

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK
BİLGİSİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şenay DELİMEHMET DADA

Ankara, Haziran, 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK
BİLGİSİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şenay DELİMEHMET DADA

Danışman

Doç. Dr. Cevriye ERGÜL

Ankara, Haziran, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Ŗenay DELİMEHMET DADA'ın hazırladığı "ğrenme G¼çl¼ę¼ Olan ve Olmayan ğrencilerin Szc¼k Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İliŖki" baŖlıklı bu alıŖma j¼rimiz tarafından zel Eğitim Anabilim Dalı/zel Eğitim Programı'nda Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiŖtir.

İmza

BaŖkan: Doç. Dr. Cevriye ERG¼L

¼ye Doç. Dr. Berrin BAYDIK

¼ye Yrd. Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .../.../20... tarihinde uygun gr¼lm¼Ŗ ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiŖtir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Şenay DELİMEHMET DADA

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK BİLGİSİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Delimehmet Dada, Şenay

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cevriye Ergül

Haziran, 2017, ix + 77 Sayfa

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama performansları ile bu becerileri arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Çalışma grubunu 30 öğrenme güçlüğü olan ve 30 normal gelişim gösteren toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların tümü 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada betimsel istatistik yöntemlerinden nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Veriler Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Berument ve Güven, 2010) ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013) araç setleri kullanılarak toplanmıştır.

Analizler sonucunda, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama becerilerindeki ilişki incelendiğinde ise; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında kısmi olarak anlamlı bir ilişki bulunurken normal gelişim gösteren öğrencilerin bu becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma küçük bir örneklem grubu ve sadece sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslar ile sınırlı olmasına rağmen, ülkemizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendiren çalışmaların sınırlı olması nedeniyle elde edilen bulguların ilgili alanyazına ve uygulamalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Sonuçların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ilgili beceri alanlarındaki performansları hakkında bilgi sağlayarak öğretim programlarının planlanması sürecinde öğretmenleri destekleyeceği düşünülmektedir.

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN VOCABULARY AND READING
COMPREHENSION OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES
AND WITH TYPICAL DEVELOPMENT****Delimehmet Dada, Şenay****Master Thesis, Special Education Department****Thesis Advisor: Associate Professor Dr. Cevriye Ergül****June, 2017, ix + 77 Pages**

This study examined the relationship between vocabulary and reading comprehension of students with learning disabilities and with typical development. Participants included 30 students with learning disabilities and 30 typically developing students, total of 60 students. All participants were selected from 3rd and 4th grade students. This study used causal comparative research from descriptive statistics. Data sets were collected by using Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI; Berument ve Güven, 2010) and Informal Reading Inventory (IRI; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013)

Analyses showed that students with learning disabilities scored lower on vocabulary and reading comprehension tests. When the vocabulary and reading comprehension relationship was examined, there was partial statistically significant relation between vocabulary and reading comprehension of students with learning disabilities. On the other hand, typically developing students' vocabulary and reading comprehension skills was not significantly related.

Although the sample size in the study was small and the testing was restricted to vocabulary and reading comprehension; this study is significant for the field and practice in that there are limited number of studies examining vocabulary and reading comprehension skills of students with learning disabilities in Turkey. Findings demonstrating the poor performances of the students with learning disabilities in vocabulary and reading comprehension will help teachers and researchers developing and planning their instructional programs.

ÖNSÖZ

Öncelikle araştırmamın planlanması aşamasından tamamlanması aşamasına kadar her an bana değerli fikirleriyle yol gösteren ve her istediğimde kendisine rahatlıkla ulaşmamı sağlayan, bunun yanında tüm iletişimimiz boyunca yaşanan aksaklıklarda her zaman beni anlayışla karşılayan değerli danışmanım Doç. Dr. Cevriye ERGÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam konusunda bana her zaman yol gösteren ve değerli vaktini bana ayıran sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Sibel Er Nas'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca her zaman yanımda olan ve iki ayrı Őehirde olsak da yana olma hissinin rahatlığını ve sıcaklığını hissettiğim değerli dostum Arş. Gör. Özlem Altındağ Kumaş'a ve bunun yanında desteğini benden hiçbir zaman eksik etmeyen sevgili arkadaşım Arş. Gör. Nihan Kahraman Evrenkaya'ya ve bir telefon kadar uzağımda olup isteklerime sabırla katlanan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Mustafa Ceylan ve Arş. Gör. Çağla zgr Yılmaz'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tezim boyunca beni her zaman destekleyen Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde bulunan tüm arkadaşlarıma ve hocalarıma da çok teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulama süresince gittiğim okullarda bana katkı sağlayan okul yöneticilerine, retmenlere, velilere ve tabii ki araştırmam boyunca çalıştığım tüm çocuklara teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında hep yanımda olan, bana g veren ve bugün bu tezi yazmış olmamda görünmez kahraman olan biricik annem Asiye Delimehmet'e, sevgili kardeşlerim Taşkın Delimehmet, Mahmut Delimehmet ve ablam Seyhan Kethüda'ya desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tüm bunların yanında bütün yaşantımda beni hep destekleyen ve yanımda olan sevgili eşim Melih Dada ve bu tezi yazmamda ikinci görünmez kahramanım olan sevgili minik bebeğime, Eylül Nil'ime, var oldukları için çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1 Sözcük Bilgisi	5
1.2 Okuduğunu Anlama	6
1.3 Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama.....	11
1.4 Problem.....	16
1.5 Amaç.....	17
1.6 Önem.....	17
1.7 Sayılılar.....	18
1.8 Sınırlılıklar	19
1.9 Tanımlar.....	19
1.10 Kısaltmalar.....	19
BÖLÜM II	
YÖNTEM.....	20
2.1 Araştırma Modeli	20
2.2 Çalışma Grubu	20
2.3 Veri Toplama Araçları	21
2.3.1. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Berument ve Güven, 2010)	22
2.3.2. Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013).....	23
2.4 Veriler ve Toplanması	24
2.5 Verilerin Analizi	26

BÖLÜM III

BULGULAR	28
3.1 Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Sözcük Bilgisi Becerilerine Ait Performanslarının Karşılaştırılması	28
3.2 Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaya Dair Performanslarının Karşılaştırılması	29
3.3 Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerilerinin Soru Tiplerine Göre Performanslarının Karşılaştırılması	30
3.4 Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki	33

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE SONUÇ	36
4.1 Sözcük Bilgisi	36
4.2 Okuduğunu Anlama	38
4.3 Sözcük bilgisi ve Okuduğunu Anlama	39

BÖLÜM V

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER	42
KAYNAKLAR	44
EKLER	62

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
1. Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Sözcük Bilgisi Becerilerine Ait Performanslarının Karşılaştırılması	28
2. Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaya Dair Performanslarının Karşılaştırılması	29
3. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarının öyküleyici metin ile ilgili okuduğunu anlatma performanslarının karşılaştırılması.....	30
4. Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Öyküleyici Metin İle İlgili soruları cevaplama Performanslarının Karşılaştırılması.....	31
5. Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Bilgilendirici Metin ile İlgili Okuduğunu Anlatma Performanslarının Karşılaştırılması	32
6. Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Bilgilendirici Metin ile İlgili Soruları Cevaplama Performanslarının Karşılaştırılması.....	33
7. Araştırmaya Katılan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Performanslarının İncelenmesi	34
8. Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Performanslarının İncelenmesi	35

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Okul çağı çocuklarda yaygın olarak rastlanan öğrenme güçlüğü (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007; Jena, 2013; U.S. Department of Education, 2014; Zuriff, 2000) dinleme, düşünme, konuşma, okuma – yazma, sonuç çıkarma veya matematiksel hesaplamalar yapmadaki önemli güçlükler olarak tanımlanmaktadır (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2000). Yapılan diğer bir tanımda ise yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematikte çocukların yaşadıkları güçlükler olarak ifade edilmiştir (IDEA, 2004). Öğrenme güçlüğü görsel ve zihinsel yetersizlikler, işitsel, motor ve duygusal bozukluklar ile çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanmayan bir durumdur (IDEA, 2004). Ortalama ve ortalamanın üzerinde zekaya sahip oldukları bildirilen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bazı akademik alanlarda üst düzey performans gösterebilirken diğer alanlarda performansları düşük olabilmekte (Harwell ve Jackson, 2008) ve uygun müdahalelerin uygulanmasına rağmen başarı gösterememektedirler (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2005).

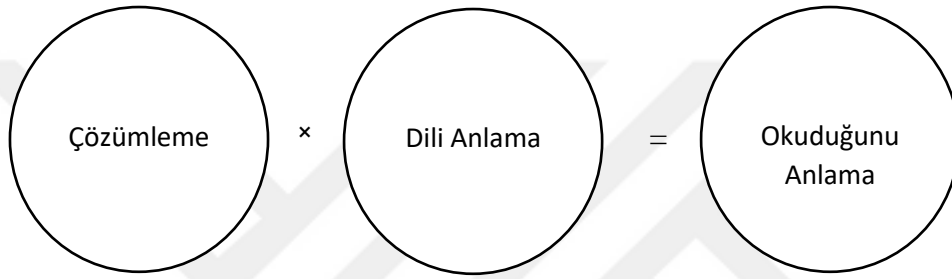
Alanyazında öğrenme güçlüğüne ilişkin yaygınlık rakamları farklılık göstermekle birlikte ABD’de bildirilen rakamlara göre bu oranın okul çağı çocuklar arasında % 5-15 olduğu ifade edilmektedir (National Center for Learning Disabilities, 2014; National Health and Medical Research Council, 1990; Patterson, 2008). Yaygınlığa ilişkin diğer oranlar ise genel olarak %5 ile %20 arasında değişmektedir (Alterac ve Saroha, 2007; Lagae, 2008; Lyon,1996). Diğer taraftan, araştırmalara göre öğrenme güçlüğü yaygınlık rakamları yıldan yıla değişkenlik göstermektedir. Örneğin, 1976 ve 2000 yılları arasında yüzde 300’ün üzerinde artarak en hızlı büyüyen özel eğitim kategorisi olan öğrenme güçlüğü, 2000 yılından sonra bir dönüm noktası yaşamış (Altorac ve Saroha, 2007; Cortiella, 2011; Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder ve Schulte- Körne, 2014; Tomasi, Sharon ve Weinberg, 1999) ve tüm engelli çocuklar arasındaki oranı 2000 – 2009 yılları arasında istikrarlı bir şekilde düşüş göstererek %50’den %42’ye düşmüştür (IDEA, 2009). Son

yapılan çalışmalarda ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özel gereksinimli çocuklar arasındaki oranının ise %40,7 olduğu ifade edilmektedir (U.S. Department of Education, 2014). Öğrenme güçlüğü'nün cinsiyete göre oranlarına bakıldığında ise, erkek çocuklarda görülme sıklığının daha yaygın olduğu görülmektedir (Stein ve Walsh, 1997). Okul çağı çocukları arasında erkek çocuklarda görülme sıklığının % 3,9 olduğu, kız çocuklarda ise % 2.0 olduğu ifade edilmektedir (NCLD, 2014).

Öğrenme güçlüğü'nün daha çok dile dayalı bir yetersizlik olduğu (ASHA, 1993; Sun ve Wallach, 2014) ve öğrenme güçlüğü'ne sahip olan öğrencilerin bu problemleri nedeniyle dilin başka bir formu olan okuma ve yazma becerilerinde de güçlük yaşadıkları vurgulanmaktadır (Paul ve Norbury, 2012). Yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin %50 ile %80'inin dil ve konuşma becerilerinde güçlük yaşadıkları bulunmuştur (Gibbs ve Cooper, 1989; Miller, Jenkins ve Merzenich, 1997; Rief ve Stern; 2010; Tallal, 1999). Dilde yaşadıkları güçlükler incelendiğinde ise dilin tüm bileşenlerinde problem yaşamalarının söz konusu olduğu ifade edilmektedir (Suk - Kim, 2015). Yapılan araştırmalarda dilde güçlük yaşayan çocukların %52'sinde okumada gecikme olduğu görülmüştür (Catts, Adlof ve Weismer, 2006; Tomblin, Zhang, Backwalter ve Catts 2000). Örneğin Whitehurst ve Lonigan (1988) küçük çocukların okuma edinimini inceledikleri çalışmalarında, bu çocukların dil becerileri ve okuduğunu anlama becerileri arasında gelişimsel bir süreklilik olduğunu öne sürmüşler ve özellikle çocukların erken dil gelişimlerinin erken okuma becerilerinde gelişimsel öncü olduğunu ve önemli bir yordayıcı olduğunu savunmuşlardır. Skibbe ve arkadaşları (2008) dil güçlüğü olan ve normal dil gelişimine sahip çocukları, anaokulundan beşinci sınıfa kadar izleyerek karşılaştırmışlar ve dilde güçlük yaşayan çocukların tüm bu yıllar boyunca okuma becerilerinde akranlarına göre daha düşük performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Konu ile ilgili olarak Finlandiya'da yapılan bir diğer çalışmada ise okul öncesi dönemde özgül dil bozukluğu tanısı almış 7-10 yaşlarındaki 43 öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiş ve öğrencilerin sadece %20'sinin okumada ve bunların da sadece %32'sinin okuduğunu anlamada da ortalama veya ortalamanın üzerinde başarı gösterdiği bulunmuştur (Isoaho, Kauppila ve Launonen, 2016).

Gough ve Tumber (1986) okuduğunu anlamayı okumanın basit görünümü (Simple view of reading) temelinde tanımlarken de aslında dil ve okuma ilişkisine

değınmektedir. Buna göre okuduğunu anlama için gerekli olan iki beceriden bahsedilmektedir: çözümlleme ve dili anlama (Hoover ve Gough, 1990). Hoover ve Gough çözümlleme becerisini kolay ve etkili bir şekilde sözcüğü tanıma becerisi olarak tanımlarken, dili anlama becerilerini ise sözcük bilgisi ile yazılı dili ve konuşma dilini yorumlama becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu modelde, birinin belirli bir dildeki metni anlayıp anlayamayacağı, bu bahsedilen kavramlarla ilgili becerilere bağlı olarak deđiştđđi vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, Hoover ve Gough, okuduğunu anlama işleminin, hem kod çözüme becerileri hem de dilsel anlamının bir ürünü olduğunu savunmuştur (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Okumanın Basit Görünümü (Gough ve Tummer, 1986)

Okuma becerisi tanımlanırken bu becerinin gelişmesi için belli aşamalardan bahsedilmektedir. Bu aşamalarda öncelikle harfler görsel olarak ayırt edilir ve bu harfler seslerle ilişkilendirilir. Ardından sözcüklerin tanıma aşamasına geçilir ve son aşamalarda da okuduğunu anlama başlar (Gleason, 1985). Bu anlamda Chall'(1996) ın araştırması okumanın gelişimi ile ilgili özellikle ayrı bir öneme sahiptir. Bu araştırmada, okuma için gerekli olan sesbilgisel farkındalık veya sözcük bilgisi gibi önkoşul becerilerin erken dönemde kazandırılması gerektiği ifade edilmektedir. Okuma becerilerinin gelişimini ise genel olarak altı aşamada tanımlayan çalışmaya göre öğrenciler ilk aşamalarda çözümlleme becerilerini geliştirmektedirken sonraki aşamalarda, ortalama 2. ve 3. sınıflarda, okuma becerileri konusunda uygulama yapmaktadırlar. Dördüncü sınıftan önce çocuklar okuyarak yeni şeyler öğrenmeye odaklanmamakta, genel olarak okuma becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Son aşamalarda ise okuma becerileri için önemli bir dönüşüm noktası yaşanmakta ve yaklaşık olarak 3. ve 4. sınıftan sonra gerçekleşen bu aşamada öğrenciler artık bağımsız olarak okuyabilmekte ve edindikleri okuma

becerilerini bir araç olarak kullanarak fen, sosyal, matematik gibi akademik alanlarda öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler.

Bu görüşler ile aynı temelde geliştirilen ancak okumayı farklı bir açıdan inceleyen başka bir yaklaşımda da okumaya ait beş bileşenden bahsedilmektedir. Bu bileşenler sesbilgisel farkındalık, alfabetik bilgi, akıcı okuma, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlamadır (NRP, 2000). Bunlardan sesbilgisel farkındalık ve alfabetik bilgi çözümlene becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Sesbilgisel farkındalık öğrencilerin konuşma dilindeki hece ve sözcüklerde bulunan sesbirimler üzerinde düşünebilme ve bu sesbirimleri manipüle etme becerisini ifade eder (Blachman, 2000; Chard ve Dickens, 1999; Topbaş, 2006; Turan ve Gül, 2008). Araştırmalara göre sesbilgisel farkındalık becerileri gelişmiş öğrencilerin okuma becerileri sesbilgisel farkındalık becerileri geliştirilmeyen öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksektir (Blachman, 2000; Engen ve Høien, 2012; Durgunoğlu ve Öney, 2002; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016). Alfabetik bilgi ise yazılı dildeki harf / harf kombinasyonları ile konuşma dilindeki sesler arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Bergereon, Lederberg, Easterbrooks, Miller ve Connor, 2009; Scarborough ve Brady, 2002). Yani konuşma seslerinin yazılı dildeki karşılığı olarak ifade edilmektedir. Alfabetik bilgi öğrenciler okurken bu ilişkiyi nasıl kullanacağına olanak sağlar (Most ve Zait, 2003) ve öğrencilerin okumayı öğrenme sürecindeki temel faktörlerden birisidir (NRP, 2000). Akıcı okuma ise, okuyucunun metni uygun ifade, hız ve tonlamada okuması olarak tanımlanmaktadır (Huddle, 2014; Spear-Swerling, 2006). Bu süreçte okuyucu sözcükleri çözümlene yapmadan otomatik olarak tanır ve konuşur gibi bir ifade ile okuyarak, sınırlı bilişsel süreçlerini anlam üzerinde yoğunlaştırır (Spear –Swerling, 2006). Okumanın bir diğer önemli bileşeni de sözcük bilgisidir. Sözcük bilgisi okuduğunu anlama ile yakından ilişkilidir ve okuyucunun sözcük dağarcığı ne kadar genişse okuduğunu anlaması da o kadar kolay olabilmektedir. Sözcük bilgisi sözel dili anlamada çok önemli olmakla birlikte alan bilgisi edinmek ve okuduğunu anlamak için temel oluşturmaktadır (Hougen, 2015). Son olarak okuduğunu anlama ise okuyucuların okuduklarını anlamak için kullandıkları karmaşık bilişsel süreçleri ifade etmektedir (NRP, 2000).

Okuduğunu anlama, bu bağlamda, okumanın nihai hedefi olarak tanımlanmaktadır. Buna karşın, gelişiminde çok sayıda dilsel ve bilişsel faktörün etkili

olduğu okuduğunu anlama öğrencilerin önemli bir bölümünün en sık problem yaşadıkları alanların başında gelmektedir (Nation ve Snowling, 1998). Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük çözümlene ve akıcı okuma aşamalarını başarı ile gerçekleştirebilseler dahi nihai amaç olan okuduğunu anlamada problem yaşamaya devam ettikleri belirtilmektedir (Wagner ve Ridgewell, 2009). Bu nedenle, okuduğunu anlama ve bu becerinin gelişimini etkileyen faktörler alanyazında sıklıkla çalışılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ise öğrencilerin sahip oldukları dil becerilerinin, dil becerileri içerisinde ise özellikle sözcük bilgisinin sıklıkla okuduğunu anlamayı etkileyen temel faktörlerden biri olarak gösterildiği dikkati çekmektedir (NRP, 2000).

1.1 Sözcük Bilgisi

Öğrencilerin erken dönem sahip oldukları sözcük bilgileri; onların dil becerileri, okuma becerileri ve hatta okul dönemlerindeki başarılarının önemli bir yordayıcısıdır (Beck ve McKeown, 2007; Joshi, 2005; Lee ve Macaro, 2013; National Early Literacy Panel - NEALP, 2008; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Örneğin okul öncesi dönemdeki çocukların sözcük bilgilerinin sözel dil becerilerindeki varyansının incelendiği bir meta-analiz çalışmasında bu oranın .88 gibi oldukça yüksek bir oran olduğu gösterilmiştir (Marulis ve Neuman, 2010). Boylamsal bir çalışmada da sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler olduğu ve sözcük bilgisi düşük olan öğrencilerin 2., 3., ve 4. sınıflarda okuduğunu anlamada akranlarına göre daha başarısız olduğu ve bu başarısızlığın yıllar içerisinde giderek artığı bulunmuştur (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1990).

Yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de sözcük bilgisi ile ilgili önemli yetersizlikler yaşadıkları ve yaşamın ilk yıllarından başlayarak sözcük bilgilerinde akranlarına göre sürekli bir geri kalma durumu sergiledikleri gösterilmektedir (Raitano, Pennington, Tunick, Boada, Shriberg, 2004). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu yetersizliklerinden dolayı okul dönemi boyunca okuma becerilerinde de güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Hay, Elias, Fielding-Barnsley, Homel ve Freiberg, 2007). Örneğin okul öncesi dönemde dilin semantik (anlambilim) boyutunda problem yaşayan öğrencilerin daha sonra öğrenme güçlüğü tanısı aldıkları belirtilmiştir (Ege, 2006; Lerner,

2000; Vellutino, Scanlon ve Spearing, 1995). Benzer şekilde, yapılan diğer bir araştırmada da 2 yaş civarında dil becerilerinde yetersiz olan çocukların daha sonra okumada da başarısızlık yaşadıkları ve bu nedenle öğrenme güçlüğü tanısı aldıkları ifade edilmiştir (Scarborough, 1998). Ülkemizde yapılan bir çalışmada da normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır (Doğru ve diğerleri, 2010). Araştırmaya alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen, normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan 28 kız 22 erkek olmak üzere toplam 50 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmalara göre öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasında sözcük bilgisi düzeyinde önemli farklılıklar bulunmakta ve sözcük bilgisi düzeyine dair farklılıklar artarak devam etmektedir (Nagy, 2005). Bununla ilgili olarak yapılan bir çalışmada birinci sınıfta okuma becerilerinde düşük performans gösteren öğrencilerin yüksek performans gösteren akranlarının yaklaşık yarısı düzeyinde sözcük bildikleri ve öğrenciler arasındaki bu farkın her yıl artarak büyüdüğü gözlenmiştir. Okumada düşük performans gösteren öğrenciler 12. sınıfa geldiğinde yüksek performans gösteren akranlarının yaklaşık yarısından daha az sözcük bildikleri görülmüştür (Hart ve Risley, 1995). Bu konuyla ilgili yapılan bir diğer çalışmada araştırmacılar 10-12 yaşları arasında olan 24 öğrenme güçlüğü ve 24 normal gelişim gösteren toplamda 48 öğrencinin sözcük bilgilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar her öğrenciye bire bir oturumlarda toplam 45 sözcük kartı sunarak ifade edici dilde sözcük bilgilerini değerlendirmişlerdir. Genel olarak sonuçlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgilerinin akranlarından daha düşük olduğu görülmüştür (Simmons ve Kameenui, 1990).

1.2 Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama yazılı bir metinden anlam çıkarmayı sağlayan, metne dair ayrıntıları hatırlamayı gerektiren, ilkokulun ilk yıllarından itibaren kazandırılması gerekli karmaşık ve temel bir dil becerisidir (Demirel ve Epecan, 2012; Durkin, 1993; Klinger,

Vaughn ve Boardman, 2007). Öğrencinin okuma amacıyla çözümlediği metni kendi bilgi ve deneyimleri ile birleştirerek anlaması gerekmektedir (Özmen, 2001). Okumanın nihai amacı okuduğunu anlamadır (Çiftçi, 2007; Bender, 2008). Bu bağlamda okuduğunu anlama ele alınırken okuma ve anlama süreçleri bir bütün olarak ele alınmaktadır ve bu süreçler birbiriyle etkileşimli bir bütünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlamadan yapılan bir okuma, tam anlamıyla gerçekleştirilmiş bir okuma sayılmamaktadır (Demirel, 1996; Göktaş, 2010; Güneş, 2003; Kanmaz, 2012).

Okuduğunu anlama genel olarak öğrencilerin çok zorlandıkları bir beceri alanıdır (National Assessment of Educational Progress –NAEP, 2015). Sadece öğrenme güçlüğü olan öğrenciler değil tüm öğrenciler okuduğunu anlamada başarısızlık göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre dünya üzerindeki ülkelerin çoğunda bu anlamda sınırlılıklar yaşanmaktadır. Örneğin, Amerika'daki pek çok bireyin yeterli okuduğunu anlama düzeyine sahip olmadığı bildirilmiştir (NAEP, 2013). Kanadalı bireyler arasında okuma becerilerine bakıldığında da bu bireylerin neredeyse % 50'sinin okuduğunu anlama becerilerinin modern toplumla baş edemeyecek düzeyde olduğundan bahsedilmiştir. Hatta 2001'de kayıtlara geçen düşük okuduğunu anlama becerilerine sahip yetişkinlerin oranının oldukça yüksek olduğundan bahseden Kanada Öğrenme Konseyi 2031'e kadar bu bireylerin sayısının 15 milyondan büyük olacağını öne sürmüştür. Ayrıca Kanada'da 2011-2012 okul yılı için yapılan okuma becerileri ile ilgili değerlendirmede 3. sınıf öğrencilerinin %34'ünün okuduğunu anlamada sınıf düzeyinin gerisinde kaldığı ifade edilmiştir (Canadian Council on Learning, -CCL, 2010). 6. sınıf öğrencilerine yönelik değerlendirmelerde ise öğrencilerin %25'inin sınıf düzeyinde okuduğunu anlama başarısını yakalayamadığı bulunmuştur (CCL, 2010). Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi, 8. sınıf öğrencilerinin %69'unun okuduğunu anlama becerilerinin yetersiz olduğunu açıklamıştır (NAEP, 2007). Dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da bu öğrencilerin 1/3'ünün sınıf seviyelerine uygun bir metni okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde temel okuma düzeyinin altında olduğu ve bu becerilerin sözcük bilgisi ile ilgili olduğu vurgulanmıştır (Scammacca, Roberts, Vaughn ve Stuebing, 2015). Türkiye için de yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan okuma değerlendirme sonuçları incelendiğinde Türk öğrencilerin okuma ile ilgili becerilerde sınırlılıklara sahip oldukları görülmekte ve okuduğunu anlama düzeylerinin diğer ülkelerdeki yaşlılarıyla kıyaslandığında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Uluslararası düzeyde 15 yaş grubundaki öğrencilere gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarında da Türkiye'nin OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı) ülkelerinin gerisinde kaldığı görülmüştür. Örneğin, 2003 PISA sonuçları incelendiğinde ülkemizdeki öğrencilerin okuma becerilerinde %67,7 sinin en alt seviyelerden olan 2. düzey ve altında kaldığı görülmüştür. PISA 2006 sonuçlarına bakıldığında da Türkiye'nin okuma becerilerinde 29 OECD ülkesi arasında 28. sırada, uygulamaya katılan toplam 56 ülke arasında da 37. sırada olduğu görülmüştür. PISA 2009'da ise OECD ülkelerinin %81'i 2. düzey ve üzerinde başarı göstermişken, Türk öğrenciler yine en alt düzeylerde başarı göstermişlerdir. Türk öğrencilerin çoğunlukla metni bir bütün olarak ele alıp metne dair dilsel farklılıkları yorumlayabilme, okuduğunu anlama, aşına olmadıkları bağlamları yorumlama ve metin içindeki bilgileri yorumlayabilme gibi becerilerde OECD ülkelerinin çok gerisinde kaldığı ifade edilmektedir (PISA, 2009). Son dönemlerde gerçekleştirilen 2012 ve 2015 değerlendirmelerinde de benzer sonuçlar alınmaya devam edilmiştir (PISA, 2012; 2015). Ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde okuduğunu anlama becerilerinde dünya genelinde öğrencilerin düşük performans gösterdikleri görülmekte ve bu durumun altında yatan nedenler hakkında çok sayıda araştırma yapılmaktadır.

Okuduğunu anlama diğer akademik alanlardaki başarı ve genel olarak okul başarısı için çok önemli ve temel bir faktördür. Okuduğunu anlamayan çocukların fen ve sosyal gibi diğer akademik alanlarda da başarısız olmaları söz konusu olmaktadır (Güneş, 2000). Örneğin okuma ile ilgili bazı bileşenlerin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılan bir çalışmada okuduğunu anlama becerilerinde yetersiz olan öğrencilerin akademik derslerde de başarısız oldukları görülmüştür (Yıldız, 2013). 5. sınıfa devam eden ve 135 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin Türkçe- fen- matematik ve sosyal derslerindeki başarıları incelenmiş ve sonuç olarak okuduğunu anlamamanın bu dersler üzerindeki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir. Yapılan bir çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir (Göktaş, 2010). Araştırmaya farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen 300 öğrenci dahil edilmiş ve öğrencilerin matematik ve okuduğunu anlama performansları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik becerileri arasında yüksek düzeyde (.68) bir ilişki bulunmuştur. Yine okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak isteyen bir diğer çalışmada 8. sınıfa

devam eden toplamda 132 öğrenci ile çalışılmıştır (Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014). Araştırmada okuduğunu anlama ve fen başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlamada çok yaygın olarak güçlükler yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin temel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yetersizlik yaşadıklarını ve bu becerilerde akranlarından sürekli olarak geri kaldıklarını göstermektedir (Bender ve Larkin, 2003). Akranları ile aralarındaki fark ise zamanla açılmaktadır (McNamara, Scissons ve Dahleu, 2005; Scarborough ve Parker, 2003). Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren 8 ile 14 yaşları arasında 57 öğrencinin okuduğunu anlama gelişimini takip etmişler ve zaman içerisinde gruplar arasındaki farkın arttığını görmüşlerdir (Scarborough ve Parker, 2003). Dolayısıyla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin % 90'ının okuduğunu anlamada problem yaşadığı ve bu becerilerinde ortalama olarak akranlarının 3-4 yıl gerisinde olduğu tahmin edilmektedir (Biemiller, 2005; Lipka ve Sield, 2007; NCLD, 2014). Öğrenciler arasında oluşan bu farklılıklar sınıf düzeyine ve öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre değişiklik göstermektedir (Bender, 2008). Yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metne dair ana düşünceyi bulma ve detayları hatırlamada, metindeki bağlamsal ipuçlarını kullanmada ve metinden sonuç çıkarmada sınırlılıkları olduğu bildirilmiştir (Gunning; Akt; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Özmen, 2001). Dolayısıyla öğrencilerin bu alanlarda yaşadığı yetersizlik akademik başarısızlığa dönüşerek öğrenme güçlüğü tanısı almalarına neden olmaktadır (Lerner, 2008).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerinin altında çeşitli nedenler yatmaktadır. Bunlardan biri okumayı öğrenme sürecine dair yaşadıkları problemlerdir. Bu aşamada okumayı öğrenme sürecinde sesbilgisel farkındalık veya alfabetik bilgi becerilerini geliştirmekte yaşadıkları yetersizlikler sonucunda çözümleme becerilerini yeterli düzeyde gerçekleştirememekte ve yanlış okuma yapmaktadırlar. Dolayısıyla yanlış okudukları sözcükler nedeniyle okuduklarını anlamaları mümkün değildir. Bir diğer nedeni de bu öğrencilerin akıcı okumada yaşadıkları zorluklardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akıcı okuma becerilerini geliştirememekte, yavaş okumaktadırlar (Baydık, 2011; Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012; Ceylan, 2016; Chard, Vauughn ve Tyler, 2002; Seçkin, 2012; Wanzek, ve Otaiba, 2014). Diğer taraftan,

akıcı okuma okuduğunu anlamının önkoşul becerilerinden biridir (Baştuğ ve Akyol; Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin ve Deno, 2003; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldız ve diğerleri, 2013). Bireylerin sınırlı bilişsel kapasiteleri vardır ve bireyler bu sınırlı bilişsel kapasitelerini sözcük çözümlmeye aktardıkları durumda okuduğunu anlamaya odaklanamamakta ve anlamı kaçırmaktadırlar (Rasinski, 2012). Dolayısıyla akıcı okuyamayan çocukların aynı zamanda okuduğunu anlamada da başarısız olmaları beklenmektedir (Baydık, 2014). Başka bir neden de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşamış oldukları doğru okuma ve akıcı okuma problemlerine bağlı olarak okuma deneyimlerinin sınırlı olmasıdır. Matthew Etkisi' (Matthew Effect) nde de tanımlandığı gibi ilk okumayı öğrenme sürecinde başarısız olan öğrenciler daha az okuma eğilimindedirler ve bu kapsamda okuma becerilerini geliştirme fırsatları da daha az olmaktadır (Cain ve Oakhill, 2011). Dolayısıyla daha az okuma deneyimi yaşayan bir çocuğun da okuduğunu anlama becerilerini yeterli düzeyde geliştirmesi beklenmemektedir (McNamara, Scissons ve Dahleu, 2005; Scarborough ve Parker, 2003).

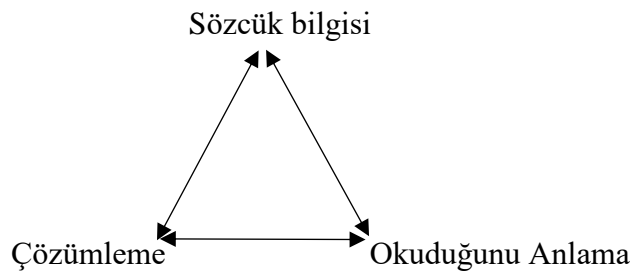
Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ile problem yaşadığı nedenlerden bahsederken okunan metinlerin türünün de önemli olduğunun belirtilmesi gerekmektedir (Saenz ve Fusch, 2016; Williams, 2005). Öğrenciler ilkokulun ilk sınıflarında daha çok öyküleyici metinler ile karşılaşılırken ilkokulun sonraki dönemlerinden itibaren artan okuma gereksinimleri ile birlikte, konu ile ilgili metinlerin anlaşılabilmesi için, özel anlamlar içeren ve içerikle ilgili kapsamlı alan bilgisine sahip olmayı gerektiren bilgilendirici metinlerle karşılaşmaktadırlar. Bilgilendirici metin yapılarının genellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için daha zorlayıcı olduğu vurgulanmaktadır (Baydık ve Seçkin, 2012; Ceylan, 2016) ve sözcük bilgisinde yetersiz olan çocuklar bilgilendirici metinleri anlamada güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Hall, 2004; Williams, 2005). Bununla ilgili yapılan bir çalışmada özel eğitim sınıfına ve genel eğitim sınıfına devam eden 111 lise öğrencisine öyküleyici ve bilgilendirici metinler sunulmuş ve sonuçlar öğrencilerin öyküleyici metinlere göre bilgilendirici metinleri anlamada daha çok zorlandıklarını göstermiştir (Saenz ve Fusch, 2016). Bilgilendirici metinlerin kavramsal yoğunluğu ve yeni bilgiler içeriyor olması öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlamada zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Örneğin, ortaokuldaki bir fen ders kitabı, öğrencilerin tek bir derste beş ila on yeni kavrama aşına olmasını gerektirebilecek

kadar bilgi sunar. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu bilgi yoğunluğuna hazır değildirler. Özellikle bilgi verici metinlerin içerdiği sözcüklerin teknik yapılarını çözümlüyip okumak ve bunu anlayabilmek bu öğrenciler için oldukça zor olmaktadır (Armbruster ve Nagy, 1992; Naggy, 1988). Bilgilendirici metinler, ayrıca, okuyucular tarafından içeriğinde bilinmeyen sözcükleri daha çok barındırmaktadırlar ve okuyucuların yeni bilgiler edinebilmeleri için yeterli arka plan bilgisi sunmayabilirler (Crowe, 2007). Bu anlamda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinlerin içerdiği karmaşık yapıları çözebilmeleri için sözcük bilgisine ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla araştırmacılar sözcük bilgisinin özellikle bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlamının temel koşullarından biri olduğunu ifade etmektedirler.

Bu bağlamda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını etkileyen en temel faktörlerden birisi sözcük bilgisindeki yetersizliklerdir. Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu çok sayıda çalışmada gösterilmiş bir bulgudur (Carver, 2013; Nagy, 1988; Song ve diğerleri, 2015; Spear-Swearling, 2006; Zhang, ve Anual, 2008).

1.3 Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama

Sözcük bilgisi okuduğunu anlamada gereksinim duyulan en temel becerilerden birisidir. Perfetti (2010) DVC (Decoding- vocabulary- Comprehension) olarak açıkladığı üçgen modelinde sözcük bilgisini sözcüğü tanımlama ve okuduğunu anlama arasındaki bağlantı olarak tanımlamaktadır ve sözcük bilgisi okuduğunu anlama arasındaki nedensel yakın ilişkiden bahsetmektedir.



Şekil 2. (Decoding- Vocabulary- Comprehension)

Perfetti'ye göre anlama okunan sözcüğün anlamının bilinmesine dayalı bir beceridir ve DVC üçgeni okuma ve anlama arasındaki olağan ilişkiyi sunmaktadır. Okuyucu yeni bir metinle karşılaştığında metindeki sözcüklerin anlamını bilmesi önemlidir. Aynı zamanda okuduğu metinde anlamını bilmediği sözcükleri içeren bir bölümü anlayabilen okuyucu da, bu bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin edebilmektedir. Perfetti bu noktada sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki nedensel ilişkinin ayrılmaz olduğundan bahsetmektedir.

Araştırmalara göre öğrenciler yılda yaklaşık olarak 2.000- 3.000, günde ise yaklaşık olarak 8 yeni sözcük öğrenebilmektedirler (Baker, Simmons, Kameenui, 1990; Sthal, Nagy, 2006). Bununla birlikte, öğrencilerin öğrendiği sözcük sayısı bireyden bireye büyük ölçüde değişmektedir. Bazı öğrenciler günde sekiz veya daha fazla sözcük öğrenirken, diğer öğrenciler yalnızca bir veya iki sözcük öğrenebilmektedirler. Anaokulunun başlarında bile öğrencilerin bildikleri sözcük sayısı arasında büyük farklılıklar olabilmektedir. Bu şekilde başlayan sözcük bilgisi farkları okul hayatı boyunca artma göstermektedir. Sözcük bilgisine dair erken dönemdeki bu farklılıklar öğrencilerin akademik başarılarında da güçlü etkilere sahiptir (Baumann, Kame'enui ve Ash, 2003). Sözcük bilgisi zayıf olan çocuklar özellikle okuduğunu anlama becerilerinde güçlükler yaşamaktadırlar. Bunun okuduğunu anlamadaki etkileri özellikle dördüncü sınıftan sonra daha da büyük olmaktadır (Bryant, 2003). Dördüncü sınıf öğrencilerinin önemli bir bölümünün sınıf düzeyine uygun okuduğunu anlama becerilerine sahip olmadıkları da bildirilen bulgular arasındadır (National Center of Education, 2011).

Okul yıllarında okunan metindeki sözcükleri bilmenin okuduğunu anlama becerilerini kolaylaştırdığı bilinmektedir (Weiser, 2013). Eğer metin içerisinde öğrencinin sözcük bilgisinde olmayan sözcükler varsa ve hatta bu sözcükler teknik anlamlar içeren sözcükler ise bu durum okunan metnin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Biemiller ve Boote, 2006). Dahası eğer metin okuyucunun bilmediği bir konu hakkındaysa ve bilmediği kavramlar içeriyorsa bu durum da metnin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bir metnin neden bahsettiğini anlayabilmek için o metinde geçen sözcükleri bilmek ve daha önce o sözcüklerle karşılaşmış olmak gerekmektedir (Naggy, 1988). Öğrenciler bu becerilerden yoksun olduğunda okuduğunu anlama becerileri etkilenebilmektedir. Örneğin, 3 ve 4. sınıfta olan ve öğretmenleri tarafından okuma güçlüğü yaşadığı söylenen 5 öğrenciye okudukları metne dair sözcük bilgisi öğretimi

yapılmış ve böylece öğrencilerin okuma anlamadaki değişimleri izlenmiştir (Tam, Heward ve Heng, 2006). Sonuçlar öğrencilerin tamamının okuma ve okuduğunu anlama puanlarının yükseldiğini göstermiştir. Diğer bir çalışmada da benzer şekilde öğrenme güçlüğü olan öğrencilere araştırmada okutulacak metin verilmeden önce, bu metinde geçen zor sözcükler öğretilmiştir (Mastropieri, Scruggs ve Mushinski-Fulk, 2001). Araştırma sonucunda öğrencilerin metne dair kavramları bilmesi okuduğunu anlama puanlarında artış olmasını sağlamıştır. Araştırmacılar sonuç olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bir metni okuturken metne dair zor olan veya bilmedikleri kavramların açıklanmasının bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırabileceğini ifade etmişler ve sözcük bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki önemini vurgulamışlardır. Aynı çalışmada ayrıca öğretmenlere, metni okuturken metnin içinde geçen zor sözcükleri öğrencilere hatırlatma stratejilerini kullanmaları da önerilmiştir. Bunların yanında sözcük bilgisi yüksek olan çocukların okuduğunu anlama sırasında bilgiyi daha aktif olarak işleyebildikleri ve okuduğunu daha iyi anladıkları belirtilmektedir. Üniversiteye devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilen bir çalışmada da öğrencilerin okudukları bir metindeki sözcüklerin anlamını biliyor olmaları, okudukları cümleyi anlamalarını ve cümleler arasındaki ilişkileri oluşturmalarını sağladığını göstermiştir (Qian, 2002).

Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren çok sayıda çalışma vardır (Anderson, Freebody, 1982; Bryant, Goodwin, Bryant, Higgins, 2003; Espin ve Foegen, 1996; Hirs, 2003; Nagy, 1988; Rupley ve Nichols, 2005; Sedita, 2005; Wise ve diğerleri, 2010). Bu çalışmalardan biri 2. sınıfa devam eden 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar sözcük bilgileri daha yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de daha yetkin oldukları ve sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir (Furqon, 2013). Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmada da sözcük bilgileri düşük olan öğrencilerin sözcük bilgileri yüksek olan öğrencilere kıyasla okuduğunu anlamada daha yetersiz oldukları bulunmuştur (Curtis, 1983). Ek olarak, çalışmada bu öğrencilerin sadece ders kitaplarını okurken değil sınav sorularını da anlamada zorlandıkları gözlenmiştir. Farklı sınıf seviyelerindeki ilişkileri gösteren bir meta-analiz çalışmasında da 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen 52 araştırma incelenmiştir (Stahl ve Fairbanks, 1986). Bu araştırmalarda öğrencilerin anlama ile ilgili değerlendirmeleri standart testlerle yapılmış ve sözcük bilgileri değerlendirilmiştir. Genel olarak tüm

çalışmalarda sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler olduğu ve ilişkilerin .30 ile .97 arasında değiştiği görülmüştür. Diğer taraftan sözcük bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini anlayabilmek için anaokulundan 12. sınıfa kadar olan sınıflarda sözcük bilgisi müdahaleleri yapan 37 çalışmanın meta-analizi gerçekleştirilmiştir (Elleman, Lindo, Morphy ve Compton, 2009). Sonuçlarda sözcük bilgisinin öğrencilerin okuduğunu anlamada etkili olduğu ($d=.50$), hatta okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi müdahale çalışmaları sonucunda okuduğunu anlamada normal gelişim gösteren akranlarının 3 katından daha fazla yararlandığı görülmüştür. Tüm araştırmalar dahil edilerek sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye bakıldığında da bu iki beceri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.43$) olduğu görülmüştür. Benzer olarak yapılan bir diğer çalışmada da diller arasında sözcük bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Sidek ve Rahim, 2015). Araştırmaya liseye devam eden ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen rastgele seçilen 10 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin sözcük bilgilerini ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için hem İngilizce hem de anadillerinde araç setleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ana dillerindeki sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama testlerinden elde ettikleri puanların İngilizce metinlerinden elde ettikleri puanlardan önemli ölçüde daha iyi olduğu görülmüştür. Sonuç olarak okuyucunun sözcük bilgisinin okuduğunu anlama performansını belirlemede etkili unsurlardan biri olduğu açıklanmıştır. Okuma güçlüğü olan yetişkinlerin sözcük bilgilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelendiği bir diğer meta-analiz çalışmasında da sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve bu ilişkinin etki büyüklüğü .34 olarak belirlenmiştir (Edmonds ve diğerleri, 2009).

Sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu da ifade edilmektedir (Wagner ve Meros, 2010). Yani sözcük bilgisi yüksek olan çocukların okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları söz konusu iken, okuduğunu anlamadaki başarı da sözcük bilgisinin artmasında da etken bir faktördür. Okuduğunu anlayabilen öğrenciler okuma sırasında yeni sözcüklerle karşılaşmakta ve onların anlamlarına ilişkin bilgiler edinebilmekte, dolayısıyla kavram ve sözcük bilgilerini genişletebilmektedirler. Bununla ilgili olarak yapılan boylamsal bir çalışmada öğrenciler 8 yıl boyunca izlenmişlerdir. Öğrencilerin sözcük bilgilerinin potansiyel öncüllerinin neler olabileceği

ve sözcük bilgisinin ileriki dönem okuduğunu anlamaya nasıl etki ettiği araştırılmıştır. Bu anlamda araştırmaya 246 çocuk dahil edilmiş ve bu öğrencilerin 4 - 10 yaşları arasında sözcük dağarcığı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri kapsamlı olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar sözcük bilgisini erken dönemde geliştirmiş olan çocukların bu becerilerinin artarak devam ettiğini ve sonraki okuduğunu anlama başarısının temel yordayıcılarından biri olduğunu göstermiştir (Cunningham ve Stanovich, 1997).

Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında karşılıklı ve güçlü bir ilişki olmakla birlikte (Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2009) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin her iki beceri alanında da önemli düzeyde sınırlılıkları ve akranlarından anlamlı derecede farklılıkları bulunmaktadır (Chall ve diğerleri, 1990; Gunning, 2006; NRP, 2000; Rupley ve Nichols, 2005; Simmons ve Kameenui, 1990). Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki gelişimsel değişimi açıklamayı hedefleyen bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 10 – 12 yaşları arasında akranlarının çok daha gerisinde sözcük dağarcığına sahip oldukları ve okuduğunu anlama becerilerinde de akranlarından anlamlı düzeyde farklılaştıkları bulunmuştur (Simmons ve Kameenui, 1990). Benzer şekilde diğer bir çalışmada 6-8. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okudukları metinlerdeki sözcükleri anlamada akranları kadar başarılı olamadıkları ve bu durumun onların okuduğunu anlama becerilerinde akranlarından daha yetersiz olmalarına yol açtığı ifade edilmiştir (Baker, Simmons ve Kameenui, 1995). Yine bununla ilişkili olarak 8-16 yaşları arasındaki çocuklarla yapılan boylamsal çalışmada okuma güçlüğü olan ve olmayan gruplar arasında sözcük bilgisi ve okuduğunu anlamaya ilişkin farklılıklar incelenmiş ve aralarında önemli düzeyde farklılıkların olduğu ve artarak devam ettiği görülmüştür (Cain ve Oakhill, 2011). KKTC’de yaşayan okuma güçlüğü olan ve olmayan 5. sınıfa devam eden 485 öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışmada da okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri akranlarından anlamlı olarak farklı çıkmıştır (Beşgül, 2015).

Ülkemizde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalar incelediğinde ise sınırlı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (Bahap- Kudret ve Baydık, 2016; Güteryüz, 1999; Yıldırım, Yıldız, Ateş, 2011). Bu çalışmalardan birinde okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelenirken okuduğunu anlama ve sözcük

bilgisi arasındaki ilişkiler de incelenmiştir (Bahap- Kudret ve Baydık, 2016). Bu amaçla, 122 başarılı ve 122 başarısız okuyucu olmak üzere, toplam 244 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir diğer çalışmada da normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgilerinin metin türleri açısından okuduğunu anlamayı yordayıp yordamadığına bakılmıştır (Yıldırım ve diğerleri, 2011). Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği bir devlet okulunun beşinci sınıfına devam eden toplam 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi düzeyleri araştırmacılar tarafından hazırlanan testler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sözcük bilgisi ile öyküleyici metni anlama arasında orta düzeyde, bilgi verici metni anlama arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmalar dışında Türkiye ‘deki alanyazına bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılmış bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.4 Problem

Öğrencilerin ve sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama ilişkisini değerlendirmek ve bu alandaki sorunlar için gerekli müdahale programlarının hazırlanması önemlidir. Buna rağmen Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu becerilerini ele alan çalışmalar oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazına katkıda bulunacağı, öğrenme güçlüğü olan Türk çocuklarının sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performansları hakkında bilgi sağlayacağı, öğretmenlerin bireysel eğitim planları hazırlama sürecinde onlara destek olacağı ve alanda yapılacak diğer çalışmaları da aydınlatacağı düşünülmektedir.

Bu gereklilikten yola çıkarak bu çalışmanın problemi 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performanslarının normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

1.5 Amaç

Bu araştırmada; öğrenme güçlüğü tanısı olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin alıcı dil ve ifade edici dil sözcük bilgileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.6 Önem

Okul hayatı boyunca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel akademik başarıları göz önüne alındığında bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde güçlükler yaşadıkları ve yaşadıkları bu güçlüklerin akademik becerilerini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Dahası bu öğrencilerin okuduğunu anlama için gerekli olan sözcük bilgisi becerilerinde de sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir. Bu iki becerinin önemine rağmen ülkemizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin yeterli bilgi yoktur. Oysaki sahip olunan sözcük bilgisi öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve hatta tüm öğrenciler için anaokulundan başlayarak tüm okul hayatı boyunca devam eden büyük bir öneme sahiptir ve okuduğunu anlama için temel yapı taşlarından bir tanesidir (NRP, 2000). Öğrencilerin bu becerilerinin olması veya bu becerilerindeki sınırlılıklar olabildiğince bağımsız yaşama becerilerini ve akademik alanlardaki başarılarını etkilemektedir (NRP, 2000). Sözcük bilgisi yetersiz olan öğrenciler okuma okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıklar yaşamakta ve dolayısıyla bu iki beceri birbirini etkilemektedir.

Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeyi eğitim programlarının belirlenmesinde veya bu açıdan risk grubunda olan çocukların erken

dönem de desteklenmesi açısından önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu bilgilerin özellikle okuduğunu anlamının önem kazandığı 3 ve 4. sınıf öğrencilerden elde edilmesinin de ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir. Sözcük bilgisi okuduğunu anlama ile yüksek düzeyde ilişkili bir beceri olarak değerlendirildiğinde de çocukların eğitim müfredatları içerisine, mutlaka bu beceriye yönelik yoğun programların yerleştirilmesi önemli olacaktır. Bu anlamda Türk çocuklarından ne yönde sonuçlar elde edileceğinin belirlenmesi alanyazına ve uygulamalara katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışma bu ilişkileri ortaya çıkarmak açısından alana katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu beceriler arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için böyle bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.7 Sayıtlar

1. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin “Öğrenme Güçlüğü” tanıları doğrudur.
2. Araştırma örneklemini, evreni temsil etmektedir.

1.8 Sınırlılıklar

1. Araştırma Trabzon-Rize ilinde, 4. sınıfa devam eden, öğrenme güçlüğü olan, normal gelişim gösteren 60 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmada öğrencilerin sadece sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili performansları incelenmiştir.

1.9 Tanımlar

Öğrenme Güçlüğü: Öğrenme güçlüğü; yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2004).

Sözcük Bilgisi: Belli bir dilde kullanılan sözcükleri ifade etmektedir (NRP, 2000)

Okuduğunu anlama: Okuyucunun ne okuduğunu anlayabilmesi için bilinçli ve dikkatli bir şekilde etkileşim gerektiren, okuyucu ve metin arasındaki, aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (NRP, 2000)

1.10 Kısaltmalar

ÖG: Öğrenme güçlüğü

NG: Normal gelişim

TİFALDİ: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi

FOOE: Formel Olmayan Okuma Envanteri

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bilgileri elde edebilmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2004). Tarama modelleri kendi içinde genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Genel tarama modeli evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınabilecek bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2004). Genel tarama modelleri içerisinde var olan veya doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalara nedensel karşılaştırma araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016; Karasar, 2012). Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda hangi değişkenin diğerinin nedeni olduğu yani sonuçla ilgili değişkeni etkileyen nedensel değişkenin ne olduğu belirlenmeye çalışılır. Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarınınkinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu beceriler arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla genel tarama modellerinden nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ve Rize illerinde bulunan 30 öğrenme güçlüğü (ÖG) ve 30 normal gelişim (NG) gösteren 3 ve 4. sınıfa devam eden toplam 60

öğrenci oluşturmaktadır. Gruplar 2015-2016 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinin merkezi ve 8 ilçesi ile Rize ilinin merkez ilçesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur. Orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan okullarda yürütülen çalışma Trabzon ilinde

26, Rize ilinde ise 2 okul olmak üzere toplam 28 okulda yürütülmüştür. Öğrenme güçlüğü grubunda yer alan öğrencilerin 13'ü 3. sınıf, 17'si 4. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Aynı şekilde normal gelişim grubunda yer alan öğrencilerin de 13'ü 3. sınıf, 17'si 4. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü grubunda yer alan öğrencilerin 14'ü kız öğrencilerden, 16'sı erkek öğrencilerden oluşmaktayken normal gelişim grubunda yer alan öğrencilerin 13'ü kız 17'si erkek öğrencilerden oluşturulmuştur. Toplamda 27 kız ve 33 erkek öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. ÖG grubunda yer alan öğrenciler, resmi olarak tanı almış, okullarının kaynaştırma programlarına devam eden aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerdir. Bu grupta yer alan öğrencileri belirlerken okuduğu metni en az %90 doğrulukta ve hecelemeden okuyabilmeleri bir seçme ölçütü olarak kullanılmıştır. Doğru okuma oranı bir dakikada doğru okunan sözcük sayısının bir dakikada okunan tüm sözcüklerin sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. NG gösteren öğrenci grubunda yer alan öğrenciler ise herhangi bir yetersizliği olmayan, sınıf öğretmenleri tarafından ortalama başarı düzeyine sahip olduğu belirtilen öğrenciler arasından seçilmiştir. NG gösteren öğrenci grubunda yer alan öğrenciler, ÖG olan öğrencilerle aynı sınıfta olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan bu öğrencilerin ek bir yetersizlikleri bulunmamaktadır. ÖG gösteren öğrenci grubunda yer alanların yaş ortalaması 9,03 ve NG gösteren öğrenci grubunda yer alanların yaş ortalaması ise 9,04'dur.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin sözcük bilgisini değerlendirmek amacıyla Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla da Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılmıştır.

2.3.1 *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Berument ve Güven, 2010)*

Türkçe konuşan 2-12 yaş çocukları için hazırlanmış, sözcük bilgisini ölçmeye yönelik bir araçtır. Alıcı dilde ve ifade edici dilde sözcük bilgisini ölçmeye yönelik iki alt testten oluşmaktadır. Alıcı Dil testi 104 maddeden oluşurken İfade Edici Dil testi 80 maddeden oluşmaktadır. Alıcı Dil testinde çocuklara 4 resmin bulunduğu bir sayfa gösterilerek çocuğun uygulayıcı tarafından ismi söylenen resmi göstermesi beklenirken, İfade Edici Dil testinde ise öğrenciye her sayfada tek bir resim gösterilerek çocuğun burada gördüğü resmin ne olduğunu söylemesi beklenmektedir. Öğrencinin cevabı Alıcı Dil için, Alıcı Dil Testi Değerlendirme Formuna, İfade Edici Dil için, İfade Edici Dil Değerlendirme Formuna İşaretlenir. Testin bitirilmesi için belirli kurallar söz konusudur. Bu kurallar içerisinde çocuğun verdiği doğru veya yanlış cevapların oranları değerlendirilerek testin devamına veya bitirilmesine karar verilir. Bireysel olarak uygulanan testin uygulama süresi her bir alt test için ortalama 20-25 dakikadır.

Testin ölçüt geçerliliği 6 yaş üstü çocuklara uygulanan WISC-R Zekâ Testi (Wechsler, 1974), 6 yaş altındaki çocuklara uygulanan Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE;) ve bütün yaş gruplarına uygulanan Peabody Resimli Kelime testleri (Dunn ve Dunn, 1997) ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda Alıcı Dil (AD) Kelime alt testinin Peabody dışındaki testlerle korelasyonlarının .21- .48 arasında değiştiği İfade Edici Dil (İD) Kelime alt testinin ise Peabody dışındaki testlerle korelasyonlarının .30-.52 arasında değiştiği bulunmuştur. Diğer taraftan Peabody testi ile korelasyonlarının ise anlamsız olduğu bulunmuştur. Güvenilirlik çalışmaları kapsamında da alıcı dil alt testinin test tekrar test güvenilirliğinin .70 ile .94 olduğu iç tutarlığının ise .88 ile .96 arasında olduğu belirlenmiştir. Maddelerin yaşlara göre madde güçlüklerinin ortalama olarak -.44, madde ayırt edicilik ortalamalarının 1.81 ve madde tahmin değerlerinin ise ortalama olarak .04 olarak belirlenmiştir. İfade edici dil alt testi için de test-tekrar test güvenilirliğinin .79 ile .97, iç tutarlığın ise .86 ile .96 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin yaşlara göre madde güçlüklerinin ortalaması -.39, madde ayırt edicilik ortalaması ise 2.14 olarak belirlenmiştir.

2.3.2 *Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013)*

FOOE, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir araçtır. İçerisinde 32 metin bulunan ve iki paralel formu bulunan testin içerisinde öyküleyici ve bilgilendirici metinler yer almaktadır. Bilgi verici metinler fen ve sosyal konularından seçilerek oluşturulmuştur. FOOE’de öğrencinin okuduğunu anlama becerisi öyküleyici metinler için; boşluk doldurma, okuma hatalarını kaydetme, okuduğunu anlatma ve soru sorma değerlendirme yöntemleri kullanılarak değerlendirilmekteyken bilgi verici metinler için okuduğunu anlatma ve soru sorma yöntemleri kullanılarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin okudukları öykülere dair anlatımlarını değerlendirmede her metin için; karakterler, ana olaylar ve detaylar olmak üzere üç bölümde puanlanan ve toplam 100 puan üzerinden değerlendirmeye olanak sağlayan okuduğun Anlatma değerlendirme formu kullanılmaktadır. Karakterlerin yer aldığı birinci bölüm 25 puandan oluşmakta, ana olayların yer aldığı ikinci bölüm 50 puandan oluşmakta ve son olarak detayların puanlandığı üçüncü bölüm ise 25 puandan oluşmaktadır. Bilgi verici metinlerde okuduğunu anlatmada, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerden oluşan bölümler bulunmakta ve bu bölümler önem durumuna göre ayrı ayrı puanlanarak toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Sorulara cevap verme formlarında da öykü ve bilgi verici metinlere ilişkin sorulan metinsel açık, metinsel kapalı ve bilgi ve deneyim bölümlerindeki sorular toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. FOOE’de kapsam geçerliği, metin konularının öğrencilerin yaş, bilgi ve sınıf düzeylerine uygunluğu, öykü bölümlerinin tamlığı, bilgi verici metin yapıları, metin konularının ve düzeylerinin denkliği, metinlerde kullanılan cümle yapıları ve sözcük çeşitleri, metinlerin okunabilirlik düzeyleri, soru çeşitleri, değerlendirme formlarının özellikleri gibi başlıklar altında uzman görüşü alınarak belirlenmiştir ve öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede geçerli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik kapsamında ise farklı sınıf düzeylerindeki A ve B formlarından 8 öykü kullanılarak metinlerdeki öykü bölümlerinin tamlığına ilişkin güvenirlilik hesaplanmıştır. Öykü bölümlerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlilik öykü düzeylerine göre %94- %100 arası olarak hesaplanmıştır. Bilgi verici metinlerde tüm metinlerin uygun yapılarda olup olmadığına ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlilik hesaplamaları yapılmıştır ve güvenirliliğin .100 olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek amacıyla 4. düzeyde bulunan öyküleyici bir metin olan “İpek Ormanda” ile bilgilendirici bir metin olan ve bir fen konusu içeren “Çevremizdeki Varlıklar” metinleri kullanılmıştır. Araştırmada öyküleyici ve bilgilendirici metinler arasında değerlendirme uyumu sağlayabilmek amacıyla yalnızca okuduğunu anlatma ve soru sorma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir.

2.4 Veriler ve Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin devam ettiği özel eğitim kurumlarından gerekli izinler alınmıştır. Araştırma öncesinde Trabzon ve Rize ili genelindeki öğrenme güçlüğü tanısı almış tüm 4. sınıf öğrencilerine yönelik bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bu tarama kapsamında öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için FOOE’de bulunan 4. sınıf düzeyindeki bir öyküleyici metin kullanılmıştır ve tarama sonucunda çalışmaya katılım ölçütlerini karşılayan, diğer bir değişle %90 doğrulukla ve hecelemeden okuyabilen öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerin öncelikle okuduğunu anlama performansları ardından ise sözcük bilgisi performansları değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama aracının uygulanması sırasında 4. düzey bir öyküleyici metin (İpek Ormanda) ile bir bilgilendirici metin (Çevremizdeki Varlıklar) kullanılmıştır. Bu aracın uygulanması sırasında öğrenci ve uygulayıcı kopyası olmak üzere aynı metinleri içeren iki ayrı kitapçık hazır bulundurulmuştur. Kitapçığın öğrenci kopyasında metnin tam hali ve metinle ilgili sorular yer almıştır. Uygulayıcı kopyasında ise, metnin tam hali, okuduğunu Anlatma Formu ve metinle ilişkili sorular yer almıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metin için uygulama sırası; öğrencinin metni sesli ve sessiz okuması, öğrencinin okuduğunu anlatması ve soruları cevaplaması şeklinde yürütölmüştür. Öğrenci metni okuduktan sonra, öğrencinin önündeki metin uygulamacı tarafından kapatılarak öğrenciden okuduğunu anlatması istenmiştir. Uygulamacı değerlendirme formuna öğrencinin anlatımını kaydetmiş ve ses kaydı almıştır. Okuduğunu anlatma sırasında öğrenci zorlanırsa ve/veya yardım isterse, öğrencinin gerçek performansını görebilmek amacıyla, uygulamacı tarafından herhangi bir yardım verilmemiştir ancak öğrenci hatırladığını anlatabilmesi için cesaretlendirilmiştir (“Çok güzel anlatıyorsun, sonra ne olmuştu? Olayı düşün, sonrasını hatırlamaya çalış” gibi). Okuduğunu anlatma sonrası metinle ilişkili

soruların yanıtlanmasına geçilmiştir. Her bir soru uygulamacı tarafından okunmuş ve öğrencinin de sözel olarak yanıt vermesi beklenmiştir. Öğretmen soruları okurken öğrenci de önündeki soruların yazılı olduğu öğrenci kopyasından takip etmiştir. Öğrencinin yanıtları herhangi bir düşünce ilavesi yapılmaksızın öğretmen kopyasına yazılmıştır. Öyküleyici metne ilişkin bu uygulamanın tamamlanmasının ardından bilgi verici metnin uygulamasına geçilmiştir. Bu aşamada da öyküleyici metinde olduğu gibi öğrenci ve öğretmen kopyaları kullanılmıştır. Bilgi verici metin uygulanmadan önce öğrenciye “Şimdi çevremizdeki varlıklar ile ilgili bir metin okuyacaksın. Sonra metinden anladığını anlatacaksın ve sorulara cevap vereceksin” şeklinde bir yönerge sunulmuştur. Sonrasında ise öğrenciye metni önce sesli okuması, ikinci kez okuduğunda ise isterse içinden okuyabileceği söylenmiştir. Okuma sonrası öğrencinin önündeki metin kapatılarak anladığını anlatması istenmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlatması öğretmen kopyasında yer alan okuduğunu anlatma değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Ardından sorulara geçilip, uygulamacı tarafından sırasıyla okunan sorulara öğrencinin sözel yanıt vermesi beklenmiş ve verdiği yanıtlar uygulamacı kopyasına kaydedilmiştir. Bilgi verici metne ilişkin okuduğunu anlatma ve soruları yanıtlama işleminin tamamlanmasının ardından TİFALDİ testinin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulamadan hemen önce çocuğun kronolojik yaşı hesaplanarak teste uygun olan bölümden başlanmıştır. Alıcı dil testini uygulamada “*Biz çocuklarla “haydi resmi bulalım” oynamak için resimli kitaplar hazırladık. Şimdi ben sana bir sözcük söyleyeceğim ve sen de o sözcüğün resmini bulacaksın, tamam mı? Bazı resimler sana zor gelse de hiç önemli değil, sen hangisinin doğru olduğunu düşünüyorsan onu göster, tamam mı? Haydi şimdi başlayalım.*” yönergesi sunulmuştur. Örnek maddelerin ardından test maddelerine geçilmiştir. Alıcı dil alt testinin tamamlanmasının ardından “*Haydi bu resmin bana ne olduğunu söyle.*” yönergesiyle ifade edici dil testine geçilmiştir. Testi puanlama ve testi kesme ölçütleri göz önünde bulundurularak değerlendirme süreci uygun şekilde tamamlanmıştır.

Okuduğunu anlama puanlarının değerlendirilmesine yönelik puanlamanın güvenilirliklerinin sağlanabilmesi için katılımcılardan toplanan tüm veriler özel eğitim alanında çalışan bağımsız bir öğretmen tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Güvenirlik hesaplaması için $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılmıştır (Wolery, Bailey ve Sugai, 1998). Değerlendiriciler arası güvenirlik % 100 olarak bulunmuştur.

2.5 Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 18,00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve analizler sonucunda TİFALDİ- AD ve İD alt testleri ile öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama performanslarından elde edilen verilerin basıklık değerlerinin .11 ile 1.75 arasında değiştiği, çarpıklık değerlerinin ise .01 ile 1.21 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde verilerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilerek (Büyüköztürk, 2012) grupların performansları ilgili değişkenlerde One-Way Analysis of Variance (ANOVA) testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada ayrıca ÖG ve NG gösteren çocukların öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki soru tiplerine ilişkin performansları da incelenmiştir. Bu kapsamda da öncelikle betimsel olarak analiz edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve öyküleyici metnin okuduğunu anlatma bölümünde ana olaylar ve detaylarda, sorular bölümünde ise metinsel açık ve kapalı sorularda normal dağılım gösterdiği (basıklık: .21-1.03, çarpıklık: .21-.74) belirlenmiştir. Ek olarak, verilerin bilgilendirici metnin okuduğunu anlatma bölümünde yardımcı düşüncelerde ve sorular bölümünde ise metinsel kapalı sorularda da normal dağılıma sahip olduğu (basıklık: .38 - 1.10, çarpıklık: .13 -.38) gözlenmiştir. Buna karşın, öyküleyici metnin okuduğunu anlatma bölümünde karakterlerde; sorular bölümünde ise bilgi/deneyime dayalı sorularda verilerin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Bilgilendirici metnin okuduğunu anlatma bölümünde ise ana düşünce ve önemli yardımcı düşüncelerde; sorular bölümünde ise metinsel açık ve bilgi/deneyime dayalı sorularda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle bu alanlarda grupların göstermiş oldukları performanslar da Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Analizlerde ANOVA ve Mann Whitney U testleri kullanılarak yapılan grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen değerlerin etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde ANOVA için Green ve Salkind'in (2005) küçük, orta ve büyük etki büyüklükleri için belirlemiş oldukları kesme noktaları dikkate alınmıştır. Bu kesme noktaları küçük, orta ve büyük etki büyüklükleri için sırasıyla .01, .06 ve .14 olarak kabul edilmektedir. Mann Whitney U testi için etki büyüklükleri ise Cohen'in (1988) formülü ($r = Z / \sqrt{N}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Cohen'e göre .20- küçük .50 orta ve .80 ise büyük etki büyüklüğü için kesme noktaları olarak

değerlendirilmektedir. Son olarak da grupların dil ve okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilen analizler verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Pearson çarpım-moment korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.



BÖLÜM III

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin analiz sonuçları verilmiş ve bu sorular alt başlıklar olarak sunulmuştur.

3.1 Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Sözcük Bilgisi Becerilerine Ait Performanslarının Karşılaştırılması

ÖG ve NG gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi alanındaki performanslarını belirlemek ve bu iki grup arasında bu açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Bu amaçla ÖG ve NG gösteren çocukların TİFALDİ-AD ve TİFALDİ-İD değerlendirme araçlarından aldıkları puanlar kullanılarak sözcük bilgisi performansları değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Grupların sözcük bilgisi becerilerinde elde ettikleri puan ortalamaları, standart sapmalar, F , p değerleri ve etki büyüklükleri sırasıyla Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Grupların TİFALDİ-AD ve TİFALDİ-İD Sözcük Bilgisi Becerileri Standart Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Etki</i>
TİFALDİ-AD	ÖGG	100.73	8.91	30.97	0.00*	.35
	NGG	113.57	8.95			
TİFALDİ-İD	ÖGG	99.80	12.08	28.75	0.00*	.33
	NGG	115.93	11.21			

Tablo 1’deki analiz sonuçlarına göre grupların alıcı dil ve ifade edici dildeki sözcük bilgileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Her iki alanda da normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek performans gösterdikleri izlenmiştir. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise alıcı dil ve ifade edici dil becerilerindeki etki büyüklüklerinin oldukça yüksek (.35 - .33) olduğu belirlenmiştir.

3.2 Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaya Dair Performanslarının Karşılaştırılması

ÖG ve NG gösteren öğrencilerin FOOE’ de bulunan okuduğunu anlamayı değerlendirme araçlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bu kapsamda öykü ve bilgi verici metinler kullanılarak ÖG tanımlı öğrenciler ile NG gösteren öğrencilerin bu metin türlerini okuma performansları değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklar incelenmiştir. Grupların puan ortalamaları, standart sapmalar, F , p değerleri ve etki büyüklükleri Tablo 2 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 2

Grupların Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin İle İlgili Okuduğunu Anlatma ve Soruları Cevaplama Performanslarına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Etki</i>
Öykü - Okuduğunu Anlatma	ÖGG	41.00	14.54	98.11	0.00*	.63
	NGG	77.67	14.13			
Öykü - Soruları Cevaplama	ÖGG	51.00	13.23	40.56	0.00*	.41
	NGG	74.83	15.65			
Bilgilendirici Metin - Okuduğunu Anlatma	ÖGG	11.37	7.36	58.75	0.00*	.50
	NGG	26.75	8.17			
Bilgilendirici Metin - Soruları cevaplama	ÖGG	38.17	22.57	30.67	0.00*	.35
	NGG	65.74	15.31			

Tablo 2’deki analiz sonuçlarına göre gruplar arasındaki performans farklılıkları .01 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde ÖG öğrenciler metni anlatma ve soruları cevaplama da anlamlı olarak normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergilemişlerdir. Gruplar arasındaki performans farklılıklarına ilişkin etki büyüklüklerine bakıldığında ise; öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkların çok yüksek

olduğu dikkat çekmiştir. Etki büyüklüklerinin .35 ile .63 arasında olduğu ve bütün alanlarda etki büyüklüklerinin oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir.

3.3 Araştırmaya Katılan Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerilerinin Soru Tiplerine Göre Performanslarının Karşılaştırılması

Araştırmada ayrıca ÖG olan ve NG gösteren öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki performansları alt başlıklarda ayrıntılı olarak incelenmiştir. Gruplar arasında farkların anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analizler öyküleyici metinde okuduğunu anlatma bölümünde karakterler, ana olaylar ve detaylar alt alanlarında yapılırken sorular bölümünde ise metinsel açık sorular, metinsel kapalı sorular ve bilgi/deneyimlere dayanan sorular alt alanlarında yapılmıştır. Bilgilendirici metinler için analizler ise benzer şekilde okuduğunu anlatma bölümünde ana düşünce, önemli yardımcı düşünce ve yardımcı düşünce alt alanlarında ve sorular bölümünde öyküleyici metinde olduğu gibi metinsel açık sorular, metinsel kapalı sorular ve bilgi/deneyimlere dayanan sorular alt alanlarında yapılmıştır. Grupların sıra ortalamaları, sıra toplamları, U , p değerleri ve etki büyüklükleri sırasıyla Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 3

Grupların Öyküleyici Metin İle İlgili Okuduğunu Anlatma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Etki</i>
Karakterler	ÖGG	16.78	4.95	20.10	603.00	138.00	0.00*	.60
	NGG	23.08	4,08	23.08	1227.00			
Ana Olaylar	ÖGG	19.40	10.32	17.23	517.00	52.00	0.00*	.76
	NGG	40.33	7.67	43.77	1313.00			
Detaylar	ÖGG	4.82	3.75	19.25	577.50	112.50	0.00*	.64
	NGG	14.25	6.93	41.75	1252.50			

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre değerlendirme aracının tüm alt alanlarında gruplar arasındaki farklılıklar .01 düzeyinde anlamlıdır. Tabloda yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında öğrenme güçlüğü olan grubun karakterler, ana olaylar ve detaylar sıra ortalamasının öğrenme güçlüğü olmayan öğrenci grubunun bu başlıklardaki sıra ortalamasından anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farka ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde ise tüm alt alanlarda etkinin orta büyüklükte olduğu (sırasıyla; .60 - .76 - .64) gözlenmiştir. En yüksek etki büyüklüğünün ise ana olaylar alt alanında (.76) olduğu dikkat çekmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Grupların Öyküleyici Metin ile İlgili Soruları Cevaplama Performanslarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Etki</i>
Metinsel Açık Sorular	ÖGG	15.73	10.29	22.07	662.00	197.00	0.00*	.48
	NGG	27.33	10.06	38.93	1168.00			
Metinsel Kapalı Sorular	ÖGG	21.93	7.25	22.37	671.00	206.00	0.00*	.47
	NGG	29.08	7.14	38.63	1159.00			
Bilgi/Deneyimlere Dayanan Sorular	ÖGG	13.33	6.06	22.70	681.00	216.00	0.00*	.50
	NGG	18.42	5.19	38.30	1149.00			

Tablo 4'te sunulan analiz sonuçlarına göre, gruplar arasındaki farklılıklar .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ÖG gösteren öğrenciler tüm alt alanlarda NG gösteren öğrencilerden daha düşük performans sergilemişlerdir. Bu alanlarda gruplar arasındaki performans farklılıkları incelendiğinde; ÖG sahip öğrenciler cevabı metinde açık bir şekilde geçen metinsel açık sorular bölümünde 22.07 sıra ortalaması gösterirken NG gösteren öğrenciler de 38.93 sıra ortalaması göstermiştir. Öğrencinin okuduğu metinle ilgili çıkarımda bulunmasını gerektiren metinsel kapalı sorular bölümünde benzer şekilde ÖG ve NG gösteren çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak metinle ilişkilendirmesini ve uygun bir cevap vermesini gerektiren bilgi ve deneyimlere dayanan sorular bölümünde, ÖG sahip çocukların sıra ortalamalarının 22.70 olduğu görülmüşken, NG gösteren öğrencilerin sıra ortalamalarının 38.30 olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki etki büyüklüğüne bakıldığında ise etki büyüklüklerinin orta düzeyde (.47- .48 - .50) olduğu izlenmiştir.

Tablo 5.

Araştırmaya Katılan Grupların Bilgilendirici Metin ile İlgili Okuduğunu Anlatma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Grup</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Etki</i>
Ana	ÖGG	0.67	1.84	27.68	830.50	365.50	0.08	.22
Düşünce	NGG	2.13	3.44	33.32	999.50			
Önemli Yardımcı	ÖGG	1.72	2.97	23.37	701.00	236.00	0.00*	.44
Düşünce	NGG	5.65	4.80	37.63	1129.00			
Yardımcı	ÖGG	8.98	7.62	21.08	632.50	167.50	0.00*	.54
Düşünce	NGG	18.97	7.54	39.92	1197.50			

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre bilgilendirici metnin önemli yardımcı düşünce ve yardımcı düşünce bölümünde gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu, ana düşünceyi bulma bölümünde ise farklılıkların anlamlılığa ulaşmadığı görülmüştür. ÖG tanımlı öğrencilerin sıra ortalamalarının ilgili değişkenlerde NG gösteren akranlarına göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Gruplar arasındaki etki büyüklükleri incelendiğinde ise etki büyüklüklerinin orta düzeyde (.44 ve .54) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Grupların Bilgilendirici Metin İle İlgili Soruları Cevaplama Performanslarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Etki</i>
Metinsel Açık Sorular	ÖG	28.67	17.18	20.87	626.00	161.00	0.00*	.55
	NG	46.68	11.66	40.13	1204.00			
Metinsel Kapalı Sorular	ÖG	8.69	6.82	22.15	664.50	199.50	0.00*	.48
	NG	15.88	7.79	38.85	1165.50			
Bilgi/Deneyimlere Dayanan Sorular	ÖG	0.82	2.68	27.90	837.00	372.00	0.09	.22
	NG	3.18	6.84	33.10	993.00			

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre bilgilendirici metinde metinsel açık ve metinsel kapalı sorular bölümlerinde gruplar arası farklılıklar .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuşken, bilgi/deneyimlere dayalı soruları yanıtlamada gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Etki büyüklükleri ise metinsel açık ve kapalı sorularda orta düzeyde (sırasıyla, .55 ve .48) olarak bulunmuştur.

3.4 Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan grupların sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki Pearson Momentler Korelasyon Testi ile incelenmiş ve öğrenme güçlüğü olan çocuklar için elde edilen sonuçlar Tablo 7'de, normal gelişim gösterenler için ise Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 7

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Öyküleyici - Bilgilendirici Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1.TİFALDİ-Alıcı Dil	-	.32	.16	.30	.28	.48**
2.TİFALDİ-İfade Edici Dil		-	.26	.36*	.32	.35
3.ÖYKÜ-Okuduğunu Anlatma			-	.47**	.08	.28
4.ÖYKÜ-Soruları Cevaplama				-	.50**	.64**
5.BİLGİ-Okuduğunu Anlatma					-	.48**
6.BİLGİ-Soruları Cevaplama						-

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tablo 7 incelendiğinde, ÖG olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performanslarına ait sınırlı sayıdaki değişkenin birbirleri ile anlamlı olarak ilişkili olduğu gözlenmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin alıcı dil sözcük bilgileri ile bilgilendirici metinlerdeki soruları cevaplama performansları arasında ve ifade edici dil sözcük bilgileri ile öyküleyici metinlerdeki soruları cevaplama performansları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, sözcük bilgisi ile okuduğunu anlamının diğer boyutları arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin olmadığı dikkati çekmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise öyküleyici metinde okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama performansları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öyküleyici metinde soruları cevaplama ile

bilgilendirici metinde okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 8

Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Öyküleyici - Bilgilendirici Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1.TİFALDİ-Alıcı Dil	-	.12	.01	.04	.08	.22
2.TİFALDİ-İfade Edici Dil		-	.15	.30	-.05	.32
3.ÖYKÜ-Okuduğunu Anlatma			-	.48**	.50**	.75**
4.ÖYKÜ-Soruları Cevaplama				-	.42*	.48**
5.BİLGİ-Okuduğunu Anlatma					-	.34
6.BİLGİ-Soruları Cevaplama						-

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tablo 8 incelendiğinde NG gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performansları arasında anlamlı herhangi bir ilişkiye rastlanmadığı dikkat çekmiştir. Ancak öğrencilerin okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında, ÖG öğrencilere benzer olarak, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki metni anlatma ve soruları cevaplama alanlarındaki performansları arasında genel olarak orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

BÖLÜM IV

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerindeki performansları karşılaştırılmış ve bu becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre hem alıcı ve ifade edici sözcük bilgilerinde hem de okuduğunu anlamada anlamlı olarak daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Her iki grupta da sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise normal gelişim gösteren öğrencilerde bu iki alan arasında anlamlı ilişkiler gözlenmezken öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözcük bilgisi ile öyküleyici metindeki soruları cevaplama ve bilgilendirici metinde soruları cevaplama performansları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.1 Sözcük Bilgisi

Araştırmada ilk olarak grupların alıcı ve ifade edici dil becerilerine ait sözcük bilgisi becerileri karşılaştırılmış ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi testlerinden anlamlı olarak daha düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Buna karşın, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin puanlarının da (alıcı ve ifade edici dil için sırasıyla 100.73 ve 99.80) yaş düzeylerine uygun olduğu ve yaş grubunun normlarını yansıttığı gözlenmiştir. Diğer taraftan, puan ortalamalarının normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı olarak düşük olması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. İki grup arasındaki farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin .33 - .35 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük bilgisi performanslarının akranlarının önemli ölçüde gerisinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen bu bulgu alanyazında bildirilen önceki çalışma sonuçlarıyla da uyumludur. Çok sayıda çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sahip oldukları sözcük bilgisi becerilerinin akranlarından anlamlı olarak

daha düşük olduğu bulunmuştur (Baker, Simmons ve Kameenui, 1995; Simmons ve Kame'enui 1990).

Öğrenme güçlüklerine neden olan temel bilişsel süreçlerin öğrencilerin sözcük öğrenmelerinde başarısızlığa yol açabileceği belirtilmektedir (Lerner, 2000; Nelson, 2002).

Özellikle dil becerileri ile ilgili süreçlerde yaşanan problemler çocukların sözcükleri öğrenmelerini de etkilemektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin erken dönem dil becerilerinin gelişiminde bir sınırlılık olduğunda bu sınırlılıkların ilerideki dönemlerde de artarak devam edeceğini göstermiştir (Chall, Viki ve Jacobs, Samuel, 2007). Diğer taraftan, öğrenme güçlüğü olan çocukların okumada yaşamış olduğu problemlerin onların okuma deneyimlerini azalttığı, motivasyonlarını düşürdüğü ve bu nedenle de sözcük öğreniminde temel olan okuma deneyimleri az olduğu için sözcük bilgilerinin gelişmediği de bilinmektedir (Mc Namara, Scissons ve Dahleu, 2005).

Sözcük bilgisi, okuma, okuduğunu anlama ve genel olarak akademik beceriler açısından son derece önemlidir. Bu açıdan, elde edilen bu bulgunun önemle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sözcük bilgisini yeterli düzeyde geliştiremeyen çocukların okuduklarını anlayamadıkları ve okuduğunu anlamayı temel alan fen ve sosyal bilgisi gibi diğer akademik alanlardaki başarıyı da yeterli düzeyde gösteremedikleri ifade edilmektedir (Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014). Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sözcük bilgisinin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin eğitim programlarının içerisinde yer alması gerektiği düşünülmektedir. Sözcük bilgisinin tüm öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen bir alan olarak kabul edilmesine ve öğretim programlarında sözcük bilgisine yönelik etkinlikler olmasına rağmen, öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sözcük bilgisinin geliştirilmesi konusunda doğrudan öğretim yöntemi, strateji kullanımı, şema oluşturma, semantik haritalama, tanımsal ve bağlamsal yaklaşımlar gibi daha farklı teknikler kullanılarak daha yoğun bir müdahale programının uygulanması gerektiği açıktır.

Sözcük bilgisi özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfta, yani diğer akademik alanlardaki öğrenmenin hedeflendiği dönemde özellikle çok önemlidir. Dolayısıyla bu akademik öğrenmeye temel oluşturacak sözcük bilgisinin erken dönemde geliştirilmesi yoluyla çocukların bu sürece daha hazır bir şekilde başlamaları akademik öğrenmeden daha etkili bir şekilde yararlanabilecekleri anlamına da gelmektedir. Sözcük bilgisi

olmadan akademik konuların yeterli düzeyde öğrenilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle çocukların sözcük bilgisinin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin ve programların daha önceki yıllarda başlatılması gerektiği ve sözcük bilgisi değerlendirmelerinin özellikle erken yıllarda yapılmaya başlanarak bu anlamda yetersiz olan çocukların bu becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olacağı ve sonraki yıllarda yaşayacağı bu tür problemleri önlemede önemli olacağı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren akranlarından bu kadar farklılaşan öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıfın çoğunluğunun düzeyine uygun olarak düzenlenen bir eğitim programından yararlanmasının zor olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla diğer çocukların sözcük dağarcığında olan sözcüklere sahip olmayan öğrenme güçlüğü olan çocuklara aynı şekilde öğretim yapıldığında sonuçlarının beklenen düzeyde olmayacağı öngörülmektedir.

4.2 Okuduğunu Anlama

Araştırmada ikinci olarak grupların toplam puana dayalı okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmıştır. Analizler sonunda hem öyküleyici ve hem de bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama alanlarında anlamlı farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre tüm alanlarda çok daha düşük performans gösterdikleri, akranlarının aldıkları puanların ancak yarısı düzeyinde puanlar aldıkları dikkati çekmiştir. Etki büyüklüklerinin ise .35 - .63 arasında değişen değerler ile oldukça yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Bu sonuç okuduğunu anlama becerilerindeki performans yetersizliğinin yüksek düzeyde öğrenme güçlüğü ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen bu yetersizlik durumu önceki çalışma sonuçlarında da gösterilmiş bir bulgudur (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003; Jitendra ve Gajria, 2011; Jitendra, Edwards, Sacks ve Jacobson, 2014; Jones ve diğerleri, 2006; Klinger, Vaughn, Boardman, 2007; Paul ve Smith, 1993; Stothers ve Klein, 2010; Vaughn ve diğerleri, 2015).

Çalışmada tüm performans alanlarında iki grup arasında anlamlı fark olmasına rağmen bilgilendirici metindeki okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama alanlarında hem öğrenme güçlüğü hem de normal gelişim grubunda yer alan çocukların düşük

puanlar aldıkları göze çarpmıştır. Özellikle öğrencilerin okudukları bilgilendirici metni anlatabilmede çok yetersiz oldukları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ortalama olarak 100 üzerinden 11,37 ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de 26,75 puan aldıkları gözlenmiştir. Bu sonuç çalışmaya katılan tüm öğrencilerin özellikle bilgi içerikli metinleri anlamada sınırlılıkları olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerinden elde edilen bu sonuç Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sonuçlarıyla da uyumluluk göstermektedir (PIRLS, 2001; 2009 ve PISA, 2010). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan *PISA* sonuçlarına bakıldığında Türkiye'deki öğrencilerin okuma ile ilgili becerilerde sınırlılıklara sahip oldukları görülmekte ve okuduğunu anlama düzeylerinin dünya üzerindeki yaşlılarıyla kıyaslandığında yetersiz olduğu sonucu ulaşılmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin bilgilendirici metinlerden aldıkları puanlarının daha düşük olması beklendik bir bulgu olarak da değerlendirilmektedir. Yapılan pek çok çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve okumada sorun yaşayan öğrencilerin özellikle bilgilendirici metinlerin karmaşık yapılarından dolayı anlamalarının daha zor olduğu bildirilmektedir (Baumann ve Kameenui, 1991; Baydık ve Seçkin, 2012; Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff ve Hougen, 2001; Leslie ve Caldwell, 2006). Bryant ve arkadaşlarına göre (2001) öğrenciler bilgilendirici metinler ile daha çok fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik gibi derslerde karşılaşmaktadırlar. Büyük olasılıkla yeni bilgiler içeren bu alanlardaki bilgilendirici metinler öğrenciler için daha zorlayıcı olabilmektedir. Bilgilendirici metnin anlaşılması öğrencinin yeni karşılaştığı bir bilgiyi anlayabilmesini ve kavrayabilmesini de gerektirmektedir. Bu ise öğrencinin metindeki konu ile ilişkili deneyimleri, önbilgileri ve sözcük bilgisi ile de yakından ilişkilidir. Öğrencilerin bu alanlardaki yetersizlikleri bilgilendirici metni anlamlandırmalarını zorlaştırmaktadır. Bu açıdan her ne kadar beklendik bir bulgu olarak değerlendirilse de akademik öğrenme için önemi göz önünde bulundurulduğunda bu metinleri anlamadaki düşük performansın dikkatle değerlendirilmesi ve çocukların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahaleler uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

4.3 Sözcük bilgisi ve Okuduğunu Anlama

Araştırmada son olarak öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ve normal gelişim gösteren akranlarında sözcük bilgileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler

incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğrenme gücüne olan öğrencilerde sözcük bilgisi ile okuduğunu anlamaya ilişkin bazı alt alanlarda orta düzeyde olduğu gözlenmişken normal gelişim gösteren çocuklarda da bu iki beceri alt alanlarında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir. Öğrenme gücüne olan çocuklarda anlamlı ilişkilerin sadece sözcük bilgisi ile öyküleyici ve bilgilendirici metindeki soruları cevaplama alanları arasında olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu önceki araştırmaların sonuçları ile kısmi olarak tutarlıdır. Yapılan çok sayıda çalışmada sözcük bilgisinin okuduğunu anlamının temel öğelerinden biri olduğu ve bu iki alan arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Hirsch, 2003; Irvin, 2001; NRP,2000; Rupley ve Nichols, 2005). Örneğin, normal gelişim gösteren 8. sınıflarla yapılan bir çalışmada sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin .76 gibi güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Schoonen, Hulstijn ve Bossers, 1998). Bu açıdan bu çalışmada elde edilen kısmi bu bulgu beklenilen bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında okuduğunu anlama sözcük bilgisi dışında çok daha farklı becerilerin de etkili olduğu karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Jenkins, Penny, Schreck, 1978; Nagy, 1988; Stahl ve Fairbanks, 1986; William, 2008). Özellikle çocukların okuma doğruluk oranı, okuma hızı, metnin yapısı, metindeki konuya ilişkin ön bilgileri, deneyimleri ve strateji kullanımı gibi birçok beceri okuduğunu anlama performansını önemli ölçüde farklılaştırabilmektedir. Örneğin öğrencilerin ön bilgileri olan bir metinde okuduğunu anlama performanslarıyla olmadığı bir metinde okuduğunu anlama performansları farklı olmaktadır (Akyol, 2013; Beck ve McKeown, 1991; Jitedra, Edwards, Sack ve Jacobson, 2004; Medo ve Ryder, 1993; Rupley ve Nichols, 2005). Bunun yanında akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında da çok yüksek düzeyde ilişki (.80-91 ve .70-.83) olduğu bilinmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Wise ve diğerleri, 2010). Dolayısıyla araştırma sonucunda sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiden elde edilen bu kısmi bulgunun, çalışma kapsamında değerlendirilmeyen diğer süreçlerden kaynaklanabileceğini düşünülmektedir.

Son olarak, çalışmada sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında sınırlı düzeyde ilişki olmasına ilişkin durumun bu araştırma kapsamında çocukların sözcük bilgilerini ve okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek üzere kullanılan araçlardan da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında sözcüğün sadece

sözlükteki anlamlarını bilmek yeterli olmadığı, ayrıca sözcüğün diğer sözcüklere ilişkin çağrıştırdığı anlamları bilme, farklı olan anlamlarını bilme, bağlamdaki anlamını bilme ve yorumlama, sözcükle ilgili birleşik sözcükleri anlayabilme, sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bilme, ilgili sözcüğün eş seslilerini bilme, sözcüğün kökünü bilme, mecazi anlamlarını, deyimleri bilme gibi değişkenleri de içerdiği belirtilmektedir (Crammer; Akt; Akyol, 2013; Mc Keown ve Beck, 2014). Ancak bu çalışmada sözcük bilgisi sadece sözlük anlamları açısından değerlendirilmiştir. Bu açıdan bu çalışmada kullanılan değerlendirme yönteminin sınırlı düzeyde bilgi sağladığı daha geniş kapsamda yapılacak sözcük bilgisi değerlendirme çalışmalarının okuduğunu anlamayla daha farklı düzeylerde ilişki gösterebileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin TİFALDİ testinden aldığı puanlarının öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bile buldukları yaş düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının alıcı dil için 100,73 ve ifade edici dil için 99,80 olduğu görülmüşken, normal gelişim gösteren çocuklarda da alıcı dil için 113,57 ve ifade edici dil için 115, 93 olduğu belirlenmiştir. Sonuç itibariyle bu puanlar ortalama ve ortalamanın üzerindeki puanları ifade etmektedir. Buna karşın okuduğunu anlamada elde ettikleri puanlara bakıldığında yüz üzerinden aldıkları puanların 11,37 ile 77,67 arasında olduğu dolayısıyla bu puanların çok düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla birinde başarılı olarak değerlendirilen öğrencilerin diğer teste de oldukça düşük puanlar elde etmeleri ve bu iki puan arasındaki uyumsuzluk her iki alan arasındaki korelasyonların ortaya çıkmasını engellemiş olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla başka araç setleri ile yapılacak olan değerlendirilmelerde farklı sonuçlara ulaşılabilmesi söz konusudur.

BÖLÜM V

5. SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar yorumlanırken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları söz konusudur. Bunlardan bir tanesi araştırmada sınırlı sayıda öğrenci ile çalışılmıştır. Bu nedenle, elde edilen bulguların genellenebilirliği için benzer çalışmaların daha büyük gruplarla yapılıyor olması gerekmektedir. İkinci olarak, araştırmanın örnekleme belli bir yerel bölgenin özelliklerini yansıtan küçük bir gruptur. Dolayısıyla daha farklı bölgelerden seçilmiş daha büyük örneklerle yapılacak çalışmaların daha güvenilir sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performansları sadece birer araç ile değerlendirilmiştir. Oysa her iki alana ilişkin daha farklı araçlar, kullanılacak daha kapsamlı değerlendirmelerin yapılmasını ve daha güvenilir sonuçlar elde etmesini sağlayacaktır. Bu açıdan farklı araçların bu iki alanı farklı yönleri ile inceleyecek şekilde kullanılması ve bu şekilde çalışmanın tekrarlanmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Bu şekilde hem de çalışmanın sonuçlarında da belirtildiği gibi sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki sınırlı düzeydeki ilişkiye dair de farklı sonuçlar elde edilmesi de mümkün olacaktır.

Çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluk oranı %90-95 iken normal gelişim gösteren öğrencilerin % 97-100 bulunmuştur. Dolayısıyla okuduğunu anlamada etkili temel becerilerden birisi olan doğru okumada grupların performans düzeyleri eşit değildir. Bu nedenle ortaya çıkmış olan okuduğunu anlama performansının sözcük bilgisinden çok doğru okuma becerileri ile ilişkili olabileceği de düşünülmektedir. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalarda deney ve kontrol grubundaki çocukların okuma doğruluğu eşleştirilmelerinin okuduğunu anlamaya ilişkin daha güvenilir sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak da araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanıları doğru olarak kabul edilmiştir. Bununla ilgili olarak Türkiye’ de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasında güçlükler bulunmaktadır. İlerideki araştırmalarda öğrenme

güçlüğü olduğu varsayılan öğrencilerin tanılanırken ne tür ölçütler kullanıldığına dair tespit çalışmaları yapılarak bu öğrencilerin araştırmacılar tarafından yeniden değerlendirilmesi ve araştırmaya o şekilde dahil edilmeleri gerektiği düşünülmelidir. Böyle bir çalışma bu araştırmada öğretmen yönlendirmeli olarak seçilen normal gelişim grubundaki öğrencilerin de okuduğunu anlama becerilerinin başka değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmelerine olanak sağlayarak onların okuduğunu anlamaya temel teşkil eden becerilerde sınırlılığa sahip olup olmadıklarını ortaya çıkaracaktır. Bu anlamda ilerideki araştırmalarda öğrenme güçlüğü ve normal gelişim gösteren öğrencilerin doğru ve akıcı okuma becerilerinin de değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda uygulamalara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. İlk olarak öğrencilerin sözcük bilgisi alanındaki göstermiş oldukları düşük performans nedeniyle bu alandaki becerilerin desteklenmesi gerektiği açıktır. Dolayısıyla hem öğretmenlerin sözcük bilgisinin önemi konusunda bilgilendirilmeleri hem de sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik müdahaleler konusunda bilgilendirilmeleri ve uygulamaya aktarmaları konusunda desteklenmeleri önerilmektedir. İkinci olarak araştırmadaki öğrencilerin okuduğunu anlamadaki düşük performansları göz önünde bulundurulduğunda sözcük bilgisinin yanında okuduğunu anlamadaki diğer süreçlerin de desteklenmesi gerektiği açıktır. Bu çalışmada elde edilen öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlamada göstermiş oldukları düşük performans nedeniyle okuduğunu anlama becerilerin desteklenmesi çok önemlidir. Okuduğunu anlamanın bileşenlerinin incelenerek öğretim programlarının içerisine dahil edilmesi ve öğretmenlerin uygulama konusunda desteklenmeleri son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki bulunmaması da öğrenme güçlüğüne etkileyen diğer süreçlerin de özellikle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G., Gürgür, H., ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alterac, M., ve Saroha, E. (2007). Lifetime Prevalence of Learning Disability Among US children. *Official Journal of The American Academi of Peadrics*, 119, 77-83.
- American Speech-Language-Hearing Association, (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. (Relevant Paper). Retrieved from <http://www.asha.org/policy>
- Anderson, R. C., ve Freebody, P. (1982). *Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge (Technical Report No. 249)*. Washington, D.C: The National Institute of Education.
- Bahap- Kudret, Z., ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız 4. sınıf okuyucuların okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J., ve Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire ve J. J. Hensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd Ed., pp. 752-785). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., ve Kame'enui, E. J. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. D. C. Simmons ve E. J. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs* (pp. 183-218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Baker, S. K., Simmons, D. C., ve Kame'enui, E. J. (1995). *Vocabulary instruction: Synthesis of the research (Technical Report No. 13)*. Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Education.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 457-466.
- Baydık, B. (2014). Okuma güçlükleri. S. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.). *Öğrenme güçlükleri* (s. 117-130). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-318.
- Baydık, B., Ergül, C., ve Bahap- Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları, *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Baydık, B., ve Seekin, Ş. (2012). *An examination of reading skills of students with reading difficulties in informative and narrative texts*. Paper presented in the International Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference, Florence, Italy.
- Beck, I., ve McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107, 251-271.
- Beck, I., ve McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, ve P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 789-814). New York, NY: Longman.
- Beşgül, M. (2015). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Retrieved from <http://docs.neu.edu.tr/library/>

- Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th Ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bergereon, J. P., Lederberg, A. R., Easterbrooks, S.R., Miller, M. M. ve Connor, C. M. (2009). Building the alphabetic principle in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 109, 87-119
- Berument, S. K., ve Güven, A. G. (2013). Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI): 1. Standardization Reliability and Validity Study of the Receptive Vocabulary Sub-Scale. *Turkish Journal of Psychiatry*, 24,192-201.
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. E. Hiebert ve M. Kamil (Eds.). *Bringing scientific research to practice: Vocabulary* (pp.1-31). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.
- Biemiller, A., ve Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.
- Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R. ve Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly*, 26, 117-128.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. M. L. Kamil, P. B. Rosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 483-502). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bryant, D. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., ve Hougen, M. (2001). The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 24, 251–264.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Canadian Council on Learning. (2010). *The future of literacy in Canada's largest cities*. Retrieved from: <http://www.dartmouthlearning.net/>
- Cain, K., ve Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443.
- Carver, R. P. (2003). The highly lawful relationships among pseudoword decoding, word identification, spelling, listening, and reading. *Scientific Studies of Reading*, 7(2),127-154.
- Catts, H. W., Adlof, T. P., ve Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278–293
- Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovic College Publishers.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. ve Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chard, D.J. ve Dickens, S.V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Chard, D. J., Vaughn, S., ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Crowe, D. E. (2007). *Reading comprehension instruction in the middle grades for students with learning and behavior problems*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/>
- Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Curtis, M. E. (1987). Vocabulary testing and vocabulary instruction. M. McKeown ve M. E. Curtis (Ed.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 37-52). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö., ve Epecan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Durgunoğlu, A.Y. ve Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Rreading* 6(3), 245-26.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., ve Schnakenberg, J. W (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79 (1), 262-300.
- Ege, P. (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2),1-23.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., ve Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage- level comprehension of school-age children: a meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1-44.

- Engen, L., ve Høien, T. (2012). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 613–631
- Espin, C. A., ve Foegen, A. (1996). Validity of general outcome measures for predicting secondary students' performance on content-area tasks. *Exceptional Children*, 62, 497-514.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. ve Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256.
- Furqon, F. (2013). Correlation between students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of English and Education*, 1(1), 68-80.
- Gibbs, D. ve Cooper, E. (1989). Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 60-63.
- Gough, P. B. ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. (Yüksek lisans tezi). Retrieved from <http://openaccess.inonu.edu.tr>.
- Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, (4th ed.). USA: Pearson.
- Gunning, T. G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (Third Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.

- Güleryüz, H. (1999). Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Güneş, F. (2003). Okuma yazma eğitiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi (TUBAR)*, 13, 39-48
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güven, A. G., Berument, S. K. (2010). *TİFALDİ: Türkçe alıcı ve ifade edici dil testi kullanma kılavuzu*. Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi (Ed. L. Küçükahmet), *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (s. 17-59). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hall, L. H. (2004). Comprehending expository text. Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? *Reading Research and Instruction* 44, 75-95.
- Hart, B., ve Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences. in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harwell, M. J., ve Jackson, R. W. (2008). *The Complete Learning Disabilities Handbook: Ready to Use strategies and Activities for Teaching Student with Learning Disabilities* (Third Edition). San Francisco: Jossey Boss.
- Hay, I., Elias, G., Fielding-Barnsley, R., Homel, R. ve Freiberg, K. (2007). Language delays, reading delays and learning difficulties: Interactive elements requiring multidimensional programming. *Journal Of Learning Disabilities*, 40(5), 400–409.
- Hirs, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge-of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 2, 10- 29.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-16.

- Hougen, M. (2015). *Evidence-based reading instruction for adolescents, grades 6-12*. Retrieved from <http://cedar.education.ufl.edu/search-results/?search=Evidence-based%20reading%20instruction%20for%20adolescents%2C%20grades%206-12>
- Huddle, S. M. (2014). *The impact of fluency and vocabulary instruction on the reading achievement of adolescent English language learners with reading disabilities*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://ir.uiowa.edu/cgi/>
- Immordino-Yang, M. H., Deacon, T.W (2007). An evolutionary perspective on reading and reading disorders. K. W. Fisher, J. H. Berstein ve M.H. Immordino-Yang (Ed.). *Mind, brain and education in reading disorders* (pp. 16-33). New York: Cambridge University Press.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/>
- Isoaho, P., Kauppila, T. ve Launonen, K. (2016). Specific language impairments (SLI) and reading developmente in early school years. *Child Language and Teaching Therapy*, 32 (2), 147-157.
- Irvin, J. L. (2001). Assisting struggling readers in building vocabulary and background knowledge. *Voices from the Middle*, 8(4), 37- 43.
- Jena, S. P. K. (2013). *Learning Disability: Teory to Practice*. New Delphy: Sage Publication
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., ve Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 237-245.
- Jenkins, J. R., Pany, D., ve Schreck, J. (1978). Vocabulary and reading comprehension: Instructional effects (Tech. Rep. No. 100). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, August 1978. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 160 999).

- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., ve Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299-322.
- Jitendra, A. K. ve Gajria, K. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on exceptional children*, 43(8), 1-16.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda rapor yazma*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzunur, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., ve Boardman, A. (2007). Overview of Reading Comprehension. J. K. Klinger, S. Vough, ve A Boardman (Eds.). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. (pp. 1-12). New York, NY: The Guilford Press
- Lagae, L. (2008). *Learning disabilities: definitions, epidemiology, diagnosis and intervention strategies*. Retrieved from <http://www.pediatric.theclinics.com>.
- Lee, J. H., ve Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of 11 or english-only instruction: Vocabulary acquisition by korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4), 887-901.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Leslie, L. ve Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities: Past, present, and future perspectives. *The Future of Children*, 6(1), 54–76.
- Marulis, L. M., ve Neuman, S.B (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., ve Mushinski Fulk, B. (2001). Teaching abstract vocabulary with the keyword method. Effects on recall and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 92-107.
- Mc Keown, M. G., ve I. L. Beck. (2014). Direct and Rich Vocabulary Instruction. J. F. Baumann ve E. J. Kame'enui (Eds.). *In vocabulary instruction* (pp. 13-27). New York, NY: The Guildford Press.
- Mc Namara, J. K., Scissons, M., ve Dahleu, J. (2005). A longitudinal study of early identifications markers for children at-risk of reading disabilities: *The Matthew effect and the challenge of overidentification* *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 387-397.
- Medo, M. A. ve Ryder, R. J. (1993). The effects of vocabulary instruction on readers' ability to make causal connections. *Reading Research and Instruction*, 33(2), 119-134.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (2007). *TIMSS uluslararası 2007 ulusal raporu*. Retrieved from <http://pisa.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (2003) . *PIRLS 2001 ulusal raporu*. Retrieved from <http://yegitek.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2003). *PISA 2003 ulusal nihai rapor*. Retrieved from <http://pisa.meb.gov.tr>

- Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal ön rapor*. Retrieved from <http://pisa.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Retrieved from <http://pisa.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Retrieved from <http://pisa.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016). *PISA 2015 Uluslararası Raporu*. Retrieved from <http://pisa.meb.gov.tr>
- Moghadam, S.H., Zainal, Z., ve Gehaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Social and Behavioral Sciences* 66, 555 – 563
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J. ve Schulte- Körne, G. (2014). Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences. *Plos One*, 9(7), 1-8.
- Most, T., ve Zaidman-Zait, A. (2003). The needs of parents of children with cochlear implants. *The Volta Review*, 103(2), 99-113.
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. E. H. Hiebert, ve M. L. Kamil (Eds.). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 27–44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nagy, W. E. (1988). Vocabulary instruction and reading comprehension. *National Council of Teachers of English*, 1-23.
- Nation, K., ve Snowling, M.J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Lanuage*, 39, 85-101.

- National Assessment of Educational Progress. (2015). *The nation's report card*. Washington, DC: U.S. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- National Assessment of Educational Progress. (2013). *A first look: 2013 mathematics and reading national assessment of educational progress at grades 4 and 8*. Washington, DC: U.S. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- National Assessment of Educational Progress. (2007). *The nation report card. Writing 2007*. Washington, DC: U.S. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- National Center for Education Statistics (2011). *The nation's report card: Findings in brief reading and mathematics 2011*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- National Center for Learning Disabilities (2014). *The state of learning disabilities* (3th ed.). New York, NY: Author
- National Health and Medical Research Council. (1990). *Learning difficulties in children and adolescents*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- National Institute of Child Health and Human Development (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*. (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. Retrieved from <http://www.asha.org/policy/TR2005-00303/%20>
- National Reading Panel (2012). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nelson, N.W. (2002). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. United States of America: Cambridge University Press.
- Özmen, R. G. (2001). Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Beceri Açısından İncelenmesi: Okuma Becerisi. L. Küçükahmet (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe* (s. 1- 8). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patterson, M. B. (2008). Learning Disability Prevalence and Adult Education Program Characteristics. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 50–59.
- Paul, R. ve Norbury, C.F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing and communicating*. (Fourth Edition). United States: Elsevier-Mosby.
- Paul, R., ve Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. M. C. McKeown, ve C. Kucan (Ed.) *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). New York: The Guilford Press.
- Qian, D.D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536.
- Raitano, N. A., Pennington, B. F., Tunick, R.A., Boada, R. ve Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 821-8
- Rasinski, T.V. (2012). Why reading fluency should be hot. *Reading Teacher*, 65, 516-522.

- Rupley, W.H., Logan, J.W., ve Nichols, W.D. (2005). Vocabulary instruction for struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 239–260.
- Saenz, L.M. ve Fusch, L.S. (2016). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41.
- Scammacca, N. K., Roberts, G. R., Vaughn, S., ve Stuebing, K. K. (2015). A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4–12: 1980–2011. *J Learn Disabil.* 48(4), 369–390.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities. B. K. Shapiro, P. J. Accardo,, ve A. J. Capute (Eds.). *Specific reading disability: A view of spectrum* (pp.74-115). New York: York Press Inc.
- Scarborough, H. S., ve Brady, S. A. (2002). Toward a common terminology for talking about speech and reading: a glossary of the “phon” words and some related terms. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 299-336.
- Scarborough, H. S., ve Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47-71.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., ve Bossers, B.(1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning* 48, 71-106.
- Sedita, J. (2005). Effective Vocabulary Instruction. *Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Simmons, D. C., ve Kameenui, E. J. (1990). The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: A comparison of students with learning disabilities and students of normal achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 23(5), 291-297.
- Sidek, H. M., ve Rahim, H.A. (2015). The role of vocabulary knowledge in reading comprehension: A cross-linguistic study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 50-56.

- Skibbe, L. E., Grimm, K.J., Stanton-Chapman, T.L., Justice, L. M., Pence, K. L. Ve Bowles, R.P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, Speech And Hearing Services in Schools*, 39, 475-486.
- Snow, C. E., Burns, M.S., ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M. J., Adams, J. W., Bishop, D. V. M. ve Stothard, S. E. (2001). Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech–language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 173–183.
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, C., Tardif, T., Li, H., Liang, W., Zhang, Zhixiang ve Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: an 8-year longitudinal study. *NIH Public Access*, 18(1), 119–131.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19, 199-220.
- Stahl, S., ve Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stein J., Walsh V., (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences*, 20(4),147-152.
- Stothers, M. ve Klein, P.D. (2010). Perceptual organization, phonological awareness and reading comprehension in adults with and without learning disabilities. *Ann of Dyslexia*, 60, 209–237.
- Sun, L. Wallach, G.P. (2014). Language disorders are learning disabilities: Challenges on the divergent and diverse paths to language learning disability. *Topics in Language Disorders*, 34(1), 25–38.

- Tallal, P. (1999). Experimental Studies of Language Learning Impairment: From Research to Remediation. D.V.M. Bishop and L.B. Leonard (Eds.). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (pp.131-156). London and New York: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Tam, K. Y., Heward, W. L., ve Heng, M. A. (2006). A reading instruction intervention program. *The Journal of Special Education*, 40, 79-93.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., ve Wagner, R. K. (2009). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Toması, S.F. ve Weinberg, S. L. (1999). Classifying children as LD: An analysis of current practice in an urban setting. *Learning Disability Quarterly*, 22, 31-42.
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Backwalter, P. ve Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among secondgrade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 473-482.
- Topbaşı, S. (2006). Dilin bileşenleri. S. Topbaşı (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* (s. 21-30). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 8(1), 265-284.
- U.S. Department of Education. (2014). *36th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2014*. Washington, D.C.: Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- Vaughn, S., Roberts, G., Schnakenberg, J. B., Fall, A. M., Vaughn, M. G., ve Wexler, J. (2015). *Improving reading comprehension for high school students with disabilities: Effects for comprehension and school retention* 82(1) 117-131.

- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. Ve Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76–123.
- Wagner. R. K., ve Meros, D. (2010). Vocabulary and reading coprehension: Direct, indirect and reciprocal influences. *NIH Public Access*, 1, 1-17.
- Wagner, R. K. ve Ridgewell, C. (2009). A large-scale study of specific reading comprehension disability. *Review of Educational Research*, 35(5), 27–31.
- Weiser, B. (2013). Effective vocabulary instruction for kindergarten to 12th grade students experiencing learning disabilities. *Council for Learning Disabilities*. 11, 1-15.
- Whitehurst, G., ve Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39, 6–18.
- Wise, J. C., Sevcik, R., Morris, R. D., Lovett, M. W.,ve Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *American Speech-Language-Hearing Association*, 50, 1093–1109.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B. ve Schwanenflugel, P. (2010). The Relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41, 340–348.
- Wolery, M. R., Bailey, D. B., Jr., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.

- Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students? *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3, 79-91.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S., Rasinski, T, Fitzgerald, S., ve Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth- grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2,35-44.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1531-1547.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 1461-1478.
- Zhang, L. J., ve Anual, S. B. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension: The case of secondary school students learning English in Singapore. *Regional Language Centre Journal*, 39(1), 51-76.
- Zuriff, G.E. (2000). Extra Examination Time for Students With Learning Disabilities: An Examination of the Maximum Potential Thesis. *Applied Measurement in Education*, 13 (1), 99-117.



EKLER

Ek 1, Uygulama İzni



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-604.01-E.4757682

28/04/2016

Konu : Uygulama İzni (Şenay DELİMEHMET DADA)

VALİLİK MAKAMINA

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinden Şenay DELİMEHMET DADA'nın "*Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu çalışması kapsamında Mayıs ayı içinde, İl genelindeki ilkokullarda öğrenim gören 30 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve 30 normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik olarak İngilizce dersi materyalleri uygulanması hususunda okul Müdürlerinin de uygun göreceği tarih ve zamanlarda uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarına arz ederim.

Zekeriya TAŞAN
Müdür V.

OLUR
... / ... / 2016

Mustafa GÜRDAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon Valiliği-İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Telefon : (0 462) 230 20 94-1411
Faks : (0 462) 230 43 74
e-posta : trabzonnem@ineb.gov.tr

Bilgi İçin: Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Nilgün MİSİR (Ar-Ge)

İnt.Adresi : trabzon.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fe4b-3f31-33f5-bdc9-51c1 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2, TİFALDİ- Alıcı Dil Puanlama Formu

TİFALDİ ALICI DİL KELİME ALT TESTİ(TİFALDİ-AD) PUANLAMA FORMU

Adı:
Soyadı:
Cinsiyeti:

Uygulama tarihi:
Doğum Tarihi:
Yaş:
Uygulayan:

Başlangıç Noktası	Sıra	Kelime	Hedef	Cevap	Başlangıç Noktası	Sıra	Kelime	Hedef	Cevap
DENEME 1		Kedi	4			39	Paten	4	
DENEME 2		Yatak	3			40	Vazo	3	
2 yaş başlangıç	1	Televizyon	2			41	Cetvel	2	
	2	Yılan	4			42	Fincan	3	
	3	Kapı	1			43	Çatı	3	
	4	Pasta	3			44	Ceza	4	
	5	Parmak	4		6 yaş başlangıç	45	Yunus	3	
	6	Salıncak	3			46	Bakmak	1	
	7	Mandal	1			47	Keçi	3	
	8	Çanta	2			48	Kask	2	
	9	Kurbağa	3			49	Ok	2	
	10	Simit	1			50	Zarf	4	
3 yaş başlangıç	11	Yastık	3			51	Düdük	4	
	12	Öpmek	3			52	Roket	1	
	13	Tabak	4			53	Orman	4	
	14	Soğan	1			54	Teleskop	1	
	15	Tavuk	4			55	Pervane	3	
	16	Armut	3			56	Şelale	2	
	17	Maymun	3		7 yaş başlangıç	57	Dalmak	2	
	18	Asmak	4			58	Küvet	3	
	19	Sabun	4			59	Doktor	4	
	20	Hortum	2			60	Dalgıç	2	
4 yaş başlangıç	21	Bilezik	3			61	Öğretmen	1	
	22	Yalnız	4			62	Palet	1	
	23	Lastik	2			63	Utangaçlık	3	
	24	Kravat	2			64	Sirk	3	
	25	Güç	2			65	Ceviz	3	
	26	Koyun	3			66	Elips	4	
	27	Koşmak	2			67	Fidan	1	
	28	Sinek	1			68	Vedalaşmak	4	
	29	Ayakkabı	3						
	30	Kemer	4						
	31	Mutluluk	2						
	32	Kilit	2						
5 yaş başlangıç	33	Zincir	3						
	34	Postacı	2						
	35	Yazmak	1						
	36	Papatya	2						
	37	Kafes	1						
	38	Tehlike	4						

Başlangıç Noktası	Sıra	Kelime	Hedef	Cevap
8 yaş başlangıç	69	Silindir	1	
	70	Felaket	3	
	71	Galibiyet	4	
	72	Fabrika	1	
	73	Dikdörtgen	3	
	74	Devirmek	2	
	75	Gitar	3	
	76	Halat	3	
	77	Heyecan	2	
	78	Yelken	3	
	79	Yarım	4	
9-10 yaş başlangıç	80	Verimlilik	2	
	81	Raket	4	
	82	Piramit	4	
	83	Göl	2	
	84	Tır	2	
	85	Ada	1	
	86	Fıçı	3	
	87	Sedye	4	
	88	Vagon	4	
	89	Horon	2	
	90	Sehpa	3	
11-12 yaş başlangıç	91	Baraj	2	
	92	Ekmek	2	
	93	Hamal	1	
	94	Pul	2	
	95	Onarmak	4	
	96	Mezura	2	
	97	Bere	3	
	98	Sal	3	
	99	Zıt	2	
	100	Viyadük	1	
	101	Faraş	4	
	102	Lamba	2	
	103	Pulluk	1	
	104	Radyatör	2	

Kronolojik Yaş	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş

Ek 3, TİFALDİ- İfade Edici Dil Puanlama Formu

TİFALDİ İFADE EDİCİ DİL KELİME ALT (TİFALDİ-İD) TESTİ PUANLAMA FORMU

Adı:

Soyadı:

Cinsiyeti:

Uygulama Tarihi:

Doğum Tarihi:

Yaş:

Uygulayan:

	Sıra	Kelime	Doğru	Hedef kelime dışı söylemler
2 yaş	1	Köpek		
	2	Anahtar		
	3	Çatal		
	4	Makas		
	5	Dondurma		
	6	Sandalye		
3 yaş	7	Kelebek		
	8	Şemsiye		
	9	Ağaç		
	10	Yıldız		
	11	Bayrak		
	12	Pantolon		
	13	Üzüm		
	14	Tren		
4 yaş	15	Masa		
	16	Merdiven		
	17	Gemi		
	18	Fil		
	19	Süpürge		
	20	Havuç		
	21	Kaplumbağa		
	22	Yaprak		
	23	Yumurta		
	24	İnek		
	25	Sepet		
	26	Mısır		
5 yaş	27	Otobüs		
	28	Güneş		
	29	Uçurtma		
	30	Eldiven		
	31	Kamyon		
	32	Tavşan		
	33	Bulut		
	34	Mum		
	35	Askı		
	36	Çadır		
	37	Zürafa		
	38	Helikopter		

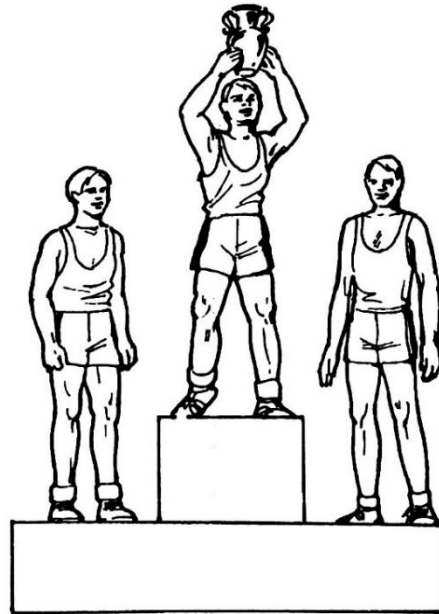
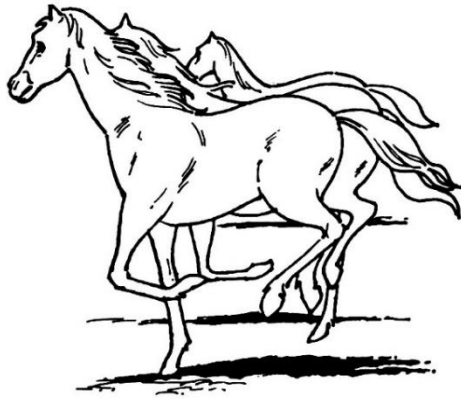
	Sıra	Kelime	Doğru	Hedef kelime dışı söylemler
6 yaş	39	Gl		
	40	Limon		
	41	Burun		
	42	Kulak		
	43	Atkı		
	44	Mantar		
	45	Dünya		
	46	Dağ		
7 yaş	47	Hemşire		
	48	Timsah		
	49	eki		
	50	rmcek		
	51	Düğme		
	52	Geyik		
	53	Dürbün		
	54	Köprü		
8-9 yaş	55	Traktör		
	56	Terazi		
	57	Tornavida		
	58	Fermuar		
	59	Piyano		
	60	Yarasa		
10-12 yaş	61	Olta		
	62	Testere		
	63	Paraşüt		
	64	Ta		
	65	Yelpaze		
	66	Kale		
	67	Tank		
	68	Rende		
	69	Astronot		
	70	Değirmen		
	71	Balerin		
	72	Sapan		
	73	Tünel		
	74	Petek		
	75	Makara		
	76	Hamak		
	77	Vantilatör		
	78	Merdane		
	79	Fırça		
	80	Havan		

Kronolojik Yaş	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş

Ek 4, TİFALDİ- Alıcı Dil Uygulama Kitapçığı Örneği



1 2
3 4



71

Ek 5, TİFALDİ- İfade Edici Dil Uygulama Kitapçığı Örneği

Ek 6, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin TiFALDİ- Alıcı Dil Değerlendirme Örneği

TİFALDİ ALICI DİL KELİME ALT TESTİ(TİFALDİ-AD) PUANLAMA FORMU

Adı:
 Soyadı:
 Cinsiyeti: K

Uygulama tarihi: 18.05. 2016
Doğum Tarihi: 02.08. 2006
Yaş: 09 yaş 9 ay 16 gün
Uygulayan: Şanay DELİMEHMET DADA

Başlangıç Noktası	Sıra	Kelime	Hedef	Cevap	Başlangıç Noktası	Sıra	Kelime	Hedef	Cevap
DENEME 1		Kedi	4	4		39	Paten	4	
DENEME 2		Yatak	3	3		40	Vazo	3	
2 yaş başlangıç	1	Televizyon	2			41	Cetvel	2	
	2	Yılan	4			42	Fincan	3	
	3	Kapı	1			43	Çatı	3	
	4	Pasta	3			44	Ceza	4	
	5	Parmak	4		6 yaş başlangıç	45	Yunus	3	
	6	Salıncak	3			46	Bakmak	1	
	7	Mandal	1			47	Keçi	3	
	8	Çanta	2			48	Kask	2	
	9	Kurbağa	3			49	Ok	2	
	10	Simit	1			50	Zarf	4	
3 yaş başlangıç	11	Yastık	3			51	Düdük	4	
	12	Öpmek	3			52	Roket	1	
	13	Tabak	4			53	Orman	4	
	14	Soğan	1			54	Teleskop	1	1
	15	Tavuk	4			55	Pervane	3	3
	16	Armut	3			56	Şelale	2	2
	17	Maymun	3		7 yaş başlangıç	57	Dalmak	2	2
	18	Asmak	4			58	Küvet	3	3
	19	Sabun	4			59	Doktor	4	4
	20	Hortum	2			60	Dalgıç	2	2
4 yaş başlangıç	21	Bilezik	3			61	Öğretmen	1	1
	22	Yalnız	4			62	Palet	1	1
	23	Lastik	2			63	Utangaçlık	3	3
	24	Kravat	2			64	Sirk	3	3
	25	Güç	2			65	Ceviz	3	3
	26	Koyun	3			66	Elips	4	4
	27	Koşmak	2			67	Fidan	1	1
	28	Sinek	1			68	Vedalaşmak	4	4
	29	Ayakkabı	3						
	30	Kemer	4						
	31	Mutluluk	2						
	32	Kilit	2						
5 yaş başlangıç	33	Zincir	3						
	34	Postacı	2						
	35	Yazmak	1						
	36	Papatya	2						
	37	Kafes	1						
	38	Tehlike	4						

Başlangıç Noktası	Sıra	Kelime	Hedef	Cevap
8 yaş başlangıç	69	Silindir	1	2
	70	Felaket	3	3
	71	Galibiyet	4	1
	72	Fabrika	1	1
	73	Dikdörtgen	3	1
	74	Devirmek	2	2
	75	Gitar	3	3
	76	Halat	3	2
	77	Heyecan	2	3
	78	Yelken	3	1
	79	Yarım	4	2
	80	Verimlilik	2	4
9-10 yaş başlangıç	81	Raket	4	4
	82	Piramit	4	4
	83	Göl	2	3
	84	Tır	2	1
	85	Ada	1	1
	86	Fiçı	3	1
	87	Sedye	4	3
	88	Vagon	4	4
	89	Horon	2	2
	90	Sehpa	3	1
11-12 yaş başlangıç	91	Baraj	2	2
	92	Ekmek	2	2
	93	Hamal	1	2
	94	Pul	2	1
	95	Onarmak	4	4
	96	Mezura	2	2
	97	Bere	3	1
	98	Sal	3	3
	99	Zıt	2	3
	100	Viyadük	1	2
	101	Faraş	4	3
	102	Lamba	2	3
	103	Pulluk	1	4
	104	Radyatör	2	1

→ tam P.

Kronolojik Yaş	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş
9,9	82	84	8;00

Ek 7, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin TİFALDİ- İfade Edici Dil Değerlendirme Örneği

TİFALDİ İFADE EDİCİ DİL KELİME ALT (TİFALDİ-İD) TESTİ PUANLAMA FORMU

Adı:
 Soyadı:
 Cinsiyeti: **K**

Uygulama Tarihi: **18.05.2016**
 Doğum Tarihi: **02.08.2006**
 Yaş: **09. yıl 9 ay 16 gün**
 Uygulayan:

	Sıra	Kelime	Doğru	Hedef kelime dışı söylemler
2 yaş	1	Köpek		
	2	Anahtar		
	3	Çatal		
	4	Makas		
	5	Dondurma		
	6	Sandalye		
3 yaş	7	Kelebek		
	8	Şemsiye		
	9	Ağaç		
	10	Yıldız		
	11	Bayrak		
	12	Pantolon		
	13	Üzüm		
	14	Tren		
4 yaş	15	Masa		
	16	Merdiven		
	17	Gemi		
	18	Fil		
	19	Süpürge		
	20	Havuç		
	21	Kaplumbağa		
	22	Yaprak		
	23	Yumurta		
	24	İnek		
	25	Sepet		
	26	Mısır		
5 yaş	27	Otobüs	✓	
	28	Güneş	✓	
	29	Uçurtma	✓	
	30	Eldiven	✓	
	31	Kamyon	✓	
	32	Tavşan	✓	
	33	Bulut	✓	
	34	Mum	✓	
	35	Askı	✓	
	36	Çadır	✓	
	37	Zürafa	✓	
	38	Helikopter	✓	

Tabaq puan

İstümizü çıkarınca kayanır.

	Sıra	Kelime	Doğru	Hedef kelime dışı söylemler
6 yaş	39	Gül	✓	
	40	Limon	✓	
	41	Burun	✓	
	42	Kulak	✓	
	43	Atkı		Astıklik
	44	Mantar		mantar
	45	Dünya	✓	
	46	Dağ		Dağın
7 yaş	47	Hemşire	✓	
	48	Timsah	✓	
	49	Çekiç	✓	
	50	Örümcek	✓	
	51	Düğme	✓	
	52	Geyik	✓	
	53	Dürbün		klorap
	54	Köprü		yo l ok biler
8-9 yaş	55	Traktör	✓	
	56	Terazi		Adip. b. tanınan, ölçme
	57	Tornavida		" " "
	58	Fermuar		" " "
	59	Piyano		" " "
	60	Yarasa		
10-12 yaş	61	Olta		
	62	Testere		
	63	Paraşüt		
	64	Taç		
	65	Yelpaze		
	66	Kale		
	67	Tank		
	68	Rende		
	69	Astronot		
	70	Değirmen		
	71	Balerin		
	72	Sapan		
	73	Tünel		
	74	Petek		
75	Makara			
76	Hamak			
77	Vantilatör			
78	Merdane			
79	Fırça			
80	Havan			

Tayp P.

Kronolojik Yaş	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş
9,9	48	72	6,2

10/8
5/8

Ek 8. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlatma Örneği

ÖĞRETMEN KOPYASI

Form A-ÖyküDüzey: 4

Metnin başlığı: İpek Ormanda

Okuduğunu Anlatma

I. Karakterler: 25p.

İpek	: 6p.	6 ✓
Orman	: 2p.	-
Kamp	: 2p.	-
Kuşlar	: 1p.	2 ✓
Yavru tilki	: 5p.	2, 3
Orman bekçisi	: 5p.	5
Anne	: 2p.	2
Babası	: 2p.	2

18,5

II. Ana Olaylar: 50p.

1. İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte ormanda kampa gitmesi	:4p.	3
2. Anne ve babası uyurken İpek'in çadırdan çıkması	:4p.	3
3. İpek'in kuş seslerini dinlemesi	:4p.	4
4. İpek'in kuşların fotoğrafını çekmek istemesi	:4p.	4
5. Fotoğraf çekerken bir ses duyması ve korkması	:6p.	6
6. İpek'in yavru tilkiyi görmesi	:6p.	6
7. Orman bekçisinin İpek'in yanına gelmesi	:6p.	6p
8. Bekçinin tilkinin zarar vermeyeceğini söylemesi	:6p.	0
9. İpek'in tilkinin fotoğrafını çekmek istemesi	:4p.	4p
10. İpek'in çadıra geri dönmek istemesi	:6p.	-

36

III. Detaylar: 25p. (Her detay 2,5 puan)

1. İpek'in çadırda kalması	0p
2. Çadırda uyumak ve erkenden uyanmanın İpek'i mutlu etmesi	2
3. İpek'in fotoğraf makinesini alarak gezmesi	2,5
4. Ağacın yanına gelmesi	2,5
5. Bağırarak istemesi	-
6. Orman bekçisi gelince İpek'in rahatlaması	-
7. Bekçinin İpek'e tek başına ne yaptığını sorması	-
8. İpek'in korktuğunu söylemesi	-
9. Bekçinin İpek'e çadıra dönmesini, kaybolabileceğini söylemesi	-
10. İpek'in fotoğrafı anne ve babasına göstermek istemesi	2,5

9,5

x = 74

Ek 9, öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Öyküleyici Metin Soruları Cevaplama Örneği

nobel

Öğretmen Kopyası

125

Form A-öykü

Düzye: 4

Metnin başlığı: İpek Ormanda

Sorular

- | | | |
|--|------|---|
| 1. İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte nereye gitmişti?
Öğrencinin cevabı <i>OSP ✓</i> | 10p. | Metinsel açık soru
Doğru cevap
Ormanda kampa gitmişti. |
| 2. Kampda nerede kalıyorlardı?
Öğrencinin cevabı <i>Hatırlamadım OP 10p</i> | 10p. | Metinsel açık soru
Doğru cevap
Çadırda kalıyorlardı. |
| 3. İpek fotoğraf makinesini alarak ne yaptı?
Öğrencinin cevabı <i>OP OP</i> | 10p. | Metinsel açık soru
Doğru cevap
Gezmeye başladı. |
| 4. Yavru tilki ne yapıyordu?
Öğrencinin cevabı <i>OP 10p</i> | 10p. | Metinsel açık soru
Doğru cevap
Ona bakıyordu. |
| 5. İpek tilkiyi görünce neden korktu?
Öğrencinin cevabı <i>Oran bekçisi için SP ✓</i> | 10p. | Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Tilkinin zarar vereceğini düşündü. |
| 6. İpek neden bağırarak istedi?
Öğrencinin cevabı <i>SP OSP ✓</i> | 10p. | Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Korkmuştu, babasını çağırmak istedi. |
| 7. İpek'in korkusu nasıl geçti?
Öğrencinin cevabı <i>10p 10p ✓</i> | 10p. | Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Orman bekçisiyle konuşunca geçti. |
| 8. İpek neden koşarak çadıra gitti?
Öğrencinin cevabı <i>Sp, OSP ✓</i> | 10p. | Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Orman bekçisi "çadıra dön" dedi ve İpek fotoğrafı anne-babasına göstermek istiyordu. |
| 9. Orman bekçisi gelmeseydi İpek ne yapacaktı?
Öğrencinin cevabı <i>10p 10p ✓</i> | 10p. | Bilgi-deneyimlere dayanan soru
Doğru cevap
Kaçabilirdi./Bağırabilirdi./Tilkiye alılabilirdi... |
| 10. İpek'in yerinde sen olsaydın yavru tilkiyi görünce ne yapardın?
Öğrencinin cevabı <i>OP OSP ✓</i> | 10p. | Bilgi-deneyimlere dayanan soru
Doğru cevap
Tilkiyi kovalardım./Ben kaçardım./Ağaca çıkardım... |

Soru çit
X = 65 p.

Ek 10, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlatma Örneği

ÖĞRETMEN KOPYASI

Fen Bilgisi- Düzey: 4

Okuduğunu Anlatma

- Çevremizde insanlar, hayvanlar, bitkiler ve eşyalar bulunur** :8p.
- Bunların hepsine varlık denir** :8p.
- Varlıklar canlı ve cansız varlıklar olmak üzere ikiye ayrılır** :7p.
- İnsanlar, hayvanlar, bitkiler canlı; eşyalar cansız varlıklardır** :7p.
- Canlı ve cansız varlıkların özellikleri birbirinden farklıdır :5p.
- Eşyalar, araçlar, binalar cansızdır :5p.
- Onlar beslenmez, büyümmez, hareket etmez, nefes almaz :5p.
- Dünyada birçok canlı varlık vardır :5p.
- Ağaçlar, otlar, köpekler ve böcekler canlıdır :5p.
- Canlı varlıklar beslenir, büyür, hareket eder ve nefes alır :5p.
- Canlıların beslenmesi ve büyümesi farklı olabilir :5p.
- Örneğin, bitkiler besinlerini topraktan alır, böylece çiçek açar ve dalları uzar :5p.
- İnsanlar ile hayvanlar ise yemek yer ve su içerler :5p.
- Canlılar farklı şekillerde hareket edebilir :5p.
- Kuşlar hareket etmek için uçar, balıklar yüzer, yılanlar sürünür, kediler koşar :5p. 2 p. ✓
- Canlıların yaşamak için nefes alması gerekir :5p.
- İnsanlar ile bazı hayvanlar burunları ve ağızlarıyla nefes alırlar 2,5 ✓ :5p.
- Balık suda yaşar ve solungaçlarıyla solunum yapar, bu yüzden sudan çıkınca yaşayamaz. 5p. 1 p. ✓

x = 3,5

Ek 11, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Bilgilendirici Metin Soruları Cevaplama Örneği

186

Formel Olmayan Okuma Envanteri

nobel

Form F-fen bilgisi

Düzyey: 4

Metnin başlığı: Çevremizdeki Varlıklar

Sorular

- | | | |
|--|--------|---|
| 1. Çevremizde neler bulunur?
Öğrencinin cevabı
Op. - | 12,5p. | Metinsel açık soru
Doğru cevap
Çevremizde insanlar, hayvanlar, bitkiler ve eşyalar bulunur. |
| 2. Varlıklar kaçaya ayrılır?
Öğrencinin cevabı
6p. 25ye ✓ | 12,5p. | Metinsel açık soru
Doğru cevap
Varlıklar canlı ve cansız olarak ikiye ayrılır. |
| 3. Hangi varlıklar canlıdır?
Öğrencinin cevabı
Kendi, sonra... salıca Op. - | 12,5p. | Metinsel açık soru
Doğru cevap
İnsanlar, hayvanlar, bitkiler canlıdır. |
| 4. Canlı varlıklar neler yapar?
Öğrencinin cevabı
Op. | 12,5p. | Metinsel açık soru
Doğru cevap
Canlı varlıklar beslenir, büyür, hareket eder ve nefes alır. |
| 5. İnsanlar ile bazı hayvanlar nasıl nefes alırlar?
Öğrencinin cevabı
Op. | 12,5p. | Metinsel açık soru
Doğru cevap
İnsanlar ile bazı hayvanlar burunları ve ağızlarıyla nefes alırlar. |
| 6. Varlık ne demektir?
Öğrencinin cevabı
Op. | 12,5p. | Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Çevremizde bulunan insanlar, hayvanlar, bitkiler ve eşyalara varlık denir. |
| 7. Canlı ve cansız varlıklar arasında ne fark vardır?
Öğrencinin cevabı
Op. ✓ | 12,5p. | Metinsel kapalı soru
Doğru cevap
Canlı varlıklar beslenir, büyür, hareket eder ve nefes alır. Cansız varlıklar beslenmez, büyümmez, hareket etmez, nefes almaz. |
| 8. Metnin dışında canlı ve cansız varlıkların farklı olan bir özelliğini söyleyiniz.
Öğrencinin cevabı
Op. | 12,5p. | Bilgi-deneyimlere dayanan soru
Doğru cevap
Canlı varlıklar çoğalır, cansız varlıklar çoğalmaz. |

X = 8p

8/7 + 1 x 100