılı birimleri doğru telaffuz etme, metindeki ipuçlarını kullanarak gerekli yerlerde duraklama ve uygun tonlamayı yapma gibi okuma becerilerini yerine getirmektedir. Bireyin bu düzeyde bir akıcı okuma becerisine sahip olması ise okuduğunu anlama becerisine geçişini ve okuduklarından anlam çıkarmasını sağlamaktadır (Beydoğan, 2012).

2.1.2.3. Okuduğunu anlama aşaması

Yapılan okuma çalışmalarında amaçlanan, öğrencinin okuduğu metni anlamasıdır (Ulu ve Başaran, 2013). Okuduğunu anlama becerisi yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı gerektiren ve okul yaşamının ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden biridir (Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000). Okunan metinden anlam çıkarma süreci ise, metinde aktarılan sembollerden bir anlam oluşturmayı içermekle birlikte bunun ötesinde bir beceridir. Okur bu süreçte metinde aktarılan bilgilerle kendi zihin şemasında yer alan bilgileri sentezleyerek yeni şemalar oluşturmakta ya da mevcut şemaları değiştirmekte veya genişletmektedir. Bu anlamda okuma becerisi, bireyin mevcut bilgilerinin dâhil ederek metni çözümleyip bir anlam oluşturması süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005; Ulu ve Başaran, 2013). Bu süreçte oluşabilecek gecikmeler öğrencinin eğitim yaşamının devamındaki tüm akademik başarısını olumsuz yönde etkileyecek sonuçlar doğurabilmektedir (Güldenöglü, 2008). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun; okunan dildeki sembolleri tanımaya, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile diğer deneyimlerine dayanan farklı becerileri gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005).

Okuma eylemi ön bilgilerin kullanılmasını gerektiren, karmaşık, dinamik, amaç ve yöntem içeren bir anlam kurma süreci olarak açıklanmaktadır (Akyol, 2005; Ulu ve Başaran, 2013). Amaç doğrultusunda anlam kurma sürecinde, metindeki harf, hece, kelime, noktalama işaretleri ve ek yapıların etkin bir şekilde birlikte kullanılması gerekmektedir. Metin ile okur arasında tüm bu öğeler dikkate alınarak gerçekleşen karmaşık süreç sonucunda ise anlam ortaya çıkmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Okuma ve anlamlandırma süreci metinde yer alan sembollerin çözümlenmesi ve anlamlandırmasını barındırmanın yanı sıra zihnin dinamik bir şekilde harekete geçmesini gerektirmektedir.

Bu anlamda önemli bir öğrenme çabasını içermektedir. Okur yazılı sembolleri anlamlandırarak bu semboller içerisindeki duyguları ve düşünceleri açığa çıkarmaktadır (Özkara, 2010). Birey, okuduğunu anlama becerisini kazandığında, okuduğu metinleri sorgulayıp, eleştirebilen, burdan yola çıkarak yeni fikirler oluşturabilen konuma gelebilmektedir (Ulu ve Başaran, 2013).

Günümüz toplumunda bireyin zihinler arasında gerçekleşen ve başarılı bir birey olmak için verilen mücadeleye katılabilmesi ve bu mücadeleyi sürdürebilmesi için okuma ve okuduğunu anlama becerisinin büyük önemi vardır (Dündar ve Akyol, 2014). Okuduğunu anlama süreci, akıcı okumaya sahip okurlar için basit ve keyifli bir süreç olmakla birlikte üst düzey beceriler gerektiren karmaşık bir süreci içermektedir. Bu nedenle akıcı okuma becerisinin gelişimi, okurun okuduğunu anlama becerisini yerine getirmesi sürecinde önemli bir aşama olarak düşünülmektedir. Akıcı okuma becerisine sahip olan okur metindeki sembolleri hızlı bir şekilde çözümleyerek metni okuyabilmekte ve okuduğundan anlam çıkarma sürecini sürdürebilmektedir (Grabe ve Stoller, 2002).

2.1.3. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Okuma Becerileri

Okuma yazma becerisi hayat boyu devam eden bir süreç olarak ifade edilmektedir. Okuma yazmanın öğrenilmesinde dinleme, konuşma ve düşünme becerileri etkilidir. Bu beceriler ise doğumla birlikte başlamaktadır. Bu sebeple okuma yazma becerisinin öğreniminin doğumla birlikte başladığı ve hayat boyu sürdüğü ifade edilmektedir. İşitme sisteminin oluşmasıyla birlikte gelişmeye başlayan dinleme becerisi konuşma becerisinin öğrenilmesini sağlamaktadır. Konuşma becerisi ise okuma yazma becerilerinin gelişimde etkilidir (Girgin, 2006).

Alan yazında işitme kaybının yol açtığı olumsuz sonuçlara bakıldığında sözel dil gelişimi başta olmak üzere birçok gelişim alanında gecikmelere sebep olduğu görülmektedir (Gürgür, 2013). İşitme yetersizliğinden dolayı yaşanan bu güçlüklerin sosyal ve duygusal gelişim alanı başta olmak üzere akademik performansı olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır. İşitme yetersizliği olan çocuk akranlarına göre deneyim ve bilgi kazanmada da güçlükler yaşamaktadır (Tüfekçioğlu, 2002). Okuldaki derslerin tamamının dil ve iletişim becerilerine dayanmasından dolayı işitme yetersizliği olan öğrencilerin hemen hepsi okuma ve yazma alanlarında özel eğitim veya destek eğitime ihtiyaç duymaktadır (Avcıoğlu, 2012). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarılarına odaklanan çalışmalara bakıldığında, araştırma sonuçları işitme yetersizliği

olan öğrencilerin özellikle matematik ve okuma alanlarındaki başarılarının normal işiten akranlarına göre düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Moore, 2001).

Çocuklar, işitme becerisiyle edindikleri dinleme, konuşma ve düşünme becerilerinin gelişimi sayesinde okuma yazma becerilerini geliştirebilmektedirler. Bu anlamda bu beceriler okuma yazma becerisinin ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Söz konusu önkoşul beceriler ne kadar gelişmiş olursa, okuma yazma için gerekli temeller de o kadar sağlam atılmış olmaktadır. Çevrelerindeki sesleri işiten ve bu seslerin olduğu bağlamlarla ilgili ilişkileri kuran çocuklar dilin bileşenleri konusundaki bilgilerini de zamanla artırmaktadır. İşitme yetersizliği olan çocuklar ise bu dilsel girdilere ve dil deneyimlerine yeterli düzeyde sahip olmayabilmektedirler. Dilsel girdilerdeki bu eksiklik ise dinleme ve konuşma becerilerinde yeterli düzeyde gelişim sağlanamaması ile sonuçlanmaktadır. Bu durum özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimlerinin normal işiten akranlarına göre geride kalmasına sebep olabilmektedir (Gürgür, 2013; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012).

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yeterli düzeyde ses girdisine sahip olamamalarından kaynaklanan okumayla ilişkili problemlerin giderilmesine yönelik olarak, dil becerileri, okuma becerileri ve ilgili diğer gelişim alanlarındaki becerilerini ele alacak şekilde düzenlenecek 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). Bu anlamda sınıflarda uygulanan akıcı okuma müdahalelerinin incelenmesinin işitme yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama problemlerini kapsayacak gerekli müdahale programlarının geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2.1.4. Akıcı Okumanın Önemi

Akıcı okuma becerisi, genel anlamda okuma becerisi için önemli bir alt boyut ve ön koşul becerisi olarak görülmektedir. Bu bağlamda, son yıllarda akıcı okuma becerisine, özel eğitim ve okuma becerilerinin öğretimi konularındaki alanyazında artan bir ilginin olduğu görülmektedir (Conderman ve Strobel, 2008). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye değinen birçok çalışmanın bulunması da akıcı okumaya yönelik önemi artırmaktadır (Slocum, Street ve Gilberts, 1995).

Akıcı okuma, tüm okuma becerileri içinde önemli bir yere sahiptir. Akıcı okuma becerisi, okurun dikkatini çözümlene aşamasına değil anlama odaklanmasını sağladığı için, okumayı çözümlene aşamasının sonrasında okuduğunu anlama becerisine taşıyan bir gelişim aşaması olduğu görülmektedir (Armbruster vd., 2001). Okumayı çözümlene aşamasının sonrasında okur okuma akıcılığını geliştirerek, okuduğunu anlama yolunda uzmanlaşarak ilerlemektedir. (Melekoğlu ve Wilkerson, 2012). Bu konumundan dolayı, öğrencinin okuduğunu anlama becerisine odaklanmadan önce akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Valleley, 2001). Okuma akıcılığına sahip bir okur verilen metni, doğru vurguyla, hızlı ve akıcı bir şekilde okuyabilmekte ve sözcüklerin ve cümlelerin çözümlenip anlamlandırılmasını aynı anda yapabilmektedir (Armbruster vd., 2001; National Reading Panel, 2000).

Okurların okuma becerilerine bakıldığında okuma akıcılığı, okuma becerilerinde uzmanlaşmış her okurun sahip olması gereken temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Fakat okuma becerileri içindeki önemine rağmen okuma akıcılığı ile ilgili çalışmaların sınıflarda ihmal edilen okumanın gelişimine yönelik çalışmalar arasında olduğu görülmektedir (Conderman ve Strobel, 2008; National Reading Panel, 2000). Öğretmenlerin okuma akıcılığı becerilerinin önemine yönelik farkındalıklarının artırılması ve bu alandaki etkili müdahalelere sınıf içi çalışmalarda yer verilmesi gerekmektedir (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002).

Okumada akıcılık, öğrencinin okuma becerilerini edinmeye başlamasından itibaren karşılaşıcağı birçok fırsat ve deneyimin sonucunda kazanılmaktadır. Böylece okurun okuma akıcılığı becerisi gelişim göstermektedir ve iyi düzeyde akıcı okuma becerisine ulaşmaktadır. Akıcı okuma becerisine sahip olan bir okur, verilen metni sessiz olarak içinden okurken kelimeleri otomatik olarak çözümler, gruplar ve gerekli anlamı çıkarır. Okur çözümlene aşamasında mümkün olduğunca az zaman harcayarak bu süreci otomatikleşmeyle atlattır. Okuma akıcılığına sahip olmayan bir okur ise kelimeleri çözümlene aşamasında zorlanmakta ve daha fazla çaba sarf etmektedir. Okurun dikkati kelimenin çözümlenmesinde olduğu için kelimenin ve/veya cümlenin anlamına verdiği dikkat düzeyi düşük seviyede olmaktadır. Bu durumda okur okuduğunu anlama becerisinde de sorunlar yaşamaktadır (Armbruster vd., 2001). Okurun çözümlene aşamasında daha az zaman ayırarak okuduğunu anlama aşamasında bu süreyi kullanabileceği görüşü otomatikleşme teorisine dayanmaktadır. LaBerge ve Samuel (1974)'in ortaya koyduğu otomatikleşme teorisine göre okuma güçlüğü olan birey, çözümlene aşamasına çok fazla zaman ve enerji harcadığı için okuduğunu anlamada

sorun yaşamaktadır. Beynimizin dikkat süresi ve kapasitesi sınırlı olduğu için okuyucu çözümleme aşamasında otomatik ve doğru okuma becerisine sahip olursa okuduğu metni anlaması kolaylaşacaktır. Bu düşünce beynin çözümleme ve doğru okuma aşamasında daha az zaman ve enerji harcayarak bu zamanı ve enerjiyi okuduğunu anlama aşamasında kullanmasına olanak sağlamasına dayanmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2003). Böylece okuma ile ilgili öğeler bilişsel süreçler tarafından daha hızlı kullanılmakta ve bilgi işleme hızı artmaktadır. Artan bilgi işleme hızı ise okuma sürecinin ve ilgili stratejilerin kullanımının daha etkin bir düzeyde kullanılabilmesini sağlamaktadır (Beydoğan, 2012).

Aileler tarafından çoğu zaman çözümleme aşamasını tamamlamış bir öğrenci okumayı öğrenmiş olarak kabul edilse de, okumayı çözümleme becerisi okuma sürecinin son aşaması değildir. Okuma akıcılığı, kelimeyi çözümleme becerisinin sonrasında okuyucunun daha iyi bir düzeye gelmesini sağlamanın yanında okuduğunu anlama becerisini geliştirmesine de yardımcı olmaktadır. Bu anlamda okuma akıcılığı okuru okumayı çözümleme becerisinden, okuduğunu anlama becerisine taşımaktadır. (Melekoğlu ve Wilkerson, 2012; National Reading Panel, 2000). Bu sebeple, okuma akıcılığı müdahalelerinin okullarda izlenen okuma programlarının önemli bir parçası olarak programa dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Armbruster vd., 2001; Conderman ve Strobel, 2008; National Reading Panel, 2000).

2.1.5. Akıcı Okuma Müdahaleleri

Akıcı okumayı artırmaya yönelik strateji arayışında birçok müdahale tasarlanmış ve deneysel olarak denenmiştir (Therrien, 2004). Araştırmacıların üzerinde durduğu okuma akıcılığı müdahalelerinden bazılarının tekrarlı okuma (repeated reading), nörolojik etki (neurological impress), eşli okuma (paired reading), birlikte okuma (shared reading) ve yardımcı okuma (assisted reading) olduğu görülmektedir. Fakat araştırmacılar hangi okuma akıcılığı müdahalesinin daha etkili olduğu konusunda fikir birliğine varabilmiş değildir (National Reading Panel, 2000).

Yukarıda yer alan okuma müdahalelerinin yanı sıra sınıflarda sıklıkla uygulanan başka bir yöntemden daha söz edilmektedir. Bu ise öğrencileri daha çok okumaları için teşvik etme yaklaşımıdır. Formal bir model olmamakla birlikte, öğretmenler tarafından bu yaklaşımın kullanımının etkili olabileceği üzerinde durulmuştur. Temelde daha çok okuyan öğrencinin okuma becerilerinin okuma alışkanlığı ile orantılı olarak gelişeceği düşünülmektedir. Öğrenci ne kadar fazla okuma yaparsa, çözümleme, akıcılık ve anlama

aşamalarındaki pratiği ve tecrübesi de o aranda artacaktır. Böylece sorun yaşanan becerilerde gelişme sağlanabilecektir (National Reading Panel, 2000).

Therrien'in (2004) yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında akıcı okuma müdahalesinin normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre tekrarlı okuma müdahalesinin hem normal gelişim gösteren hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde 2000-2017 yılları arasında konuyla ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. Uluslararası araştırmalar başlığı altında yer alan çalışmalar Türkiye dışında yapılan ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme yönünde farklı müdahalelerin uygulandığı araştırmalardır. Bu araştırmalara işaret dili kullanımı ile gerçekleştirilen çalışmalar dâhil edilmemiştir. Ulusal araştırmalar başlığı altında ise, uluslararası araştırmalarda olduğu gibi, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin uygulandığı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Uluslararası Araştırmalar

Benedict, Rivera ve Antia (2015) yaptıkları araştırmada, üstbilişsel stratejileri geliştirmeyi içeren bir müdahale ile işitme yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle desenlenen çalışmada üç adet öğrenci öğretmen çifti kullanılmıştır. Araştırma bulguları, katılımcıların stratejik okuma becerilerinde artış olduğunu ve öğrencilerden birinin okuduğunu anlama becerisinde artış sağlanırken, diğer bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde de muhtemel bir artış görüldüğünü ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, üstbilişsel stratejilerin kullanımının, işitme yetersizliği olan öğrencilerin stratejik okuma becerilerini artırmada etkili olacağı yönünde bir çıkarımda bulunulmuştur.

Moore (2012) yaptığı araştırmada, normal işiten öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek için tasarlanan bilgisayar temelli bir okuma programının (Ticket to Read) işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmedeki etkisini incelemiştir. İşitme yetersizliği olan 27 öğrencinin dâhil edildiği çalışmada dokuz haftalık bir

uygulama yapılmıştır. Ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında uygulanan bilgisayar temelli okuma programının işitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna dair anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Schirmer, Schaffer, Therrien ve Schirmer (2012) yaptıkları çalışmada, üçüncü, beşinci ve altıncı sınıfa devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin mevcut okuma programına ek olarak akıcı okuma müdahalesi uygulamışlardır. Tek denekli bir araştırma olarak desenlenen çalışmaya dokuz işitme yetersizliği olan öğrenci dâhil edilmiştir. Tekrarlı okuma ve anlama sorularına dayanan iki farklı müdahalenin uygulandığı uygulama sonunda, okuma akıcılığı becerisine ait genelleme ölçümlerinde gelişme görülmüştür. Okuduğunu anlama becerisine yönelik genelleme ölçümlerinde ise önemli bir gelişme görülememesine rağmen öğrencilerin uygulama boyunca çıkarımsal soruları yanıtlamasında gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Guardino, Syverud, Joyner, Nicols ve King (2011) yaptıkları çalışmada, 10 haftalık fonolojik eğitim uygulaması yapmışlardır. Çoklu vaka araştırması olarak desenlenen çalışmaya altı işitme yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Sesbilgisel çözümlene becerisi, anlamlı sözcükler kullanılarak haftalık olarak ölçülmüştür. Çalışma kapsamında 10 haftalık uygulama sonrasında katılımcıların tamamının sesbilgisel çözümlene becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Schirmer ve Schaffer (2010) yaptıkları çalışmada rehberli okuma yönteminin işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Tek denekli deneysel bir araştırma olarak desenlenen çalışma iki okul yılı boyunca uygulanmıştır. Uygulama sürecinde tüm öğrencilerin okuma becerilerinde gelişme görülürken, ilkökul yılının sonu ile ikinci yılın başlangıcı arasında geçen tatil döneminde öğrencilerin okuma becerilerinde düşüş gözlenmiştir.

Schirmer, Therrien, Schaffer ve Schirmer (2009) araştırmalarında, tekrarlı okuma müdahalesinin akıcı okuma ve okuma başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deneysel olarak desenlenen çalışmada, tek denekli ve yarı-deneysel ön-test, son-test ölçümleri kullanılmıştır. Araştırmaya ikinci sınıf düzeyinde dört işitme yetersizliği olan öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların okuma akıcılıklarında önemli düzeyde artış görülmüştür. Katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinde genel bir gelişme görülmezken çıkarımsal ve olgusal soruların yanıtlanmasında gelişme olduğu gözlenmiştir. Elde edilen genel sonuca göre tekrarlı okuma müdahalesinin akıcı okuma becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu ortaya koyulmuştur.

Enns ve Lafond (2007)'un yapmış oldukları çalışmada, ortaöğretim düzeyinde disleksi olan iki işitme yetersizliği olan öğrenci katılımcı olarak yer almaktadır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada okumadaki otomatikleşme teorisi, tekrar etme, işlevsel kelime bilgisi ve olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi geliştirme ilkelerine uygun bir uygulama süreci planlanmıştır. Uygulama altı ay boyunca devam etmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin okur-yazarlık, sosyal etkileşim ve özgüven becerilerinde gelişme görüldüğü şeklindedir.

Krammer (2007) araştırmasında, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerinin kullanımının işitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 20 öğrenci dâhil edilmiştir ve bu öğrenciler işitme seviyelerine göre üç gruba ayrılmıştır. Katılımcıların 10'u normal işiten, beşi işitme yetersizliği olan ve beşi de total işitme kaybı olan öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk haftasında, katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için ön-test uygulanmıştır. Ön-test sonrasında üç gün boyunca, günde 15 dakikalık seanslarla tekrarlı okuma müdahalesi uygulanmıştır. Haftanın sonunda son-test uygulanarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri tekrar ölçülmüştür. İkinci hafta katılımcılar tekrar ön-teste alınmıştır. Sonrasında üç gün boyunca günde 15 dakikalık seanslarda bir metnin okunduğu ses ya da video kaydı dinletilerek ya da izletilerek yardımcı okuma müdahalesi uygulanmıştır. İkinci haftanın sonunda katılımcılara tekrar son-test uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü haftasında ise hiçbir müdahale uygulanmadan katılımcıların okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri ölçülerek araştırma tamamlanmıştır. Araştırma bulgularına göre tekrarlı okuma ve yardımcı okuma müdahaleleri işitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olarak görülürken, aynı etki okuduğunu anlama becerisi üzerinde gözlenmemiştir.

Trezek ve Wang (2006) çalışmalarında, anaokulu ve birinci sınıf düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilere uyguladıkları sesbilgisi temelli müfredatın etkililiğini incelemiştirlerdir. Bir okul yılı boyunca uygulanan sesbilgisi temelli müfredat programına 13 işitme yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin kelime okuma, çözümleme ve anlama becerilerinin değerlendirildiği araştırma sonuçlarına göre uygulanan sesbilgisel temelli müfredatın okuma becerilerinin gelişiminde katılımcıların işitme kaybı derecesine göre değişmeksizin etkili olduğu görülmüştür.

Fung, Chow ve McBride-Chang (2005) yaptıkları çalışmada, ebeveyn-çocuk etkileşimini temel alan bir teknik olan diyaloga dayalı etkileşimsel okuma programının işitme yetersizliği olan öğrencilerde etkisini araştırmışlardır. Anaokulu, birinci ve ikinci

sınıf düzeyinden 28 işitme yetersizliği olan öğrencinin katıldığı çalışmada, katılımcılara kelime dağarcığını ölçen ön-test uygulanmıştır. Katılımcılar diyaloga dayalı okuma programının uygulandığı grup, genel okuma programının uygulandığı grup ve kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Sekiz haftalık müdahale programı sonrasında ise katılımcıların okuma becerileri tekrar ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, diyaloga dayalı okuma programının uygulandığı grubun kelime dağarcığında diğer iki gruba göre daha fazla artış sağlanmıştır.

Trezek ve Malmgren (2005) yaptıkları çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilere uyguladıkları sesbilgisel müdahale paketinin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Yarı deneysel olarak desenlenen çalışmaya ortaokula devam eden 23 işitme yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların, öğretilen fonolojik becerileri edindikleri ve genelleyebildiklerini gözlenmiştir ve bu becerilerin öğrenilmesinin işitme kaybı derecesiyle ilişkili olmadığı görülmüştür.

Al-Hilawani (2003) yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu düşünülen üç müdahale yöntemini sınıf ortamında uygulamıştır. Bu çerçevede 30 işitme yetersizliği olan öğrencinin dâhil edildiği çalışmada anahtar kelime stratejisi, geliştirilmiş karşılıklı öğretim yöntemi ve temel okuma uygulaması kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre anahtar kelime stratejisi ve geliştirilmiş karşılıklı öğretim yönteminin işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirmesinde etkili olduğu görülmüştür. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre uygulanan üç yöntemin de öğretim için kullanılabileceği aktarılmıştır.

Uluslararası alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmalardan 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 çalışmada 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 görülmektedir (Krammer, 2007; Schirmer vd., 2009; Schirmer vd., 2012).

2.2.2. Ulusal Araştırmalar

Karasu, Girgin ve Gürgür (2015) yaptıkları çalışmada, işitme yetersizliği olan bir çocuğun okuma yazma becerilerini desteklemek için “Dil Deneyim Yaklaşımını” kullanmışlardır. Yaklaşıma göre, kullanılacak okuma materyalleri öğrencinin deneyimleri temel alınarak oluşturulmaktadır. Eylem araştırması olarak desenlenen çalışma, dil deneyim yaklaşımı kullanılarak işitme yetersizliği olan öğrencinin okuma yazma becerilerini destekleme sürecini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı günlüğü, belgeler, görüşmeler, uygulama planları, uygulama videoları ve formal olmayan değerlendirmeler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, dil deneyim yaklaşımının kullanımının sözlü dilin gelişimi, sözel ipuçlarının kullanımı, düşüncelerin sözlü ve yazılı dilde ifade edilmesi, sözcük dağarcığı ve söz dizimine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi ve uygun etkinliklerin hazırlanması konularında fırsatlar sağladığı ifade edilmiştir.

Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya (2012)’nin araştırmalarında, ise işitme yetersizliği olan 10 niversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Eylem araştırması olarak desenlenen araştırmada öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek amacıyla “tanımlama yapma” stratejisi kullanılmıştır. Araştırmacılar bu çalışmayı, alanyazındaki araştırmaların sözcük dağarcığı gelişiminin işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştireceği yönündeki bulgularına dayandırarak yapılandırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların sözcük dağarcıklarında artış grlmştir. Elde edilen sonuç doğrultusunda sözcük dağarcığındaki artışın okuduğunu anlama becerisini de artıracadığı ifade edilmiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin uygulandığı bu araştırmaların doğrudan akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik olmadıkları görülmektedir. Bu anlamda ulusal alanyazında, işitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında, bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaları öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Araştırma nitel yönetime dayalı fenomenolojik (olgu bilimsel) bir araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı katılımcıların deneyimlerinin, görüşlerinin ve önerilerinin betimlenmesini ve derinlemesine ve ayrıntılı veri toplamayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada, kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları okuma çalışmalarına ilişkin deneyimleri ve görüşleri konusunda derinlemesine veri toplamak amaçlandığı için nitel yöntem seçilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Bu 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.

3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alındıktan sonra işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri ilkokulların idarecileri ile görüşülerek 3. ve 4. sınıfa devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin buldukları sınıfların bilgileri alınmıştır. Daha sonra sınıf öğretmenleriyle görüşülerek ön bilgilendirme yapılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere gönüllü katılım formu verilerek görüşme için randevu alınmıştır.

İncelenen durumu derinlemesine çalışmaya imkân tanıdığı için amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında 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. Öğrencilerin 1 ve 2. sınıfta fonoloji ve okumayı çözümlerinde yoğunlaşan bir eğitim alacakları öngörülerek yoğun olarak 3 ve 4. sınıfta akıcı okuma becerisi üzerinde durulacağı düşünülmüştür.

Tablo 3.1.

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

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan katılımcıların yaşları 31-57 yaş arasında değişmektedir. Katılımcıların üç tanesi erkek, yedi tanesi kadındır ve mesleki deneyimleri dokuz yılla 38 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların farklı lisans mezuniyetlerine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulup, kod isimler kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Tekniği

Nitel araştırmalarda veri toplamada yaygın olarak kullanılan yöntemler, görüşme, gözlem, doküman ve sesli ve görsel materyaller yoluyla verilerin elde edildiği yöntemlerdir (Creswell, 2013; Yıldırım, 1999). Kullanılan bu veri toplama yöntemleri araştırmacıya sundukları avantaj ve dezavantajlara göre çeşitlilik göstermektedir (Creswell, 2013).

Nitel veri toplama yöntemleri arasında sıklıkla kullanılan görüşme, katılımcıların sahip oldukları bakış açılarını, deneyimlerini, değerlerini, duygu ve algılarını derinlemesine ortaya koymaya imkân tanıyan bir yöntemdir (King ve Horrocks, 2010). Görüşme tekniği, araştırmacıya esneklik tanınması, derinlemesine bilgi sağlanması ve yüksek yanıt oranına sahip olması gibi çeşitli avantajları olan bir tekniktir (Glesne, 2013). Görüşme tekniğinin farklı türlere sahip olduğu görülmektedir (Karasar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eğitim bilimleri alanında yaygın olarak kullanılan görüşme türleri yapılandırılmış görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak sınıflandırılmaktadır (Türnüklü, 2000).

Görüşme tekniğinin sunduğu avantajların bu araştırmanın amaçlarına yönelik katılımcılardan alınacak bilgi, görüş ve önerilere, yüksek yanıt oranı, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi alabilme olarak katkı sağlayacağı düşünülerek veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin seçilmesine karar verilmiştir. Kullanılacak görüşme tekniğinin türü olarak ise, sistematik bilgi toplama işlevini yerine getirirken, araştırmacıya esneklik sağlanması ve katılımcının daha rahat cevap vermesine imkân vermesi nedeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği seçilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmede araştırma öncesinde araştırmacı soruları hazırlamakta, fakat görüşme sürecinde, görüşmenin akışına göre araştırmacıya esneklik sağlamaktadır (Türnüklü, 2000).

3.3.1. 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 6 Aralık 2016 tarihinde e-posta yoluyla 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.

3.3.2. Görüşme İlkeleri

Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı işitme engelliler ğretmenliği mezunudur ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışma deneyimine sahiptir. Araştırmacı bilimsel araştırma yöntemleri ve nitel araştırma yöntemleri derslerini almış olmakla birlikte, araştırma sürecinde uzman görüşüne de başvurmuştur.

Görüşmeler öncesinde katılımcılar araştırmanın amacı, görüşme süreci ve verilerin nasıl kullanılacağı konularında bilgilendirilmiştir. Görüşmede kullanılan sorular, alan uzmanlarının önerilerine göre akıcı bir görüşme süreci sağlayacak şekilde sıralanmıştır. Görüşmeler sırasında, soruların olabildiğince planlanan sıraya göre sorulmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerde katılımcıya yöneltilen sorunun cevaplanmasında sonraki bir sorunun cevabı alınmışsa, o soru tekrar sorulmamıştır. Sorulara yeterli cevap verilmediği durumlarda ise ek soruların kullanılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların anlamadığı sorularda gerekli açıklamalar yapılarak sorunun anlaşılabilirliği desteklenmiştir. Görüşmeler sırasında ve verilerin raporlaştırılmasında her bir katılımcı için kod isimler kullanılmıştır. Görüşmelerin mümkün olduğunca sohbet halinde olmasına, görüşmeler sırasında tarafsız ve empatik olmaya zen gösterilmiştir.

3.3.3. Görüşmede Etik Kurallar

Gerçekleştirilen görüşmelerde gerekli etik ilkeler gözönünde bulundurulmuştur. Görüşmeler öncesinde gerekli araştırma izni alınmıştır. Katılımcılara, sürecin gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş ve gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Görüşmeler öncesinde gönüllü katılım formunu incelemeleri istenmiş ve gerekli durumlarda formda yer alan katılımcı hakları ve süreç hakkında sözel açıklamalarda bulunulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış ve verilerin raporlaştırılmasında da her bir katılımcıya kod isim verilmiştir. Katılımcılara, istedikleri takdirde araştırmadan çekilebilecekleri ve araştırmadan çekilmeleri durumunda kayıtların kendilerine iade edileceği konularında açıklamalar yapılmıştır. Çalışma bitiminde ise verilerin 5 yıl süreyle araştırmacı tarafından saklanacağı, sonrasında ise imha edileceği bilgileri verilmiştir.

3.3.4. Gönüllü Katılımcı ve Katılımcı Bilgi Formu

Gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada, katılımcıların çalışmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair Gönüllü Katılım Formu (Ek-2) hazırlanmış

ve katılımcıların gönüllükleri bu formla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, katılımcıların demografik bilgilerinin alınması amacıyla Katılımcı Bilgi Formu (Ek-5) hazırlanmıştır. Katılımcı bilgi formunda katılımcıların yaşları, lisans mezuniyet alanları, mesleki deneyimleri gibi demografik bilgiler elde edilmiştir.

3.3.5. Ortam

Araştırma Eskişehir ilinde bulunan altı ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde, görüşme için ideal olabilecek ortamların özellikleri katılımcılara iletilmiş ve 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.

3.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yöntemlerinde veri toplamak amacıyla gözlem, görüşme, doküman, sesli ve görsel materyallerin incelenmesi tekniklerinin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir (Creswell, 2013; McMillian, 2004). Bu veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme, bireylerin bakış açılarını, değer, duygu ve düşüncelerini ifade edebildikleri bir teknik olarak görülmektedir (King ve Horrocks, 2010). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarındaki akıcı okuma çalışmalarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada da, araştırmanın amacına uygun olacağı düşüncesiyle görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.4.1. Görüşmeler

Eskişehir’de eğitim alan ve işitme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin devam ettikleri okullar belirlenmiştir. Daha sonra bu okullardan 3 ve 4. sınıfa devam eden işitme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi olanlar tespit edilmiştir. Okulların idarecileri ile ön görüşme gerçekleştirilip gerekli izin belgeleri sunulmuştur. Görüşmeler öncesinde ise öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış ve görüşme hakkında bilgilendirilmişlerdir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden görüşme için randevu alınmıştır.

3.4.2. Görüşme Takvimi

Görüşmeler 08 Mart 2017 – 21 Nisan 2017 tarihleri arasında katılımcılar için uygun olan tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılarla kısa sohbetler edilerek katılımcıların rahatlatılmasına çalışılmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı bir kez daha hatırlatılarak görüşmelere başlanmıştır. Yapılan görüşmelerin bilgileri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.

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

3.5. Verilerin Analizi

Veriler tümevarımsal analiz 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 kaydedilmiştir. 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.

3.6. İnanırdırıcılık

Nitel araştırmalarda inanırdırıcılık kavramıyla sağlanan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmanın inanırdırıcı, mantıklı ve güvenilir olmasını sağlamaktadır (Glesne, 2013). Bu nedenle araştırma bulgularının analizi öncesinde ve analiz sürecinde inanırdırıcılık için çalışmalar yapılmıştır. Verilerin analizi öncesinde, gerçekleştirilen görüşmelerden  tanesinin raporlaştırılması bittikten sonra raporlar ve ses kayıtları, özel eğitim alanında doktora aşamasında olan ve yüksek lisans tezlerini nitel araştırma yöntemleriyle yapmış  uzmana gönderilmiş, uzmanlardan kayıtlar ile dökümler arasında uyumazlık 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.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında yapılan akıcı okuma çalışmalarının incelenmesidir. Araştırma amacı doğrultusunda işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve okuma çalışmalarına yönelik elde edilen bulgular izleyen başlıklarda verilmiştir.

4.1. Tema ve Alt Temalar

Gerçekleştirilen içerik analizinden sonra oluşan kodlardan tema ve alt temalara ulaşılmıştır (Tablo 4.1’de gösterilmiştir).

Tablo 4.1.

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
○ 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
○ Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri
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, İşitme 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.

4.2. Okuma Düzeyine İlişkin Görüşler

Tablo 4.2’de 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, sınıfın okuma düzeyi başlığı altında yoğun biçimde sınıflarının okuma düzeylerinin iyi olduğundan bahsetmişlerdir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma düzeylerine ilişkin öğretmenler ağırlıklı olarak işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma düzeylerinin iyi olduğuna yönelik görüş bildirirken, bazı öğretmenler işitme yetersizliği olan öğrencilerinin okuma düzeylerinin kötü olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin işitme yetersizliği olan öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenler işitme yetersizliği olan

öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerinin iyi ya da kötü olduğu konusunda eşit oranda görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.2.

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 Oya öğretmen, “*Sorun yaşamadık. İlk o da diğer çocuklar gibi okumayı söktü. Öğrendi. Tabii ki telaffuzu biraz farklı telaffuz edebiliyor sözcükleri ama ben anlayabiliyorum diğer arkadaşları da anlıyorlar. Dikkatli dinlediğimiz takdirde. O durumda da güzel. Tabii ki kıyaslama olursa diğer çocuklarla akıcılığı güzel. Sözcükleri güzel telaffuz ediyor yine de biraz farklılık var.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Pınar öğretmen ise “*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 tembel [bir öğrenciden bahsediyor] bu konuda. Okumayı çözümledi tamamladı...*” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

4.3. Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler

Tablo 4.3’de katılımcıların akıcı okumaya ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu tema altında katılımcıların akıcı okuma algısı ve akıcı okumanın önemi ile ilgili görüşlerine yönelik iki alt tema oluşmuştur. Akıcı okuma algısına yönelik görüşlerin çoğunluğunun akıcı okumayı hızlı ve anlayarak okuma, bir kısmının doğru, hızlı, anlayarak ve noktama işaretlerine dikkat ederek okuma, diğerlerinin ise hızlı okuma yönünde olduğu belirtilmiştir.

Tablo 4.3.

Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler

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

Akıcı okumanın önemi alt teması altında ise, katılımcılar normal gelişim gösteren öğrenci için akıcı okumanın önemli olması ya da olmaması ve işitme yetersizliği olan öğrenci için akıcı okumanın önemli olması ya da olmaması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

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 önemi alt teması altında katılımcıların çoğunluğu akıcı okuma becerisinin normal gelişim gösteren öğrenci için önemli olduğu, bazıları ise akıcı okuma becerisinin normal gelişim gösteren öğrenci için önemli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. İşitme yetersizliği olan öğrenci için akıcı okumanın önemi konusunda ise katılımcıların çoğunluğu önemli olduğu, bazıları ise önemli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. 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.

4.4. Planlama Sürecine İlişkin Görüşler

Tablo 4.4’te öğretmenlerin planlama sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde okuma kaynakları, kaynak seçiminde dikkat edilen hususlar ve akıcı okuma çalışmalarının planlanması yönünde alt temalara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenler okuma kaynaklarına ilişkin ağırlıklı olarak çalışma kâğıtlarının ve hikâye kitaplarının kullanıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin kaynak seçimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunlukla öğrencilerin ilgilerine ve metin uzunluğunun öğrencilerin düzeyine uygun olmasına dikkat ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin akıcı okumanın planlanmasına ilişkin görüşleri ise daha çok normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik planlama yapıldığı yönündedir.

Tablo 4.4.

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 aşina olması	2
○ Kelime dağarcığını artırma	1
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. İYO: NGG: Normal gelişim gösteren; 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.

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.

4.5. 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.

4.5.1. Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin okuma etkinliklerinde ağırlıklı olarak sıralı okuma çalışmaları, ev çalışmaları ve sessiz okuma etkinlikleri gerçekleştirdiği görülmektedir.

Tablo 4.5.

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

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 yaptırmiyorum. 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. Esra öğretmenin sıralı okumaya ilişkin görüşleri ise şu şekildedir; *“Hepsini her gün genelde okutmaya çalışıyorum. Türkçe derslerinde başlıyoruz sırayla. İşte üç beş cümle birisi diğeri onun devam ediyor tekrar arkadan. Hepsine fırsat vermeye çalışıyorum.”* 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 durumdalar. 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.”* şekilde ifade etmiştir. Sessiz okuma konusunda ise Funda

öğretmen görüşlerini “*Ben okuyorum onların hazırlanmaları için içlerinden okumalarını istiyorum. Onu mutlaka yaparım.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.5.2. Akıcı Okuma Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Tablo 4.6 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 4.6.

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

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 aldırдық. 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. Göz egzersizleri konusunda Ahmet öğretmenin görüşleri ise “*Göz sıçratma birkaç kelimeyi birden okuma konusunda egzersiz yapıyoruz hızlı okuması ve okumasını arttırmaya yönelik.*” şeklindedir. 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.

4.5.3. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenci İçin Düzenlemelere İlişkin Görüşler

Tablo 4.7 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.

İşitme yetersizliği olan öğrenciye özel ilgi gösterme konusunda Esra öğretmen görüşlerini “*Okumaya yönelik çalışmalarda da diğer derslerde genellikle fırsat vermeye çalışıyorum. Ayrıca tenefüslerde 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 uyarlama 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. Ayşe öğretmen BEP hazırlama konusundaki görüşlerini, “*... planında da ne alabilir ne almayabilir ben bir haftamı harcadım Merve'nin planına nasıl neler yapabilir bu çok mu ağır gelir, bunu yapar mı yapamaz mı diye bayağı bir düşündüm.*” cümleleriyle

ifade ederken; pekiştirme konusunda Pınar öğretmenin görüşleri şu şekildedir; “Sınıf içinde de mutlaka okuma yaptırıyorum. İlk zamanlarda anlayamıyoruz diyordu çocuklar. Onlarla bir konuştum. O gelmediği zaman böyle olmaz onu daha da teşvik etmeliyiz daha güzel okuyorsun süper okuyorsun. Hani arkadan çok anlaşılmasa da o okuduktan sonra herkes bir alkış çok güzel okudun falan diye. Çok hoşuna gidiyor daha bir okumak istiyor.”

Tablo 4.7.

İYO Öğrenci İçin Düzenlemelere İlişkin Görüşler

Görüşler	Frekans
Eğitsel Düzenlemeler	
○ Özel ilgi gösterme	7
○ Metinde uyarlama	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

Not. İYO: İşitme yetersizliği olan; BEP: Bireyselleştirilmiş eğitim programı; FM: Frekans modülasyonu.

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.

4.5.4. Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler

Tablo 4.8 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 görölmektedir.

Tablo 4.8.

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 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 anlamıyoruz diyorlar ayrıca, akıcı okuyamadığı için. Öğretmenim hiç birşey 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.” Bu konuda Ali öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir; “Yavaş okuduğu için arkadaşları sıkılıyor mesela [öğrencisinden bahsediyor] okurken. Sırayla okuyorlar mesela. Sıra ona gelince şiir okurken zamanını alıyor, diğer öğrenciler de çabuk okusun bitmedi mi daha diye öğrencilerde acelecilik var ya.” 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. Uygulama sürecinde işitme yetersizliği olan öğrencilerle yaşanan sorunlardan en yoğun biçimde ifade edilen anlamada zorluk üzerine Ahmet öğretmenin düşüncelerini “Planlama aşamasında bu çocukların okuma yazma düzeyleri geliştirilebiliyor fakat

bunların anlamaları biraz okuma hızlarına göre geride kalıyor. Yani bendeki öğrencinin durumunda bu var.” cümleleriyle ifade etmiştir.

4.5.5. Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tablo 4.9’da yer alan uygulama sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin değerlendirilmede bireyselleştirme yapılması ve veli aile işbirliği olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmı uygulama sürecinde yapılan okuma hatalarının düzeltilmesine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.9.

Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Görüşler	Frekans
○ Değerlendirmede bireyselleştirme	1
○ Veli ile işbirliği	1

Değerlendirmede bireyselleştirme konusunda Oya öğretmen görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir, *“Diyelim ki yaptım bu sınavı. Durumu ne diye bakıyorum. Sorun yaşamamışsa tekrar sınav düzenlemiyorum. Önce bunu yapıyorum normal çocuklarla birlikte. Olmazsa onun anlayabileceği daha basit sınav hazırlıyorum. Onu değerlendirmeye alıyorum”*. Veli ile iş birliğinin yapma konusunda Oya öğretmen *“Seviye farklılıkları oluyordu. Bazı çocuklar kaçırıyordu. Evde biraz daha veli ile görüşüyoruz. Veli devralıyor o görevi.”* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

4.6. Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler

Tablo 4.10’da öğretmenlerin akıcı okuma çalışmalarını değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde okumanın değerlendirilmesi, değerlendirme etkinlikleri, değerlendirmede yaşanan sorunlar ve değerlendirme sürecine yönelik öneriler alt temalarına ulaşılmıştır.

Bütün öğretmenler okumanın değerlendirilmesinin yapıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu duruma 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.

Tablo 4.10.

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
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

Öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak okuduğunu anlama sorularında yoğunlaştığı görülmektedir. Ahmet öğretmen okuduğunu anlama sorularına ilişkin “*Tabii, okuduğu hikâyenin kahramanlarını, yer, zaman, ondan sonra bunları açıklamasını istiyorum. Daha sonra akıllı tahtada çalışmayı çok seviyor o. Yani burada sessiz okuyarak daha çok doğru cevaplayabiliyor sorulardan...*” şeklinde görüş bildirirken, bu duruma ilişkin Oya öğretmen ise “*5N 1K şeklinde soru şeklinde yapabiliyoruz. Anlayabilmiş mi? Onu cevaplıyor mu? O şekilde değerlendirmemiz oluyor.*” sözleriyle görüşünü ifade etmiştir.

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 bulunduğu dur. 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.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecine yönelik önerileri değerlendirme süresinin artırılması, değerlendirmenin bireysel yapılması, okuma etkinliklerinin artırılması ve sınıf mevcudunun azaltılması başlıkları altında toplanmıştır. Ayşe öğretmen değerlendirme süresinin artırılmasına ilişkin “*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.

4.7. Akıcı Okuma Müfredatına ve Kaynaklara İlişkin Görüşler

Tablo 4.11’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.

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. Ayşe öğretmen “*Aslında bizim müfredatımız çok akıcı okumaya yönelik değil.*” sözleriyle konu hakkındaki düşüncelerini ifade etmiştir. Serap öğretmen ise konu

hakkında “...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.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 4.11.

Akıcı Okuma Müfredatına ve Kaynaklara İlişkin Görüşler

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

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 bi 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. Ders kitaplarının destekleyici olduğu yönünde görüş bildiren Esra öğretmen düşüncelerini “Bize genelde ders kitapları yetiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

4.8. Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenler, öğretmen yetiştirme programına ilişkin olarak çoğunlukla akıcı okuma içeriğinin yetersizliği ve üniversite eğitimi ile uygulama arasında kopukluk olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Akıcı okuma içeriğinin yetersiz olmasına yönelik görüşler incelendiğinde Zeynep öğretmen, “Yok. Kesinlikle ama kesinlikle buna imzayı 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.

Tablo 4.12.

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

Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin görüşler başlığı altında üniversite eğitimi ile uygulama arasındaki kopukluk olmasına yönelik görüşlere baktığımızda 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 üniversite ile uygulama arasında kopukluk olduğu yönünde görüşlerini ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç

Bu çalışmada işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma müdahaleleri, kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Öğretmenler sınıflarının okuma düzeyi, sınıflarında uyguladıkları okuma etkinlikleri ve bu süreçte işitme yetersizliği olan öğrencilerinin durumuna ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır.

Öğretmenlerin akıcı okuma algılarına yönelik bulgular incelendiğinde, akıcı okumanın öğelerinden vurgu ve tonlamaya yeteri kadar dikkat edilmediği düşünülebilir. Akıcı okuma becerisinin önemine ilişkin katılımcıların çoğu bu beceriyi önemli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu anlamda okuma becerileri ve aşamalarına yönelik bilgilendirmelerin yetersiz olduğu düşünülebilir.

Akıcı okuma çalışmalarının planlanması ve değerlendirmesi sürecine yönelik elde edilen görüşlere göre, bu aşamaların önemi, kullanılacak materyaller ve uygulama örnekleri konularındaki öğretmenlere sunulan bilginin yetersiz olduğu düşünülebilir. Ayrıca yapılan okuma ve akıcı okuma etkinliklerinde işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik yapılabilecek düzenlemelerin neler olabileceği, bu düzenlemelerin işlevselliği gibi konularda da bilgilendirmelerin yapılması işlevsel olabilir.

Yapılan okuma ve akıcı okuma etkinliklerine ilişkin görüşler incelendiğinde, sıklıkla uygulanan okuma uygulamasının sıralı okuma etkinliği olduğu görülmektedir. Alanyazında sıralı okuma etkinliğine yönelik bulgulara bakıldığında ise bu etkinliğin her bir öğrenci için sınırlı okuma süresi ve sınırlı okuma deneyimine neden olduğu belirtilmektedir (Armbruster vd., 2001). Akıcı okuma etkinliklerinde ise alanyazında etkili bir akıcı okuma müdahalesi olarak kullanılan tekrarlı okuma müdahalesinin kullanıldığına yönelik ifadeler yer almaktadır. Fakat katılımcılar bu müdahaleyi sıralı okuma öncesinde öğrencilerin verilen metni birkaç kez içlerinden okuması şeklinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulama tarzı alanyazındaki kullanım önerileriyle uyuşmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalara yeteri kadar yer verilmediği, kullanılan uygulamaların ise alanyazında yer alan müdahale önerileriyle uyumsuzluklara sahip oldukları söylenebilir. Bu nedenlerle

sınıflarda kullanılabilen genel okuma müdahaleleri ve özellikle de akıcı okuma müdahalelerine yönelik programların hazırlanmasının ve öğretmenlerin bu müdahale örneklerinin kullanımları konusunda bilgilendirilmelerinin işlevsel olacağı 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.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında, bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Eskişehir ilinde çalışan ve sınıfında işitme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Bu bölümde yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırmanın sorularıyla ve ilgili alanyazınla bağlantılı olarak tartışılmıştır. Yapılan analiz sonucu yedi tema elde edilmiştir. Araştırma bulguları elde edilen bu temalara uygun olarak ayrı başlıklar altında tartışılmıştır.

5.2.1. Okuma Düzeyine İlişkin Görüşler

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenleri sınıflarının okuma düzeylerinin iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerinin okuma düzeyi 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. Bu bulgular, Akçamete, Gürgür ve Kış (2003)'ün, araştırma sonuçlarında 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.

5.2.2. Akıcı Okumaya İlişkin Görüşler

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 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 önemi konusunda görüş bildiren 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 bir kaçı 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.

5.2.3. Planlama Sürecine İlişkin Görüşler

Planlama sürecine ilişkin, genel olarak okuma çalışmalarında kullanılan okuma kaynaklarının çalışma kitapları, 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. Kullanılan okuma kaynaklarında, öğretmenlerin sadece ders kitaplarına bağlı kalmayıp farklı okuma kaynakları temin ederek, okuma becerisine yönelik çalışmalarını zenginleştirdikleri söylenebilir.

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 arttıracak metinlere öncelik verilmesidir. Elde edilen bu bulgulara göre okuma metinlerinin seçiminde 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 gösterdiğini söylenebilir.

Akıcı okuma çalışmalarının planlanmasında katılımcıların çoğunluğu hem normal işiten öğrenciler için, hem de işitme yetersizliğı olan öğrenciler için planlama yaptıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise normal işiten öğrenciler için ve işitme yetersizliğı olan öğrenciler için akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik planlama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik planlama yapmalarının akıcı okuma becerisine verilen önem konusundaki görüşlerini desteklediğı söylenebilir.

5.2.4. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşler

Uygulama sürecinde yapılan okuma etkinliklerinden en yoğun kullanılan etkinlik sıralı okuma etkinliğidir. Etkinlik katılımcılar tarafından, seçilen okuma metninin öğrencilere sırasıyla, bir öğrencinin kaldığı yerden diğeri öğrenci devam edecek şekilde okuma yapması olarak tanımlanmıştır. Etkinlik sürecinde öğrencilerin okuma yapan akranlarını model aldıkları, bu sayede genel okuma becerilerinde ve akıcı okuma becerilerinde gelişme görülebileceğı söylenebilir. 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. 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 gelmediğı zamanlarda pasif olarak dinleyici rolünde olacaktır. Katılımcılardan bazıları yaptıkları sıralı okuma çalışmalarında önce kendilerinin okuduğunu daha sonra sınıfla birlikte metnin tekrar okunduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntemin kullanımında öğrencilerin aynı zamanda öğretmeni de model alabilecekleri düşünülebilir.

Bir diğeri 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. 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 başarısı artacaktır. Katılımcılar ayrıca sınıf çalışmalarında da öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirdikleri, ödüller 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. Etkinliğin, 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 kullandıkları yöntemlerin alanyazında yer alan okuma müdahaleleriyle benzerlikleri olmalarına rağmen bu okuma müdahalelerinin planlı ve sistematik olarak kullanılmadığı söylenebilir.

Katılımcıların sınıflarda uyguladıkları akıcı okuma etkinliklerine ilişkin görüşlerinde ise çok farklı etkinliklerin kullanıldığı söylenmiştir. 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. 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.

Akıcı okuma etkinliklerinden sınıflarda yoğun olarak kullanılan model olma yönteminin ise öğretmenin ideal bir okuma yaparak öğrencilere model olmasını içerdiği ifade edilmiştir. 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 çalışmasında, 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.

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. 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 beklèmelerin de gerekli olduğu söylenebilir. Bu anlamda sınıflarda yaptırılan göz egzersizlerinin hızlı okumayı destekleyebileceği fakat akıcı okuma için yeterli olmadığı düşünülebilir.

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 artırmada etkili olabileceği düşünülebilir. Yapılan eğitsel düzenlemelerin yanı sıra bazı katılımcılar fiziksel düzenleme yaptıklarını belirtmişlerdir. 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 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 güçlüğü olan normal işiten öğrencilerin okuma etkinlikleri sırasında yavaş okumaları nedeniyle sınıf arkadaşlarının, okuma yapan öğrencinin isteğini kırıncı şekilde şikâyetlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Sarıkaya ve Uzuner (2013)'in araştırmalarında öğretmenlerin benzer şekilde seviye farklılığı sorunları yaşadıkları ve çözüm olarak BEP hazırlandığı belirtilmiştir. 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. 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 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. 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, Kargin 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

5.2.5. Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler

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 kaçısı ise, akıcı okuma becerilerini ölçmek için hızlı okuma yarışı yaptırdıklarını ve süre sınırı koyarak okuma yaptırdıklarını belirtmişlerdir. 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, 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.

Getirilen çözüm önerilerinin, öğrencilerin bireysel ve ayrıntılı olarak okuma performanslarının belirlenmesinde ve bu sayede de okuma becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülebilir. 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.

5.2.6. Akıcı Okuma Müfredatına ve Kaynaklara İlişkin Görüşler

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 ilköğretim 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. Aynı zamanda programda akıcı okumayı geliştirmeye yönelik etkinlik önerilerine rastlanamamıştır. 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 söylenebilir. Bu anlamda öğretmenlere rehberlik edecek akıcı okuma etkinliklerine yer verilmesi ve müdahaleler hakkında bilgilendirme yapılması yararlı olabilir.

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. 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.

5.2.7. Öğretmen Yetiştirme Programına 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. Sarıkaya ve Uzuner (2013)'in araştırmalarında 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.

Öğretmen yetiştirme programına ilişkin elde edilen görüşler üzerinde, katılımcıların mezuniyet alanları etkili olabilir. Katılımcıların dört tanesinin 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.

5.3. Öneriler

Elde edilen araştırma bulgular kapsamında uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin sınıflarında kullanabileceği akıcı okuma müdahale modelleri ve uygulama örnekleri konularında eğitimler düzenlenebilir.
- Okuma becerisi ve aşamalarına yönelik bilgilendirici eğitimler düzenlenebilir.
- Farklı okuma düzeylerine uygun akıcı okuma materyalleri geliştirilip, öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.
- Akıcı okuma materyalleri işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik ne tür düzenlemeler yapılabileceğine ilişkin eğitimler düzenlenebilir.
- Akıcı okuma becerilerine yönelik planlama ve akıcı okumanın önemi konularında eğitimler düzenlenebilir.

- Akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla okuma envanterleri oluşturulabilir ya da var olan envanterler öğretmenlerin kullanımı için okullara dağıtılabilir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Müfredatta yer alan akıcı okuma kazanım ve müdahale örneklerinin incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Normal işiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma farklılıklarına ve sebeplerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Daha geniş bir araştırma grubuyla kullanılan akıcı okuma müdahalelerinin incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesine ve incelenmesine yönelik geniş ölçekli bir araştırma yapılabilir.
- Uygulanan müdahalelerin etkililiğine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin akıcı okuma ile ilgili strateji öğrenmeleri ve bu stratejileri kullanmaları konusunda eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Al-Hilawani, Y. A. (2003). Clinical examination of three methods of teaching reading comprehension to deaf and hard-of-hearing students: From research to classroom applications. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 146-156.
- 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.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Benedict, K. M., Rivera, M. C. & Antia, S. D. (2015). Instruction in metacognitive strategies to increase deaf and hard-of-hearing students' reading comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(1), 1-15.
- 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.
- Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- 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.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, Ş. ve Özdemir, S. (2015). Az gören öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının

- etkililiklerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 75-97.
- Demir, N. ve Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 6(2), 9-24.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 362-377.
- Dyer, A., MacSweeney, M., Szczerbinski, M., Green, L. & Campbell, R. (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: The relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 215-229.
- Ehri, L. C., Satlow, E. & Gaskins, I. (2009). Grapho-phonemic enrichment strengthens keyword analogy instruction for struggling young readers. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 162-191.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerinde yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 229-247.
- Enns, C. & Lafond, L. D. (2007). Reading against all odds: A pilot study of two deaf students with dyslexia. *American Annals of the Deaf*, 152(1), 63-72.
- Fung, P., Chow B. W. & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82-95.
- Genç, T. (2016). *İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.

- Girgin, Ü. (2005). İşitme engelli çocuklarda bireyselleştirilmiş okuma eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 143-150.
- 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.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Pearson Education.
- Guardino, C., Syverud, M. S., Joyner, A., Nicols, H. & King, S. (2011). Further evidence of the effectiveness of phonological instruction with oral-deaf readers. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 562-568.
- Guldenoglu, I. B., Kargin, T. & Miller, P. (2012). Comparing the word processing and reading comprehension of skilled and less skilled readers. *Educational Sciences Theory and Practice*, 12(4), 2822-2828.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.
- Güldenoğlu, İ. B. (2012). *İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 18-38.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- 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.
- Haller, A. K. & Montgomery, J. K. (2004). Noise-induced hearing loss in children. *Teaching Exceptional Children*, 36(4), 22-27.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). İstanbul: Nobel Yayınları.

- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Gürgür, H. (2015). İşitme engelli çocuğun okuma yazma becerilerinin dil deneyim yaklaşımı ile desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 111-144.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 66-88.
- 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.
- Klingner, J. K. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for Effective Instruction* (formerly *Diagnostic*), 29(4), 59–70.
- 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.
- McCray, A. D., Vaughn, S. & Neal, L. I. (2001). Not all students learn to read by third grade: Middle school students speak out about their reading disabilities. *Remedial and Special Education*, 35, 17–30.
- McMillian, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4. Baskı). USA: Pearson.
- McShane, S. (2005). *Applying research in reading instruction for adults: First steps for teachers*. Washington, DC: The Partnership for Reading, National Institute for Literacy.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2016). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı* Karar Sayısı 12, yayın tarihi 07.03.2016.

- Melekoglu, M. A., & Wilkerson, K. L. (2012). The use of repeated reading in afterschool programs: improving outcomes for struggling elementary students with reading difficulties. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 8(11), 127-139.
- Moore, K. L. (2012). *Effectiveness of a computer-based program for improving the reading performance of deaf students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Georgia: Georgia State Universty.
- 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.
- O'Connor, R. E., Swanson, H. L. & Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: Influences on word and comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 102, 1-19.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- 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.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 32(4), 403-408.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 31-61.
- Schirmer, B. R. & Scheffer, L. (2010). Implementation of the guided reading approach with elementary school deaf students. *American Annals of the Deaf*, 155(3), 377-385.

- Schirmer, B. R., Schaffer, L., Therrien, W. J. & 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. & Schirmer, T. N. (2009). Repeated reading as an intervention with deaf readers: Effect on fluency and reading achievement. *Read Improvement*, 46(3).
- 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.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- 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.
- Swanson, H. L. & Howard, C. B. (2005). Children with reading disabilities: Does dynamic assessment help in the classification. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 17-34.
- 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.
- Trezek, B. J. & Malmgren, K. W. (2005). The efficacy of utilizing a phonics treatment package with middle school deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 256-271.
- Trezek, B. J. & Wang, Y. (2006). Implications of utilizing a phonics-based reading curriculum with children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 202-213.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2002). İşitme yetersizlikleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim*. 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. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: Farklı bir dil ve sosyokültürel kontekste etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.

EKLER

Ek	Başlık	Sayfa
Numarası		Numarası
EK-1	MEB İzin Belgesi	64
EK-2	Gönüllü Katılım Formu	65
EK-3	Görüşme Soruları	67
EK-4	Katılımcı Bilgi Formu	69

EK-1
MEB İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.1945661
Konu: Araştırma İzni

15.02.2017

DAĞITIM YERLERİNE

<...>

- İlgi: a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünün 09/02/2017 tarihli ve 1691834 sayıda işlem gören yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.0020.00.0/361-2012/13 sayılı Genelgesi.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuncay TUTUK'UN "İşitme Yetersizliği olan Öğrencilere Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Akıcı Okuma Çalışmalarının İncelenmesi" konulu araştırma izni hakkındaki ilgi yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü anketin** kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mücahit AKGÜN
Bakan a.
Genel Müdür V.

- Ek:
1-Mühürlü Anket Formu (2sayfa)
2-İlgi yazı ve ekleri

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

Dağıtım:
Gereği:
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğüne
(ek konuldu Mühürlü Anket Formu (2 sayfa)

Bilgi:
Eskişehir, Kütahya, Bilecik
Valiliklerine
(İl Millî Eğitim Müdürlükleri)

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M. ÇAKAR Şef
Tel: (0 312) 413 13 31
Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 129f-8028-37eb-hc3h-2h6

EK-2

Gönüllü Katılım Formu

“İşitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaların incelenmesi” başlıklı bu çalışma, tez kapsamında gerçekleştirilen bir araştırma çalışması olup, işitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okumaya yönelik çalışmaların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışma, Özel Eğitim Bölümü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimini sürdüren Arş. Gör. Tüncay Tutuk tarafından Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu’nun rehberliğinde yürütülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, işitme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında yapılan akıcı okuma çalışmalarının belirlenmesinde ve gerekli müdahale programlarının geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel bir araştırma yürütülerek yapılacak görüşmelerin kaydedilmesi yoluyla bilimsel araştırma verileri toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Ancak araştırma verileri ve ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İsteminiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Sizlerden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizlerden toplanan veriler ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Çalışma hakkındaki sorularınızı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı’ndan Tüncay Tutuk’a (t.tutuk@gmail.com / 0507 4498796) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı: Arş. Gör. Tüncay Tutuk

Adres: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 400 numaralı oda

İş Tel: 0222 239 3750

Cep Tel: -----

Bu çalışmaya katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı-Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3

Görüşme Soruları

1. Okuma konusunda sınıfınızın genel düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Okuma konusunda normal işiten öğrencinizin düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - b. Okuma konusunda işitme yetersizliği olan öğrencilerinizin düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Sınıfınızda ne gibi okuma çalışmaları yapıyorsunuz?
3. Okuma çalışmalarının içinde yer alan akıcı okumanın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Normal işiten öğrencileriniz için akıcı okumanın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - b. İşitme yetersizliği olan öğrencileriniz için akıcı okumanın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yaptığınız çalışmalar var mı? Varsa neler?
5. Yapacağınız akıcı okuma çalışmalarını nasıl planlıyorsunuz?
 - a. Akıcı okuma çalışmalarını planlarken işitme yetersizliği olan öğrencilerinize özel düzenlemeler yapıyor musunuz?
 - b. Bu çalışmaları planlarken yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa bu sorunlar neler?
 - c. Sizce yaşadığınız bu sorunların nedenleri neler?
 - d. Bu sorunların üstesinden gelmek için ne önerirsiniz?
6. Belirlediğiniz akıcı okuma çalışmalarını uygulama sürecinden söz eder misiniz?
 - a. Akıcı okuma çalışmalarını uygularken işitme yetersizliği olan öğrencinize özel düzenlemeler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız, ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?
 - b. Belirlediğiniz akıcı okuma çalışmalarını uygularken sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız, bu sorunlar neler?
 - c. Yaşadığınız bu sorunların nedenleri sizce neler?
 - d. Bu sorunların üstesinden gelmek için neler önerirsiniz?
7. Uyguladığınız akıcı okuma çalışmalarına yönelik değerlendirme yapıyor musunuz? Yapıyorsanız nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a. Değerlendirme s¼recinde işitme yetersizliği olan ¼ęrencilerinize ¼zel d¼zenlemeler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız, ne t¼r d¼zenlemeler yapıyorsunuz?
 - b. Değerlendirme s¼recinde yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa neler?
 - c. Yaşadığınız sorunların nedenleri sizce neler?
 - d. Bu sorunların ¼stesinden gelmek i¼in neler ¼nerirsiniz?
8. Konuştuklarımız ışığında sınıfınızda yaptığınız akıcı okuma ¼alıřmaları konusunda m¼fredattaki ve ¼ęretmen yetiştirme programlarındaki bilginin yeterliliği konusundaki d¼ř¼nceleriniz neler?
- a. M¼fredattaki bilginin yeterliliği konusundaki d¼ř¼nceleriniz neler?
 - b. ¼ęretmen yetiştirme programlarında yer alan bilginin yeterliliği konusundaki d¼ř¼nceleriniz neler?

EK-4
Katılımcı Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Araştırma sürecinde elde edilecek verilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek grubu vb. değişkenler açısından değerlendirilebilmesi için katılımcı bilgi formunda yer alan bilgileri doldurmanız gerekmektedir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Adınız:

Soyadınız:

Doğum Tarihiniz:

Cinsiyetiz:

Eğitim Durumunuz:

Lisans Mezuniyetiniz:

Mesleğiniz:

Mesleki Deneyiminiz:

Medeni Durumunuz:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI :Tüncay TUTUK
Doğum Yeri* :BOLU
Doğum Tarihi* :1988

Eğitim Durumu

Lise	Tayfur Bayar Lisesi	2001-2005
Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2010-2011
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2014-2017

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	
Araştırma Görevlisi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2013 -

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Yıldız, N. G. ve Tutuk, T. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Arı ve M. S. Kartal (Ed). *Tüm öğretmenlik programları için özel eğitime giriş* içinde (s. 17-37). Konya: Eğitim Yayınevi.

İletişim

E-posta adresi

ttutuk@ogu.edu.tr