

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) Kullanılması Üzerine Bir Durum Çalışması *

A Case Study on Use of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) Program to Improve Second Grade Students' Fluent Reading Skills

Muhammet Baştuğ**
Burak Öncü***

To cite this article/ Atf için:

Baştuğ, M. ve Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1147-1164. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.4m

Öz. Bu araştırmanın amacı, okumada güçlük çeken iki öğrencinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım (HELPS) programının uygulama sürecini incelemektir. Araştırmaya 2. sınıf düzeyine göre akıcı okumada geri olan iki öğrenci katılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülen bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veriler, sürece ilişkin program tabanlı ölçme sonuçlarından ve öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin araştırma kapsamında uygulanan program sonucunda okuma becerilerinden kelime tanıma ve okuma hızında olumlu yönde artışların yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programı sürecinde okuma niteliğindeki değişimde, ders dışı okumayı sürdürmede ve derse katılımlarında olumlu artışların olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ilgili literatüre dayalı olarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, erken okuryazarlığa ulaşma, helps, ilkökul, okuma güçlüğü

Abstract. The aim of this study is to investigate the effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program on the improvement of fluent reading skills of two 2nd-grade students identified as having difficulties in reading. The current qualitative case study was conducted in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The data were obtained from the program-based measurement results related to the process and the (semi-structured) interviews with the classroom teachers of the students. According to the results of the present study, it was found out that there was an increase in word recognition and reading speed as a part of reading skills of the participant students thanks to the HELPS program implemented in the study. Additionally, there was a positive change in terms of the quality of reading and the level of engagement in extra-curricular reading and active participation in class increased for the participant students in the process of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program. The results obtained were interpreted under the light of the relevant literature.

Keywords: Fluent reading, early literacy skills, HELPS, elementary school, reading difficulty

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.10.2019

Düzeltilme Tarihi: 12.10.2020

Kabul Tarihi: 15.10.2020

* Bu araştırma, 19-22 Haziran 2019 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen VI. International Eurasian Educational Research Congress'de (EJERCongress 2019) sözlü biliri olarak sunulmuş, ayrıca geliştirilerek güncellenmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, mbastug@istanbul.edu.tr ORCID: 0000-0002-5949-6966

*** İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, burak.oncu@ogr.iu.edu.tr ORCID: 0000-0002-5706-0448

Giriş

Eğitim kavramının gelişimiyle birlikte okuma becerisi her zaman kazanılması gereken temel beceri olarak görülmüştür. Geçmişte daha çok grafemlerin (harfbirim) fonemlere (sesbirim) dönüştürülmesinden ibaret sayılan okuma eylemi (Keskin ve Baştuğ, 2012) daha sonraları okuyucunun okuma sürecinde yazar ile etkileşim içinde olduğu ön bilgilerini etkili bir şekilde kullanarak anlam kurmaya çalıştığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2008). Özellikle bilişsel yaklaşımların etkisiyle okuma kavramı, daha çok metinden anlam kurma ve zihinde yapılandırma olarak yorumlanmıştır. İşte bu anlamı yapılandırma sürecinde karşımıza çıkan en önemli faktörlerden biri akıcı okumadır. Çünkü akıcı okuma sayesinde okur, sınırlı zihinsel dikkat kaynaklarının büyük bir bölümünü okuduğu kelimenin anlamına kaydırarak metin ile ilgili anlam kurmaya başlar (Samuels, 1979).

Akıcı okuma kavramı, okuma psikolojisi üzerine yapılan ilk çalışmalardan bu yana başarılı bir okumanın gerçekleşmesinde gerekli bir faktör olarak ele alınmıştır. Huey (1908) akıcı okumayı psikomotor becerilere benzeterek akıcı okumanın da yapılacak pratikler sayesinde gelişeceğini belirtmiştir. Huey'e (1908) göre pratiğe dönük çalışmaların sıklığı arttıkça zihindeki dikkat kaynakları istenen hareketi daha kolay ve kısa sürede yapmamızı sağlamaktadır. 1900'lerin başında ortaya konan bu görüş daha sonra 1974 yılında LaBerge ve Samuels tarafından geliştirilen otomatikleşme teorisi ile daha ayrıntılı olarak açıklanmış ve akıcılığın okuma becerisindeki rolü daha iyi anlaşılmıştır. LaBerge ve Samuels (1974) okuma sürecinin daha az dikkat ile başarılı bir şekilde gerçekleştirilme yeteneğini otomatikleşme olarak adlandırmıştır. Bu teoriye göre okuma sürecinin gerçekleşmesi için iki temel aşama vardır. Bunlardan birincisi, kelimelerin doğru şekilde dekode edilmesidir. İkincisi ise dekode edilen kelimelerin anlama kavuşturulmasıdır (Samuels, 1994). Akıcı okuma, kelimelerin dekode edilmesiyle anlama kavuşması arasında köprü görevi görmektedir. Okuma akıcılığı zayıf olan bireyler, kısıtlı zihinsel kaynaklarının çoğunu kelimeleri dekode etmekte harcadıkları için kelimelerin anlamına odaklanamamaktadır (Samuels, 1994). Bu nedenle bu tür bireyler okuma sürecini oldukça yavaş ve yorucu geçirirler ve okumaya karşı motive olamazlar (Cotter, 2012). Buna karşın akıcı okuyan bireyler kelimelerin dekode edilmesini otomatikleştirdikleri için dikkat kaynaklarının çoğunu kelimelerin anlamına kaydırarak metni rahatlıkla anlayabilirler (Samuels, 1994). Otomatikleşme teorisi doğrultusunda okumada akıcılığın kazanılmasının genel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ki günümüzde yapılan birçok çalışma da bu durumu kanıtlar niteliktedir (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje, 2005; Fuchs vd., 2001; McGlinchey ve Hixson, 2004; [NICHD], 2000).

Akıcı okumanın okuma becerisi içindeki önemine dikkat çeken otomatikleşme teorisi, akıcı okumanın doğru okuma ve kelime tanımadaki otomatikliği üzerinde durmuş fakat akıcı okumanın prozodik özelliğini ihmal etmiştir (Kuhn, 2005). Oysaki literatürde birbirinden farklı akıcı okuma tanımları yer alsa da bu tanımların ortak noktasına baktığımızda akıcı okuma kavramının hızlı, doğru ve uygun ifade ile okuma yeteneği olarak tanımlandığını görmekteyiz (NICHD, 2000). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç temel alt boyutu bulunmaktadır. Young ve Rasinski (2009) akıcı okumanın bileşenleri olan doğru okumayı, okuyucunun metinde gördüğü kelimeleri hatasız bir şekilde ifade edebilme yeteneği; okuma hızını, okuyucunun fazla zihinsel çaba harcamadan hızlı bir şekilde okuyabilme yeteneği; prozodiyi ise metindeki noktalama ve imla kurallarını göz önünde bulundurarak okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara ve duraklamalara dikkat ederek okuma yeteneği olarak tanımlamıştır. Akıcı okumayı meydana getiren bu üç bileşenden herhangi

birinde problem yaşanması akıcı okumaya zarar vereceği gibi anlamın oluşmasını da olumsuz yönde etkiler (Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010).

Amerika'daki Ulusal Okuma Paneli'nin (NRP, 2000) yaptığı çalışmada okuma becerisinde önemli olduğunu belirttiği beş faktörden biri olan akıcı okumanın, okul yıllarında öğrencilere kazandırılması oldukça önemli bir konudur. Çünkü iyi okuyucular, metni çok çaba harcamadan hızlı, doğru ve prozodiye dikkat ederek okudukları için anlama çabuk ulaşırlar. Zayıf okuyucuların en büyük problemi anlama ulaşamamasıdır. Bu tür okuyucuların okuma akıcılığı geliştirildikçe anlama becerileri de gelişecektir. Bu bağlamda öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmeye yönelik araştırmacılar tarafından birçok yöntem ileri sürülmüş ve bu yöntemlerin bireylerin okuma akıcılığını geliştirdiğine dönük bilgiler elde edilmiştir. Tekrarlı okuma (Samuels, 1979), eşli okuma (Miller, Robson ve Bushell, 1986), FDL (Fluency Development Lesson) (Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994) ve HELPS (Helping Early Literacy with Practice Strategies) (Begeny, 2009) gibi yöntemler bunlara örnek gösterilebilir.

Öğrencilere akıcı okuma becerilerini kazandırmak amacıyla Begeny (2009) tarafından HELPS adlı program geliştirilmiştir. Bu program temel olarak okumada otomatikleşmeye odaklanmakta ve tekrarlı okuma yönteminin farklı bir formda uygulanmasına dayanmaktadır.

HELPS akıcı okuma programını mevcut akıcı okumayı geliştirmeyi hedefleyen programlardan ayıran en önemli 3 özellik şöyle sıralanabilir: Birincisi, her seansının 10 dakika gibi oldukça kısa bir sürede gerçekleştirilmesidir. İkincisi, akıcı okumayı geliştirmeye yönelik farklı strateji ve tekniklerin program dâhilinde sistematikleştirilmesidir. Üçüncüsü ise akıcı okumada motivasyonun rolünün dikkate alınmasıdır (Morgan ve Sideridis, 2006; Therrien, 2004). HELPS kapsamında kullanılan stratejiler: Tekrarlı okuma, modelleyerek okuma, sistematik hata düzeltme işlemi, ipuçları, hedef oluşturma, performans bildirim ve ödül sistemidir. HELPS öğretim programıyla gerçekleştirilen birçok araştırmada öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmede olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Begeny vd., 2010; Begeny vd., 2011).

Okuma becerisinin etkin kazandırılmasına yönelik çok sayıda araştırmayla, etkililiği kanıtlanmış programlar geliştirilmiştir. Bunlara rağmen öğrencilerin akıcı okumada sorunlar yaşadığı araştırmalarda (Baştuğ ve Akyol, 2012; Kaya, 2016 vb.) çoğunlukla dile getirilmektedir. Akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerin, okumaya ilişkin sorunlarının giderilmesinde standart öğretim programları yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı bu öğrencilerin okuma sorunlarını gidermede farklı programların geliştirilmesi ve programların zenginleştirilerek uygulanması gerekmektedir. Özellikle Türkiye'de akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik motivasyona dayalı, sistematik programlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda okumanın motivasyon boyutunun da içinde yer aldığı sistematik bir akıcı okuma programı olan HELPS programının ana dili Türkçe olan çocukların okuma becerilerindeki rolüne ilişkin araştırma yapmak yerinde olacaktır. Bu araştırma, HELPS'in Türk çocuklarında akıcı okumayı geliştirme noktasında öğretmenlere alternatif bir yöntem sunmasından dolayı önemli katkılara sahiptir. Bu bağlamda yapılan araştırmayla ilkökul ikinci sınıf düzeyinde zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir tanısı olmayan iki öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu şu şekilde oluşturulmuştur: Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'na (HELPS) katılan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve sürece ilişkin durumlarında neler olmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okuma güçlüğü yaşayan iki ikinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının rolünün ne olduğunu incelemek amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması araştırmacının belli bir zaman dilimi içerisinde bir ya da birden çok durumu kendi doğal ortamında gözlem, görüşme, doküman gibi veri toplama aracılığıyla derinlemesine incelediği, durum ve durumlara bağlı temaların oluşturulduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Durum çalışmaları uygulama ve desenleme olarak çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmada Davey (1991) tarafından tanımlanan “Programın Etkilerine Dayalı Durum Çalışmaları” türü benimsenmiştir. Durum çalışmasının bu türünde uygulanan programın etkisinin ne olduğu, olası başarı ya da başarısızlığın nedenleri hakkında çıkarımlar sağlanır. Bu çalışmada Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının akıcı okuma sorunu yaşayan iki öğrencinin akıcı okuma becerilerindeki ve süreçte öğrencilerdeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın katılımcısı iki öğrencinin seçiminde belli ölçütler kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından İstanbul ilinde belirlenen bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinden Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programı kapsamındaki ölçütler dahilinde şu özelliklere sahip iki öğrenci seçilmiştir:

- Öğrencinin ana dilinin Türkçe olması,
- Öğrencinin zihinsel, görsel ya da işitsel açıdan herhangi bir tanı almamış olması,
- Öğrencilerin bir dakikalık okuma süreci içerisinde okudukları doğru kelime sayısının 40-82 (bahar döneminde) arasında olmasıdır. Bu ölçüt ile ilgili olarak Türkçe'nin kelime ve cümle yapısı göz önünde bulundurulduğunda bu değer aralıklarının bir miktar aşağı çekilebileceği kararlaştırılmış ve bu karar doğrultusunda hareket edilmiştir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde özel bir okulun ikinci sınıfında öğrenim gören yukarıdaki ölçütlere uygun olduğu tespit edilmiş on öğrenciden iki öğrenci seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin ismi çalışmada etik sebeplerden dolayı gizlenmiş Ali ve Ayşe takma adları kullanılmıştır.

Ali'nin Okuma Hikayesi: Araştırmaya dahil edilen öğrencilerle uygulamaya başlamadan önce sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Ali'nin öğretmeni öğrencinin sınıf içinde uyumlu davranışlara sahip, akranları tarafından sevilen ve onlarla iletişim açısından problem yaşamayan bir öğrenci olduğunu belirtmiştir. Ali'nin birinci sınıfta okuma yazma öğrenme sürecinde devamsızlık problemlerinin olmasına rağmen akranlarıyla hemen hemen aynı zamanlarda okuma sürecine başladığını belirtmiştir. Genellikle heceleri tanımada herhangi bir problem yaşamadığını ancak uzun ya da ilk defa karşılaştığı kelimeleri okumada zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Sınıf içi okuma çalışmalarında genellikle isteksiz davrandığını belirtmiştir.

Ayşe'nin Okuma Hikâyesi: Ayşe'nin öğretmeni de öğrencinin sınıf içinde uyumlu davranışlara sahip, akranları tarafından sevilen ve onlarla iletişim açısından problem yaşamayan bir öğrenci

olduğunu belirtmiştir. Ayşe'nin birinci sınıfta okuma yazma öğrenme sürecinde akranlarıyla hemen hemen aynı zamanlarda okuma sürecine başladığını ve okuma çalışmalarını severek yaptığını öğrencinin de bunu sık sık dile getirdiğini ifade etmiştir. Ayşe'nin okumaya karşı tutumunun birinci sınıf itibarıyla hep olumlu olmasına karşın okuma da akıcılık becerilerini geliştiremediğini okuma hızının yavaş olmasına karşın okuduklarını bağlamıyla birlikte anlayıp okudukları hakkında açıklamalarda bulunabildiğini belirtmiştir.

İşlem

Uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra öğrenci ve öğretmenleriyle görüşülerek haftada 3 gün (Pazartesi- Perşembe- Cuma) 10-15 dakikalık seanslardan oluşan toplam 33 oturumluk bir çalışma planı uygulanmıştır. Uygulama okul içerisinde boş bir sınıfta bire bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında kullanılan metinler alanında uzman bir akademisyen tarafından sağlanmıştır. Bu metinler öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun ve uygulama süreci ilerledikçe düzeyi giderek artan metinlerden meydana gelmektedir.

Uygulamanın ilk aşaması araştırmacının öğrenciye okuma çalışmasına başlamadan önce ondan beklentilerini ifade ettiği bir yönerge vermesiyle başlamıştır. Araştırmacı, öğrenciye "Sesli olarak bu metni benim için okumanı istiyorum. Lütfen buradan (metnin başlangıcı işaret edilir) başlayarak sesli olarak oku. Bu bir yarış değildir. Her bir kelimeyi okumaya çalış. Eğer bilmediğin bir kelime ile karşılaşırsan telaş etmene gerek yok, o kelimenin okunmasında ben sana yardım edeceğim. Ben "Başla!" dediğim zaman başlayıp "Dur!" dediğim zaman durmalısın. Herhangi bir sorun var mı?" diyerek okuma öncesi yönerge vermiştir. Araştırmacı, öğrenciye "Başla!" komutu vermesiyle eşzamanlı olarak süreölçeri çalıştırmış, öğrenci ise kendisine verilen metinle ilk okumasını sesli bir şekilde gerçekleştirmiştir. Araştırmacı okumayı, kendi kopyası üzerinde takip ederek yanlış okunan kelimeler üzerine "X" işareti koymuştur. Bir dakikanın sonunda "Dur!" yönergesi ile okumayı durdurarak son okunan kelimeyi "]" işareti ile belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencinin okumasını program tabanlı ölçme prosedürüne uygun şekilde değerlendirerek öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve yanlış okuduğu kelime sayısını hesaplamıştır. Böylece uygulamanın ikinci aşamasını da tamamlamıştır. Uygulamanın üçüncü aşamasında araştırmacı öğrencinin okuduğu metni ters çevirdikten sonra ondan okuduğu metni anlatmasını istemiştir. Daha sonra araştırmacı öğrencinin okumasından elde ettiği verileri Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının sınıf seviyelerine göre belirlemiş olduğu hedeflere göre değerlendirmiştir. Bu hedefler aşağıdaki Tablo 1'de açıkça belirtilmiştir.

Tablo 1.

HELPS Programının Sınıf Düzeylerine Göre Belirlemiş Olduğu Akıcı Okuma Hedefleri

	Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı	Bir dakikada okuduğu yanlış kelime sayısı	Okuduğunu hatırlama/anlatma
1. Sınıf	$80 \leq x$	$x \leq 3$	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*
2. Sınıf	$100 \leq x$	$x \leq 3$	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*
3. Sınıf	$120 \leq x$	$x \leq 3$	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*
4. Sınıf	$135 \leq x$	$x \leq 3$	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*

Öğrencinin gerçekleştirmiş olduğu ilk okumadan elde edilen veriler doğrultusunda hedefe ulaşım ulaşılmamasına göre HELPS programı içerisindeki uygun müdahale yollarına karar verilmiştir.

Eğer öğrenci hedefe ulaşamamışsa uygulamanın dördüncü aşamasında model okuma prosedürü gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrenciye “Şimdi aynı metni ben okuyacağım. Beni, kendi metnin üzerinden parmağınla takip etmelisin. Çünkü metni okurken bazı yerlerde duracağım. Benim durduğum kelimedenden bir sonraki kelimeyi sen okuyacaksın.” yönergesini vermiştir. Model okuma prosedürü gerçekleştirildikten sonra ikinci kez aynı metin üzerinde süreli okuma çalışması yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin süreli okuma sırasında okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplamıştır. Okuma son bulduğunda hatalı okunan kelimeler üzerinde öğrenciyle çalışmıştır. Ardından üçüncü kez aynı metin üzerinden süreli okuma çalışması yapılmıştır. Araştırmacı tekrar öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplayarak not etmiştir. Okuma son bulduğunda hatalı okunan kelimeler üzerinde tekrar öğrenciyle çalışmıştır. Süreli okuma çalışmalarının tamamı program tabanlı ölçme prosedürüne göre değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen süreli okuma çalışmaları sonucunda elde edilen tüm veriler süreli okuma grafiğine işlenerek öğrencinin göstermiş olduğu gelişim hakkında dönüt verilmiştir. Daha sonra öğrencinin çalışma boyunca göstermiş olduğu gayret için ödül olarak yıldız çizelgesinde performansı doğrultusunda yıldız verilmiştir. Her on yıldızda bir öğrenciye küçük hediyeler verilmiştir. Son aşamada çalışma boyunca elde edilen tüm veriler ve gözlemler öğrenci takip formuna araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Eğer öğrenci hedefe ulaşmış ise uygulamanın dördüncü aşamasında yapmış olduğu süreli okuma çalışmasına yönelik araştırmacı öğrenciye dönüt vermiş ve yeni bir metne geçilmiştir. Yeni metin üzerinde ilk süreli okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrencinin süreli okuma sırasında okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplamıştır. Okuma son bulduğunda hatalı okunan kelimeler üzerinde öğrenciyle çalışmıştır. Daha sonra ikinci kez aynı metin üzerinden süreli okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrencinin süreli okuma sırasında okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplamıştır. Hatalı okunan kelimeler var ise öğrenciyle bu kelimeler üzerinde çalışılmıştır. İkinci süreli okuma çalışmasının ardından model okuma prosedürüne gerçekleştirilmiştir. Model okuma prosedürü gerçekleştirildikten sonra üçüncü kez süreli okuma çalışması uygulanmıştır. Araştırmacı, öğrencinin süreli okuma sırasında okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve hatalı okuduğu kelime sayısını hesaplayarak varsa hatalı okunan kelimeler üzerinde öğrenciyle çalışmıştır. Süreli okuma çalışmalarının tamamı program tabanlı ölçme prosedürüne göre değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen süreli okuma çalışmaları sonucunda elde edilen tüm veriler süreli okuma grafiğine işlenerek öğrencinin göstermiş olduğu gelişim hakkında dönüt verilmiştir. Daha sonra öğrencinin çalışma boyunca göstermiş olduğu gayret için ödül olarak yıldız çizelgesinde performansı doğrultusunda yıldız verilmiştir. Her on yıldızda bir öğrenciye küçük hediyeler verilmiştir. Son aşamada çalışma boyunca elde edilen tüm veriler ve gözlemler öğrenci takip formuna araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan sürece ilişkin gözlem notları ve öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşme yöntemiyle birlikte öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin çalışma başında ve sonunda gerçekleştirilen

ölçümlerden yararlanılmıştır. Bu ölçümler program tabanlı ölçme içerisinde yer alan dakikada okunan doğru kelime sayısı ve yüzdesi üzerinden (Deno,1985) gerçekleştirilmiştir. Ölçüm sonuçlarına dayalı betimsel istatistiklere ve yorumlara yer verilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerle yapılan ölçümlerde ve iki öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerde ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilere ve öğretmenlerine ses kaydı yapılacağı söylenmiş, bu kayıtların verilerin toplanmasında ve değerlendirilmesinde kullanılacağı bildirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve sonuçlar temalar altında yorumlanmıştır. Bu analiz sürecinde toplanan veriler üzerinden kodlar oluşturulmuş ve kodlar üzerinden araştırma kapsamında temalar ortaya konmuştur. Bu noktada niteliksel verilerin analizinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir (Yıldırım ,1999).

İnandırıcılık ve Etik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, araştırma sürecinde elde edilen bulguların gerçeklikle ne düzeyde örtüştüğüdür. Bu noktada “Yapılan araştırmanın geçerli bir değeri var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır (Akar, 2016). Bunun için araştırma bulgularının iç geçerliğini artırmak amacıyla çeşitli veri kaynakları kullanıma yoluna gidilmiştir. Bununla birlikte araştırma süreci ve elde edilen veriler hem nitel araştırma hem de okuma eğitimi konusunda uzman olan bir başka kişi tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, ham veri ve katılımcılar üzerinden elde edilen verilerle karşılaştırılıp teyit edilmiştir. (Akar, 2016; Merriam, 2013).

Araştırmada etik süreçler dikkate alınmıştır. Bu amaçla öncelikle araştırmanın inandırıcılık, güvenilirlik, teyit etme ve veri kaynaklı olma ilkelerine dikkat edilmiştir (Yin, 2014: Akt. Akar, 2016). Sonraki aşamada katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcılara “Ali ve Ayşe” gibi kod isimler verilmiştir. Ayrıca katılımcıların kurumlarından ve ailelerinden araştırmaya katılım için izinler alınmıştır. Araştırmanın amacı ve süreci katılımcılarla ve diğer yetkililerle paylaşılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan veriler, ilk aşamada akıcı okuma becerilerinin değişim tabloları ve grafiği üzerinden; ikinci aşamada ise bu süreçte öğrencilerde gözlenen değişimler temalar altında yorumlanmıştır.

Araştırmada Ali ve Ayşe ile her biri yaklaşık 10-15 dakika süren toplam 33 seanslık bir çalışma süreci gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sürecine başlamadan önce ve çalışmanın sonunda ön test ve son test olmak üzere iki ayrı ölçüm gerçekleştirilmiştir. Bu ölçümlerde öğrencilerin düzeyine uygun alan uzmanlarınca onaylanmış bir metin kullanılmıştır. “Doğa Maceram” isimli bu metin Aylin adında bir kızın sınıf arkadaşlarıyla oryantiring oyunu oynarken başından geçenlerin anlatıldığı, yüz kırk kelimelik kısa öyküleyici bir metindir. Öğrencilerden ölçümler sırasında verilen metni bir dakika boyunca sesli okumaları istenmiş ve sesli okumalarının gerçekleştiği sırada okuma süreci araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları üzerinde yapılan incelemelerden hareketle öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve kelime tanıma yüzdeleri Deno (1985) tarafından geliştirilen program tabanlı ölçme (PTÖ) aracılığıyla hesaplanmıştır. Öğrencilerin çalışma öncesi akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve kelime tanıma yüzdesi) becerilerine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

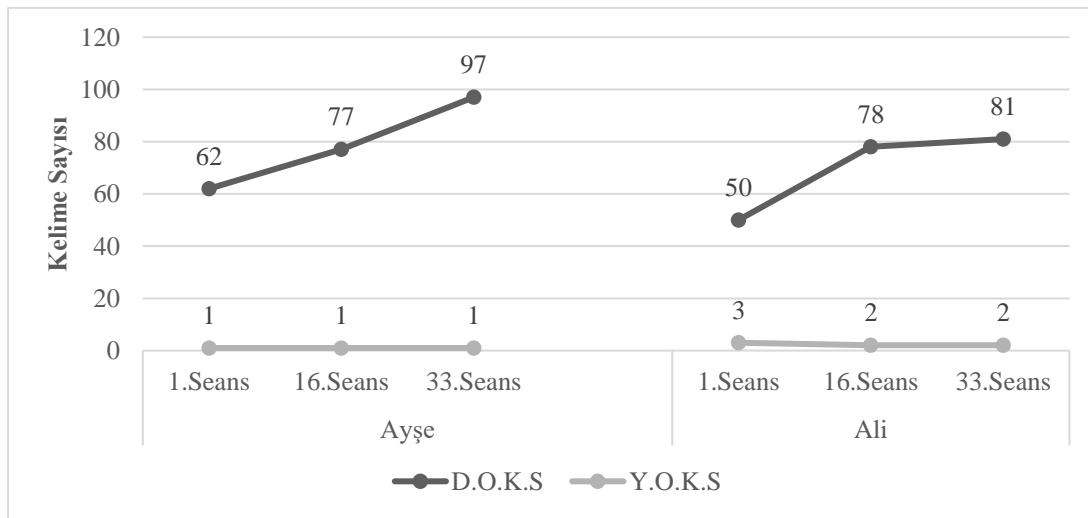
Tablo 2.

Katılımcıların Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Kelime Tanıma Yüzdelerindeki Mevcut Durumu

Öğrenci	Toplam Okunan Kelime Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Okuma Hızı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Ayşe	47	44	3	41	93,61%
Ali	40	35	5	30	85,71%

Yukarıdaki tablo incelediğinde, Ayşe'nin bir dakikalık sesli okuma ölçümünde okuduğu toplam 47 kelimenin 44'ünü doğru, 3'ünü ise yanlış okuduğu görülürken; Ali'nin ise bir dakikalık sesli okuma ölçümünde okuduğu toplam 40 kelimenin 35'ini doğru, 5'ini ise yanlış okuduğu görülmektedir. Ayrıca kelime tanıma yüzdelerini incelediğimizde Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesinin kısaca metin içinde gördüğü kelimeleri Ali'ye göre kolay dekod ettiği anlaşılmaktadır. Kelime tanıma sürecindeki dekod etme becerisi bakımından Ayşe'nin daha iyi bir seviyede olması onun okuma hızında da Ali'nin önünde olmasını sağlamıştır. Her iki öğrencinin okudukları doğru kelime sayılarından hareketle akıcı okuma becerilerinde problem yaşadıkları ve HELPS programından yararlanabilecek düzeyde oldukları kararlaştırılmıştır. HELPS programına göre ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin akıcı bir okur olarak sayılabilmeleri için bir metin üzerine dakikada 100 ve üzeri doğru okuma sayısına ve okudukları yanlış okuma sayılarının da en fazla 3 olması gerektiği belirtilmiştir.

Yapılan bu ön değerlendirme ardından HELPS akıcı okuma programı doğrultusunda öğrencilerle çalışmaya başlanmıştır. Yapılan çalışma süresi boyunca çoğunluğu öyküleyici olan kısa metinler alanda uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda hazırlanıp uygulanmıştır. Uygulanan metinler genelde bilgi metinlerinden ve öyküleyici metinlerden oluşmakla birlikte süreç ilerledikçe metinlerin zorluk derecelerinin de giderek artmasına özen gösterilmiştir. Yapılan uygulamalar süresince her iki öğrencinin okudukları metinlere ilişkin bir dakikada okudukları doğru ve yanlış kelime sayılarındaki değişim Tablo 3'te sunulmuştur.



Grafik 1. *Katılımcıların Uygulama Sürecindeki Doğru ve Yanlış Okudukları Kelime Sayılarındaki Değişim Grafiği*

Yukarıdaki grafiği incelediğimizde HELPS akıcı okuma programı çerçevesinde metinler üzerine yapılan çalışmalarda Ayşe'nin doğru okuma sayısının arttığı görülmektedir. Doğru okuma sayısında yaşanan artıştan hareketle Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesinde ve okuma hızında pozitif yönde artış gerçekleştiği söylenebilir. Süreç içerisinde yapılan yanlış okuma sayılarının ise HELPS akıcı okuma programının eşik olarak belirlediği üç hatadan daha az makul düzeyde olduğunu görülmektedir. Araştırma sürecinde seanslarda alınan gözlem notlarından hareketle yapılan yanlış okumaların genellikle Ayşe'nin günlük hayatında çok karşılaşmadığı ancak uygulamalardaki metinler içerisinde yer alan “oryantiring”, “selüloz”, “hologram” gibi kelimelerin okunması sırasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Ancak gerçekleştirilen akıcı okuma programındaki sistematik hata düzeltme prosedürü sayesinde okuma sırasında ilk kez karşılan kelimelerin okunmasındaki hataların zamanla giderildiği göze çarpmaktadır.

Ali'nin akıcı okuma programı çerçevesinde doğru okuma sayısına baktığımızda da pozitif yönlü bir artış yaşandığı gözlenmektedir. Dolayısıyla Ali'nin doğru okuma sayısındaki bu artış onun kelime tanıma yüzdesinin artmasını sağlamıştır. Bu durumun da metin içerisinde karşılaştığı kelimeleri daha iyi bir şekilde dekode ederek okuma hızını olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Ali'nin uygulama sürecindeki yanlış okuma sayılarına bakıldığında azalmaların gerçekleştiği görülmektedir. Araştırma sürecinde seanslarda alınan gözlem notlarından hareketle Ali'nin yapmış olduğu okuma hatalarının kelimeleri tanımada zorluk çekmesinden değil, daha çok okuma süreci içerisinde okumaya karşı olan tutum ve davranışlarında yaşamış olduğu zorluklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Ancak HELPS akıcı okuma programı çerçevesinde yapılan uygulama sürecindeki aşamalar sayesinde Ali'nin okuma sürecindeki tutum ve davranışlarını düzenleyebilmek adına okuma sırasındaki dikkat kaynaklarını okuduğu metin üzerinde toplayabilmesi sağlanmıştır.

Her iki öğrenci de programa oldukça istekli ve gayretli bir şekilde katılım sağlamıştır. Süreç içerisinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin sınıf öğretmenleri de bu durumu belirterek öğrencilerinin akıcı okuma programıyla yapılan çalışmalara isteyerek ve severek geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin okuldaki serbest zamanlarda ve evlerinde kendi istekleri ile bağımsız bir şekilde bu tür çalışmalar yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. HELPS akıcı okuma programının içinde barındırdığı ödül boyutunun öğrencilerin bu şekilde davranmalarında ve okumaya karşı ilgi ve tutumlarında olumluya dönük değişiklikler oluşturmasında önemli bir rol oynadığı araştırma süreci içerisinde tutulan gözlem notlarından hareketle söylenebilir.

33 seanslık uygulama süreci sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmek adına yapılan ön testte kullanılan metin, öğrenciler tarafından tekrar sesli okutulmuş ve okuma süreci ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akıcı okuma düzeyine ilişkin veriler aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3'e göre Ayşe açısından incelendiğinde 33 seanslık çalışma sürecinin sonucunda Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesinin %93,61'den %99,07'ye yükseldiği buna bağlı olarak bir dakika içerisinde okuduğu doğru kelime sayısının artış göstererek 44'ten 107'ye yükseldiği görülmektedir. Ayrıca akıcı okumanın bir diğer unsuru olan okuma hızında da 41'den 106'ya yükseldiği görülmektedir. Uygulanan HELPS akıcı okuma programı doğrultusunda HELPS programının 2. sınıf düzeyi için akıcı okumada belirlemiş olduğu 100 ve daha fazla doğru kelime okuma sayısı ve toplam yanlış okuma sayısının da 3 ve daha az olması hedefi göz önünde bulundurulduğunda Ayşe için uygulanan bu akıcı okuma programının başarıyla tamamlandığı ve okumada akıcılığının geliştiği söylenebilir.

Tablo 3.

Katılımcıların Akıcı Okuma Becerilerinin Değişimine İlişkin Süreçteki İzleme Sonuçları

Öğrenci	Toplam Okunan Kelime Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Okuma Hızı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Ayşe (ilk değerlendirme)	47	44	3	41	93,61%
Ali (ilk değerlendirme)	40	35	5	30	85,71%
Ayşe (son değerlendirme)	108	107	1	106	99,07%
Ali (son değerlendirme)	102	100	2	98	98,03%

Tablo 3'ten hareketle Ali'nin gelişimi incelendiğinde 33 seanslık çalışma sürecinin sonunda Ali'nin kelime tanıma yüzdesinin %85,71'den %98,03'e ulaştığı buna bağlı olarak bir dakika içerisinde okuduğu doğru kelime sayısının artış göstererek 35'ten 100'e yükseldiği görülmektedir. Ayrıca akıcı okumanın bir diğer unsuru olan okuma hızı açısından da Ali'nin gelişim kaydederek 30'dan 98'e yükseldiği görülmektedir. Uygulanan HELPS akıcı okuma programı doğrultusunda HELPS programının 2. sınıf düzeyi için akıcı okumada belirlemiş olduğu 100 ve daha fazla doğru kelime okuma sayısı ve toplam yanlış okuma sayısının da 3 ve daha az olması hedefi göz önünde bulundurulduğunda Ali için de uygulanan bu akıcı okuma programının başarıyla tamamlandığı ve okumada akıcılığının geliştiği söylenebilir.

Öğretmen gözünden HELPS programı öğrencilerde neleri değiştirmektedir?

HELPS programının uygulanmasından sonra sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve bu görüşler çerçevesinde okuma niteliğindeki değişim, ders dışı okumayı sürdürme ve derse katılım olmak üzere 3 tema belirlenmiştir.

Okuma niteliğindeki değişim

HELPS programının öğrencilerin okuma becerilerine etki ettiği noktaların başında akıcı okuma becerisi gelmektedir. Öğrencilere HELPS programı dahilinde kanıta dayalı okuma stratejilerinin uygulanması onların zamanla karşılaşmış oldukları hece ve kelimeleri doğru bir şekilde çözümlmelerine, buna bağlı olarak da okuma hızlarında ilerleme kaydetmelerini sağlamaktadır. Ali'nin öğretmeni olan D. ile yapılan görüşmelerdeki şu ifadeler bu durumu doğrular niteliktedir:

“Ali ile sınıf içi ve birebir yaptığımız okuma çalışmalarında eskiye nazaran daha az okuma hataları yapıyor. Her hafta yapmış olduğum birebir okuma çalışmalarında da Ali'nin artık metinlerdeki kelimeleri okurken çok fazla tekrara düşmediğini, kelimelere hece ekleme ya da çıkarma yapmadığını ve okuma hızında artışların olduğunu net bir şekilde görebiliyorum.”

Öğretmen D.'nin öğrencisinin akıcı okuma becerilerinde gözlemlediği gelişim üzerine sözleri, görüşme yapılan Ayşe'nin öğretmeni İ. tarafından da belirtilmiştir. İki görüşmede de vurgulanan ortak noktalar HELPS programına dahil edilen öğrencilerin geçmişe göre okuma çalışmalarında kelimeleri okurken daha kolay dekode edebildikleri ve buna bağlı olarak okuma hızlarında ilerlemeler yaşandığı ifade edilmektedir.

Ders dışı okumayı sürdürmedeki değişim

HELPS programının içinde yer alan sistematik dönüt verme ve ödül prosedürleri öğrencilerin okuma eylemine karşı tutum ve davranışlarına etki ederek öğrencilerin ders dışı zamanlarında da okuma etkinlikleri yapmalarına olanak sağlamaktadır. Bu durumla ilgili olarak Ayşe'nin sınıf öğretmeni İ. şunları ifade etmiştir:

“Ayşe'nin okuma becerilerinin gelişmemesinde okumaya karşı isteksiz olmasının temel etkenlerden biri olduğunu düşünüyordum. Ancak son zamanlarda okuma motivasyonu ile ilgili değişimler olduğunu gözlemlemeye başladım. Artık teneffüslerde bile almış olduğu hikâye kitaplarını bana getirip benimle okuma çalışmaları yapmak istiyor. Sadece bu değil birkaç kez teneffüslerde sevdiği arkadaşlarını yanına alarak onlara sesli bir şekilde kitaplar okuyup canlandırmalar yaparak zaman geçirdiklerini gözlemledim.” HELPS akıcı okuma programı sürecinde öğrenciler okumaya karşı ilgilerini sadece teneffüslerde değil evlerinde de devam ettirmiş ve program süresince tek başına kitap okuma davranışlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bununla ilgili olarak sınıf öğretmeni D. Ali'nin velisinin kendisine şunları aktardığını ifade etmiştir:

“Ali okulda B. öğretmeniyle birlikte yaptığı okuma çalışmalarından bize sık sık bahsediyor. Bana dün bir süreölçer aldırdı ve bu süreölçer eşliğinde benimle evde okuma çalışmaları yapmak istediğini söyledi. Ayrıca evde daha önce okumadığı kitapları okumaya başladı. Bu hafta sonu kendi isteğiyle bir kitapçıya gittik orada kitapları inceleyip istediği bir kitabı bize aldırdı. Son zamanlarda kitap okuma konusunda oldukça hevesli.”

Öğretmenlerin yukarıdaki aktarmış oldukları ifadelerden yola çıkarak HELPS akıcı okuma program süreci öğrencilerin okuma eylemine karşı tutum ve davranışlarında farklılıklar yaratarak öğrencilerin kendi istekleriyle ders dışı zamanlarında da okuma çalışmaları yaptıkları konusunda ortak bir görüşün olduğu görülmektedir.

Derse katılımdaki değişim

HELPS akıcı okuma programı dahilinde öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişim onların okuma konusunda kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlayarak başarabilmenin vermiş olduğu duyguyla birlikte derse katılımlarının arttırdığını göstermiştir. Bu hususla ilgili olarak sınıf öğretmeni D. şunları ifade etmiştir:

“Ali'nin okuma becerilerindeki gelişmelerle birlikte okuma çalışmalarından giderek daha fazla zevk almaya başladığını düşünüyorum. Çünkü dönem başında yaptığımız sınıf ve bireysel okuma çalışmalarında hiç istekli bir görüntü sergilemiyordu. Ama son zamanlarda ders içerisinde yaptığımız sesli okuma çalışmalarına kendi isteğiyle katılım sağlıyor. Ders içi etkinliklere katılımı daha aktif bir davranış sergileyerek düşüncelerini ifade etmek için sık sık parmak kaldırmaya başladı.”

HELPS akıcı okuma programıyla birlikte öğrencilerin kelimeleri doğru bir şekilde dekode etmesi ve buna bağlı olarak okuma hızlarında yakalamış oldukları belirli bir hız bireylerin okuduklarını anlamalarını sağlamada onlara yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu husus ile alakalı olarak sınıf öğretmeni İ. şunları ifade etmiştir:

“Ayşe'nin okuma becerilerinde yaşamış olduğu gelişmeler, onun derse daha çok katılım sağlamasının dışında ders içinde gerçekleştirdiğimiz bireysel çalışmalarda daha az yardıma ihtiyaç duymasını sağladığını düşünüyorum. Çünkü eskiden okuduğu soruları tam olarak anlayamadığı için benden daha fazla yardım istiyordu.”

Her iki öğretmenle de HELPS programı sürecinde öğrencileri hakkında yapılan görüşmeler de derse katılımlarındaki artış noktasında benzer ifadeler elde edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'na (HELPS) katılan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve sürece ilişkin durumlarında neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda her iki öğrencinin de doğru okudukları kelime sayılarında artışların meydana geldiği görülmüştür. Akıcı okumanın bir diğer bileşenlerinden olan okuma hızı açısından elde edilen veriler incelendiğinde de kelime tanıma ve doğru okunan kelime sayısındaki artışlara bağlı olarak, öğrencilerin okuma hızlarının da geliştiği tespit edilmiştir. Okuma hızındaki artışın dikkate değer düzeyde olduğu belirlenmiştir. HELPS Programı öğrencilerin kelime tanıma ve okuma hızlarının gelişiminde olumlu yönde değişimler sağlamıştır. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularına göre programa katılan öğrencilerin okuma niteliğinde değişim olduğu, ders dışı okumayı sürdürdükleri ve derse katılımlarının arttığı görülmektedir. Bu araştırma sonucundan elde edilen bulgular HELPS akıcı okuma programının etkisini araştıran önceki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Begeny vd., 2010; Begeny, 2011; Begeny vd., 2011; Begeny vd., 2012; Malouf vd., 2014; Mitchell ve Begeny, 2014; Schuh, 2018). Uygulanan programın akıcı okumanın bileşenleri olan okuma hızı ve doğru kelime tanıma alt boyutlarında öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlaması programın sistematikliği, modelleme ve tekrar sistemine dayalı takip ve dönüt sistemine ayrıca ödül sistemine bağlanmaktadır. HELPS uygulaması ile ilgili önemli çalışmaları olan araştırmacılar (Begeny vd., 2010; Begeny, 2011; Begeny vd., 2011, Malouf vd., 2014, Schuh, 2018) da bu programın etkisini özellikle öğrencilerdeki motivasyon artışlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu durum özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için yaşamsaldır. Çünkü okuma güçlüğü çeken okuyucular, aynı zamanda okuma motivasyonu sorunu yaşamaktadır (Yıldız, 2013). Okuma sürecinde güçlük yaşayan bireylerin okumaya karşı ilgilerinin oldukça düşük olmasına rağmen birçok okuma programında motivasyon boyutuna dönük bir çalışmaya rastlanılmamaktadır (Morgan ve Sideridis, 2006; Therrien, 2004). Bu çalışmada katılımcılar program başlangıcında isteksizken program kapsamında sunulan ödül sistemi onlar için önemli bir dışsal motivasyon kaynağı olmuştur. Bu durum öğrencilerin derse katılım sağlamalarında ve ders dışı okumayı sürdürmelerinde önemli bir etken olarak yorumlanabilir. Motivasyon değişkeni dışında bir başka değişken olarak okurların okuma becerisiyle birlikte gelişen öz algıları gösterilebilir. Çünkü okuma becerileri ile okur öz algısı arasında pozitif bir ilişki bulunmakta (Bailey, 2009; Phillips, 2002) bunun bir sonucu olarak öz algısı gelişen okurlar ders içi süreçlerde daha aktif hale gelmektedirler. Bu durumun tersi olarak bakıldığında ise okuma becerisi düşük öğrencilerin ders içi süreçlerde daha pasif olduğu görülmektedir (Demirtaş, 2016). Özalgı ve motivasyona bağlı olarak öğrencinin okuma eylemini sürdürmesi, zaman içerisinde öğrencinin daha fazla okuma yapmasını ve okudukça okumasını daha da iyileştirmesini sağlamaktadır. Bu durum Stanovich'in (1986) okuma güçlükleri çalışmasındaki Mathew etkisiyle de açıklanabilir. Kısaca Mathew etkisi fakirin daha fakir, zenginin ise daha zengin olacağını ifade eden bir önermedir. Buradan hareketle okuma becerisi içerisinde Mathew etkisini değerlendirdiğimizde, erken yaşta okuma edinimini başarıyla tamamlayan okuyucuların gelecekte daha fazla okuma eylemi içerisinde bulunarak iyi okuyucular haline geleceklerini ve dolayısıyla başarılı bireyler olacakları; okumayı erken yaşta edinemeyen okuyucuların ise gelecekte daha az okuma eylemi içinde bulunarak kötü okuyucular haline geleceklerini ve dolayısıyla başarısız bireyler olacakları

çıkarmında bulunabiliriz. Okumada başarısızlık yaşayan bireyler okumaktan zevk alamadıkları için okumaya karşı motivasyonlarını kaybederek daha az okuma yapmaya meyillidirler ki bu durum iyi okuyucularla aralarında olan farkın artmasına sebep olmaktadır. Okuma edinimi ile akademik ve sosyal hayatta başarılı olma arasındaki ilişkinin güçlü olduğu düşünüldüğünde okumada güçlük yaşayan bireylerin okuma sorunlarının giderilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu anlamda akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenciler için hazırlanan programların öncelikle motivasyonu destekleyici olması önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında özellikle okuma hızındaki artış, motivasyonun yanında sistematik ve otomatikleşmeyi destekleyici tekrarlı okuma çalışmalarının olmasına bağlanabilir. Tekrarlı okuma, akıcı okumayı geliştirmede etkililiği kanıtlanmış bir stratejidir (NRP, 2000; Rasinski, 2006; Samuels, 1979; Therrien ve Kubina, 2006). Tekrarlı okumalar yapan okuyucu, zaman içinde kelimeleri ve metni daha hızlı çözümlenmekte ve seslendirmeyi öğrenmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Özellikle tekrarlı okumalar sırasında öğrencilere verilen sistematik geri dönütlerle öğrenciler sözcükleri daha iyi okumayı öğrenmekte ve okuması geliştikçe motivasyonu da artmaktadır (Guthrie vd., 1999; Wang ve Guthrie, 2004; Zentall ve Lee, 2012).

Son olarak bu çalışmada HELPS akıcı okuma programı belirli bir zaman içerisinde sistematik olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Özellikle okuma sorunu yaşayan çocukların programlarının sistematik olması ve belirli bir zamana yayılması gerekmektedir (U.S. Department of Education [USDE], 2001). Bu noktada uygulanan programın sistematik olması sonuçlara olumlu yansıdığı düşünülebilir. HELPS'e ilişkin yapılan daha önceki çalışmalarda da (Begeny vd., 2010; Begeny, 2011; Begeny vd., 2011, Begeny vd., 2012; Malouf vd., 2014; Mitchell, C., ve Begeny, J. C. 2014; Schuh, 2018), programın sistematikliğinin olumlu sonuçlar verdiğine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, programların sistematik uygulanması, programın etkililiği açısından kritik bir unsurdur.

Bu çalışmada kullanılan HELPS akıcı okuma programı, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Özellikle bire bir çalışmalarda etkin bir şekilde uygulanabilir.

Öğrencilerin okumalarındaki akıcılıklarının geliştirilmesine dönük gerçekleştirilen programları incelediğimizde dezavantajlı noktalardan biri uygulanan programların birebir ve sınıf dışı bir ortamda gerçekleştirilmesidir. Uygulanan programın başarıya ulaşmasında öğrencilerle birebir ve sınıf dışı bir ortamda çalışmanın etkisi tam olarak bilinmediği için kalabalık sınıflarda okumada akıcılık yaşayan öğrenciler için HELPS uygulamalarının sınıf içinde uygulanmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada uygulanan program daha çok akıcılığın doğru kelime tanıma ve hız boyutuna odaklanmıştır. Oysa akıcı okumanın önemli bir alt boyutu olan prozodi, programda ihmal edilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda, HELPS'e öğrencilerin okuma prozodilerini geliştirecek stratejilerin de entegre edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlamayı destekleyici boyutu da eksiktir. Bundan sonraki çalışmalarda okuduğunu anlama boyutunu geliştirmeye yönelik süreçlerin eklendiği araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışma okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirilmesinde HELPS akıcı okuma programını uygulayan Türkçe literatürde ilk çalışmalardan biridir. Bu sebeple yapılan uygulamanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla daha geniş çaplı bir çalışma planlanması önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy, (Edt.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 111-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bailey, J. M. (2009). *Reading poetry for improved adolescent oral fluency, comprehension, and self-perception*. Unpublished Master Thesis. Wichita State University.
- Baştuğ, H.K. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Begeny, J. C. (2009). *Helping early literacy with practice strategies (HELPS): A one-on-one program designed to improve students' reading fluency*. Raleigh, NC: Tje HELPS Education Fund.
- Begeny, J. C., Laugle, K. M., Krouse, H. E., Lynn, A. E., Tayrose, M. P., & Stage, S. A. (2010). A control-group comparison of two reading fluency programs: The Helping Early Literacy With Practice Strategies (HELPS) program and the Great Leaps K-2 reading program. *School Psychology Review*, 39(1), 137-155.
- Begeny, J. C. (2011). Effects of the Helping Early Literacy With Practice Strategies (HELPS) reading fluency program when implemented at different frequencies. *School Psychology Review*, 40(1), 149-157.
- Begeny, J. C., Mitchell, R. C., Whitehouse, M. H., Samuels, F. H., & Stage, S. A. (2011). Effects of the HELPS reading fluency program when implemented by classroom teachers with low-performing second-grade students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(3), 122-133.
- Begeny, J. C., Ross, S. G., Greene, D. J., Mitchell, R. C., & Whitehouse, M. H. (2012). Effects of the Helping Early Literacy With Practice Strategies (HELPS) reading fluency program with Latino English language learners: A preliminary evaluation. *Journal of Behavioral Education*, 21, 134-149.
- Cotter, J. (2012). *Understanding the relationship between reading fluency and reading comprehension: Fluency strategies as a focus for instruction*. (Education Masters). St. John Fisher College, New York.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. U.S. Department of Education, National Center for Education statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Davey, L. (2009). *The application of case study evaluations*. T. Gökçek (Çev.). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. D., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-259.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 231-256.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Huey, E. B. (1908). *The psychology of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma / A longitudinal study on the assessment of reading fluency development. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4 (2), 14-25.
- Keskin, H. ve Baştuğ, M. (2012, Mayıs). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye*.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.

- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Malouf, R. C., Reiser, C. D., Gadke, D. L., Wimbish, S. W., & Frankel, A. C. (2014). The effect of Helping Early Literacy with Practice Strategies on reading fluency for children with severe reading impairments. *Reading Improvement*, 51(2), 269-279.
- McGlinchey, M. T., & Hixson, M. D. (2004). Using curriculum-based measurement to predict performance on state assessments in reading. *School Psychology Review*, 33(2), 193-203.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mitchell, C., & Begeny, J. C. (2014). Improving student reading through parents' implementation of a structured reading program. *School Psychology Review*, 43(1), 41-58.
- Miller, A., Robson, D., & Bushell, R. (1986). Parental participation in paired reading: A controlled study. *Educational Psychology*, 6, 277-284.
- Morgan, P. L., & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: A multilevel random coefficient modeling meta analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 191-210.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Phillips, J. (2002). *A study of the relationship among grade fours' reader self-perceptions, reading ability, parental self-efficacy, parental role construction, child development beliefs and gender*. Unpublished Master Thesis, Memorial University of Newfoundland.
- Rasinski, T. V., Padak, N., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rasinski, T. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (p. 816-837). International Reading Association.
- Schuh, M. (2018). *Reading fluency and the HELPS program*. (Education Masters). Minot State University, North Dakota.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- 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.
- Therrien, W. J., & Kubina, M. R. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160.
- U.S. Department of Education [USDE]. (2001). *No child left behind*. Washington, DC: Autor.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. And Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.

- Young, C., & Rasinki, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13.
- Zentall, S. S., & Lee, J. (2012). A reading motivation intervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: "Clever is as clever does." *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 248-259.

Yazarlar

İletişim

Doç. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi
– Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktadır.

E-mail: mbastug@istanbul.edu.tr

Burak Öncü, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği
programında doktora eğitimine devam etmektedir.

E-mail: burak.oncu@ogr.iu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Reading as a lifelong skill is undoubtedly the most critical skill that students could acquire in their school life. Especially in the early years of schooling which corresponds to the unique periods for individuals in terms of brain development, the problems that will be experienced in the acquisition of these skills will cause them to have problems in both academic and social life in the future. In this respect, one of the primary objectives of elementary school years is to get individuals acquire reading skills successfully. One of the most important factors in the accomplishment of reading skills is the acquisition of fluent reading. When the literature on the acquisition of fluent reading is examined, it can be seen that there are many programs, methods and techniques different from one another. However, when we look at these programs, methods and techniques, certain deficiencies appear such as lacking a particular system and ignoring the aspect of motivation. In this regard, Begeny (2009) developed a program called Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) to improve students' fluent reading skills. The program allows for systematic application of evidence-based strategies as well as taking into account the reading motivation level of individuals. The strategies include “RR, modeling, phrase-drill error correction, verbal cueing procedures for students to read with fluency and for comprehension, goal-setting, performance feedback, and a motivational/reinforcement system” (Begeny et al., 2012, p.140). The implementation of the HELPS Program approximately takes 10 to 15 minutes. In this study, it is aimed to investigate the effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program on the improvement of fluent reading skills of two 2nd-grade students identified as having difficulties in reading.

Methodology. The current research with the aim of investigating the role of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program on the improvement of fluent reading skills of two 2nd-grade students identified as having difficulties in reading was implemented as a qualitative case study. The participants were two students who had reading difficulties compared to the level of the class. The participants were determined based on purposeful, criterion-based sampling strategy. The main criteria to be met in this research study are that students (i) speak Turkish as their native language, (ii) have not been diagnosed with any mental, visual or auditory disorders, (iii) are able to read 40 to 82 words correctly per minute (in the Spring semester). For this purpose, the word recognition skills and the reading speed of the 2nd-grade students at a private school were measured and two volunteer students, with 40 to 82 words correct per minute (WPM), meeting the criteria above were determined as participants. The students received the HELPS program three times a week (Monday, Wednesday and Friday) in a total of 33 sessions of 10 to 15-minute durations. In the data collection procedure, observations related to the process and interviews, which are frequently used in qualitative research, with students' classroom teachers were conducted in addition to the measurements of the students' fluent reading skills at the beginning and end of the research. These measurements were made on the basis of the words correct per minute (WPM) and the percentage of it (Deno, 1985) as a part of program-based measurement. Descriptive and referential statistics were given at the end of the measurement results. Content analysis was conducted on the data gathered through interviews and the findings were interpreted under themes.

Results, Discussion and Conclusion. In this study, it is aimed to investigate the effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program on the improvement of fluent

reading skills of two 2nd-grade students of no diagnosis with any mental, visual or auditory disorders yet identified as having difficulties in reading.

The results indicated that there was an increase in correct words per minute (WPM) of both students. When the data on the speed of reading as another dimension of fluent reading was examined, it was seen that the students' reading speed also improved due to the increase in word recognition skills and correct words per minute. There was a significant increase in the speed of reading. Additionally, according to the qualitative findings of the study, there was a positive change regarding the quality of reading, the students were engaged in extra-curricular reading and their active participation in class increased. The findings of the current study are in line with those of previous studies investigating the effects of the HELPS fluent-reading program. It is argued that the improvement in the students' fluent reading skills could be related to the implemented program's systematicity, modeling, repeated progress tracking, performance feedback and the reward system.