



Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve yüksek okuma başarıları gösteren öğrencilerin okuma ve yazma performanslarının incelenmesi *

Murat Hikmet Açıkgoz ¹, Cevriye Ergül ²

Öz

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve yüksek okuma başarıları gösteren öğrencilerin okuma ve yazma performansları karşılaştırılmış ve başarı düzeylerindeki dağılımları incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya üçüncü ve dördüncüsü sınıf düzeyindeki öğrenme güçlüğü tanısı olan 24 öğrenci ile bu öğrencilerle aynı sınıfa devam eden 23 düşük okuma başarıları gösteren ve 24 yüksek okuma başarıları gösteren öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama, dikte, yazılı ifade sözcük üretimi ve yazılı ifade içerik kalitesi değişkenlerine ilişkin ölçümler gerçekleştirilmiştir. Yapılan ölçümlerde Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası'nın dört testi (Metin Okuma Testi, Metin Anlama Testi, Dikte Testi ve Metin Yazma Testi) kullanılmıştır. Analizler sonucunda incelenen değişkenlerin tümünde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Post-Hoc testi sonuçlarına göre, okuma hızı değişkeninde tüm gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu, diğer değişkenlerde öğrenme güçlüğü ve düşük okuma başarıları gruplarının yüksek okuma başarıları grubundan anlamlı olarak daha düşük puanlar aldıkları, buna karşın öğrenme güçlüğü ve düşük okuma başarıları grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Gruplar arası farklılıklar z puanlarına göre incelendiğinde ise özellikle öğrenme güçlüğü ile yüksek okuma başarıları grupları arasındaki farkın tüm değişkenlerde 1-2 standart sapma arasında olduğu belirlenmiştir. Başarı düzeylerine göre dağılımlar incelendiğinde okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü ve düşük okuma başarıları gruplarının genellikle çok düşük ve düşük düzeyde, yüksek okuma başarıları grubunun ise orta ve yüksek düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Okuma doğruluğunda ise öğrenme güçlüğü ve düşük okuma başarıları gruplarının daha çok endişe düzeyinde, yüksek okuma başarıları grubunun ise bağımsız düzeyde olduğu gözlenmiştir. Dikte ise dağılımlar okuma becerilerindeki kadar belirgin olmasa da yazılı ifade sözcük

Anahtar Kelimeler

Öğrenme güçlüğü
Düşük okuma başarıları
Yüksek okuma başarıları
Okuma
Okuduğunu anlama
Yazma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.01.2024

Kabul Tarihi: 07.01.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2025

DOI: 10.15390/EB.2025.2571

* Bu çalışmanın bir bölümü 25-27 Ekim 2023 tarihleri arasında düzenlenen 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Türkiye, mhacikgoz@ankara.edu.tr

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, cergul@ankara.edu.tr

üretimi ve yazılı ifade içerik kalitesinde öğrenme güçlüğü ve düşük okuma başarısı gruplarının düşük ve çok düşük düzeyde, yüksek okuma başarısı grubunun ise yüksek düzeyde yoğunlaştığı görülmüştür. Sonuçlar daha önce yapılan araştırmalar çerçevesinde tartışılmış, ileriki araştırmalara ve uygulamalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Giriş

Okuma ve yazma becerileri, günümüz toplumunda bilgiye ulaşmada ve paylaşmada en sık kullanılan araçların başında gelmektedir. Bu beceriler bireylerin toplum içerisinde aktif ve üretken olmalarını sağladığı gibi akademik başarının da temelini oluşturmaktadır (Joshi, 2019). Öğrencilerin okul yaşamları boyunca tüm derslerde beklenen başarıyı gösterebilmeleri için sınıf düzeylerinde okuma ve yazma becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Rasinski vd., 2005). Araştırmalar, bu becerilerde yeterince ustalaşamayan öğrencilerin akademik olarak da başarısız olduklarını göstermektedir (Boakye, 2017; Erbeli vd., 2020; Fatiloro vd., 2017; Jordan ve Plakans, 2004; Miao vd., 2002). Öte yandan öğrencilerin yaşamış oldukları akademik başarısızlığın genel olarak düşük benlik algısı (Metsäpelto vd., 2020; Pullmann ve Allik, 2008), sosyal dışlanma (Nowicki, 2003; Wentzel vd., 2021), problem davranışlar (Bonifacci vd., 2008; Bub vd., 2007; Lugt, 2007; Metsäpelto vd., 2015) ve okul terki (Beatriz Saraiva vd., 2011; Glennie vd., 2012) gibi çok önemli olumsuz sonuçlara neden olabildiği ifade edilmektedir. Ayrıca akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ileriki yıllarda düşük statülü işlerde çalışma olasılığı yüksek olabilmektedir (Rothon vd., 2009). Okuma ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde sergilenmediği durumda ortaya çıkabilecek tüm bu olumsuz sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bu becerilerdeki başarı düzeylerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Akademik ve sosyal yaşam için kritik önemine rağmen karmaşık doğası nedeniyle çok sayıda öğrencinin okuma ve yazma becerilerinde problem yaşadığı gözlenmektedir (Demirtaş ve Ergül, 2019; Ergül, 2012; Ergül vd., 2022; Gao vd., 2018; Hooper vd., 1993; Jenkins vd., 2003; Lovett vd., 2000; Nascimento vd., 2011). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yayınlanan bir ulusal değerlendirme raporuna göre, dördüncü sınıfa devam eden her üç öğrenciden birinin okuma ve yazma becerilerinde sınıf düzeyinin oldukça gerisinde performans gösterdiği ifade edilmektedir (National Assessment of Education Progress [NAEP], 2017). Türkiye'de yürütülen bir çalışmada (Ergül vd., 2022) ise ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin %34'ünün birinci sınıfın sonunda düşük okuma başarısı gösterdiklerini ve bu öğrencilerin %66,9'unun ise 2. sınıfta düşük performansı sürdürdükleri bulunmuştur. Bu öğrencilerin bazılarında gözlenen okuma ve yazma problemleri yetersiz öğrenme fırsatları, yetersiz ve nitelsiz öğretim, düşük sosyoekonomik düzey gibi çeşitli çevresel dezavantajlara bağlı olarak ortaya çıkabilirken önemli bir bölümünde gözlenen problemler öğrenme güçlüğüne bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Bear vd., 1998; Nazer ve Hamid, 2017; Sanders vd., 2018; Semrud-Clikeman ve Glass, 2008).

Öğrenme güçlüğü (ÖG), zihinsel herhangi bir yetersizlikten kaynaklanmadığı halde çocukların öğrenmelerinde etkili bazı bilişsel süreçlerin etkilenmesi nedeniyle (Swanson, 2010) dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme gibi becerilerin edinilmesinde ya da geliştirilmesinde güçlükler olarak kendini göstermektedir (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 2016). Bu nedenle ÖG'den kaynaklanan okuma ve yazma güçlüklerinin yetersiz öğrenme fırsatları, genel zeka düzeyi, bedensel yetersizlikler ve duygu/davranış bozuklukları gibi durumlardan kaynaklanmadığını söylemek mümkündür (Swanson, 2010). Okul çağı çocuklarının %5-15'inde ÖG olabileceği tahmin edilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013). Aynı zamanda bu öğrenciler özel gereksinimli öğrenciler içerisindeki en büyük grubu oluşturmaktadır (National Center for Education Statistics, 2023). Türkiye'de ÖG'nin yaygınlığına ilişkin rakamlar henüz gelişmiş ülkelerde bildirilen rakamlardan uzak olsa da toplumsal farkındalığın artması ve uygulamadaki gelişmelerle birlikte ÖG tanısı alan öğrencilerin sayısında hızlı bir artış olduğu gözlenmektedir (Melekoğlu vd., 2009).

ÖG olan öğrenciler genel olarak dil gelişiminde ve genel okuma yazma becerilerinde, en yoğun olarak da okuma becerilerinin edinim sürecinde problem yaşamaktadırlar. Nitekim bu öğrencilerin %80-90'ı okumada yaşadığı problemler nedeniyle özel eğitime yönlendirilmektedir (Bender, 2007; Kavale ve Reese, 1992; Lyon vd., 2001). Yaşadıkları okuma problemleri daha ayrıntılı incelendiğinde çok büyük bir bölümünün çözümleme ve kelime tanıma becerilerinde problem yaşadıkları (Karageorgos vd., 2020; Martínez-García vd., 2019), harf-ses ilişkisini öğrenemedikleri (Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Vellutino vd., 2004) bu nedenle okurken çok sayıda hata yaptıkları görülmektedir (Lyon vd., 2003). Bu öğrencilerin önemli bir bölümü çözümlemeyi edinemedikleri gibi okumada akıcılık da kazanamamaktadır. Çözümlemeyi öğrendiği halde akıcılık geliştiremeyen öğrenciler de bulunmaktadır ve bu öğrencilerin genel olarak okuma hızlarının sınıf düzeyinin gerisinde olduğu bilinmektedir (Arabacı, 2022; Aracı ve Melekoğlu, 2023; Carpenter ve Miller, 1982; Nascimento vd., 2011; Torppa vd., 2020). Yapılan araştırmalar ÖG olan öğrencilerin okuma becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarının 2-3 yıl ya da 1-2 standart sapma (Ferrer vd., 2015; Ferrer vd., 2023) gerisinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ÖG olan öğrencilerin okuma problemleri farklı düzeylerde ve farklı türlerde ortaya çıkabilmekte ve heterojen bir görünüm sergileyebilmektedir. Okuma problemlerinde ÖG olan öğrencilerde görülen bu değişkenlikler okuma güçlüklerini açıklamaya çalışan çift yetersizlik hipotezi (Double deficit hypothesis) ve sesbilgisel işleme gibi çeşitli kuramsal yaklaşımlarda ele alınmaktadır (Norton ve Wolf, 2012; Wolf ve Bowers, 1999). Bu kuramsal yaklaşımlar, ÖG'nin altında yatan nedenlerdeki çeşitliliklere göre görünümünün de farklı olabileceğini vurgulamaktadır.

ÖG olan öğrencilerin problem yaşadığı becerilerden birisi de okuduğunu anlamadır (Hulme ve Snowling, 2016). Okuduğunu anlama okumanın nihai amacı olarak görülmektedir (Paris ve Hamilton, 2009). Akademik başarı ise okuduğunu anlama üzerinden gerçekleşmektedir (García-Madruga vd., 2014; Meneghetti vd., 2006). Buna karşın ÖG olan öğrenciler okuduğunu anlama sürecinin karmaşıklığı ve çok sayıda beceriyi içermesi nedeniyle bu süreçte çeşitli güçlükler yaşamaktadır (Sulaimon ve Schaefer, 2023). Bu öğrenciler sözcükleri/cümleleri anlama, cümlelerin ya da paragrafın verdiği mesajı anlama, ön bilgilerle bağlantı kurma ve metinde yazılı olmayan bilgi ve mesajlara ilişkin çıkarım yapma gibi becerilerde problemler yaşamaktadır (Borella vd., 2010; Watson vd., 2012). Özellikle sınıf düzeyleri ilerledikçe daha zor ve karmaşık metinleri okumaları ve bu metinlerden edindikleri bilgileri uygulamaları gerektiği için yaşadıkları problemler artmaktadır (Richmond vd., 2023; Vaughn, Klingner vd., 2011). Okumanın Basit Görünümü (The Simple View of Reading) modelinde açıklandığı gibi okuduğunu anlama temel olarak çözümleme ve dili anlama becerilerine dayanmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986). Bu becerilerin önemi sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta; öğrencilerin okumayı öğrendiği ilkokulun ilk yıllarında çözümleme becerisi okuduğunu anlama üzerinde daha yüksek bir etkiye sahipken (Gentaz vd., 2015) ilerleyen yıllarda dili anlama becerisi daha büyük bir etkiye sahip olmaktadır (Castles vd., 2018; Oslund vd., 2018). Buna bağlı olarak öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında okuduğunu anlamada gösterdiği performans farklılıkları genel olarak çözümlemede yaşadıkları performansla bağlı olarak açıklanabilirken ilerleyen yıllarda daha büyük oranda dili anlama becerilerindeki performans farklılıklarıyla açıklanabilmektedir (Catts vd., 2012; Oakhill vd., 2019). ÖG olan öğrenciler bu becerilerin birinde ya da her ikisinde problem yaşadıkları (Hulme ve Snowling, 2016; Kida vd., 2016; Snowling vd., 2019) için sınıf düzeyleri ilerledikçe okuduğunu anlamada daha önemli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Snowling ve diğerleri (2020) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin hem ikinci hem üçüncü sınıfta alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarının gerisinde olduğu ortaya koyulmuştur. Okuma güçlüğü olan ortaokul öğrencileriyle yapılan birçok çalışmada da benzer şekilde bu öğrencilerin çözümleme, sözel dil ve okuduğunu anlama gibi becerilerde akranlarından geride performans gösterdikleri bulunmuştur (Cirino vd., 2013; Kalindi ve Chung, 2018; Richmond vd., 2023). Nitekim ABD'de yayınlanan bir rapora göre ÖG olan öğrencilerin %88'i okuduğunu anlamada ortalamanın altında bir performans sergilemektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Bunlara ek olarak ÖG olan öğrencilerde görülen okuduğunu anlama problemlerinin, çalışma belleği, strateji kullanımı ve ön bilgilerdeki yetersizliklerden kaynaklandığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Brandenburg vd., 2015; Cain ve Oakhill, 2007; De Weerdts vd., 2013). Tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerinin oldukça yaygın ve ileri düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

ÖG olan öğrenciler okuma becerilerine benzer şekilde yazma becerilerinde de güçlükler yaşamaktadır (Graham vd., 2021). Yazma becerileri öğrencilerin okul yaşamında sıklıkla kullandıkları becerilerden birisidir. Bu nedenle okuma öğretimi ile yazma öğretimi ilkokulun ilk yılında başlamakta, öğrencilerin el yazısı ve dikte becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yazma becerisinin öğretilmesinde nihai hedef ise öğrencilerin bilgi, duygu, düşünce ve deneyimlerini yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etmelerini ve yazılı iletişim kurabilmelerini sağlamaktır (Tan ve Miller, 2007). Ancak ÖG olan öğrenciler, okuma ve yazma becerilerinin benzer bilişsel kaynaklara dayanması (Graham, 2020) nedeniyle okuma ve okuduğunu anlamada olduğu gibi yazma becerilerinde de güçlükler yaşamaktadır (Afonso vd., 2020; Dickerson Mayes ve Calhoun, 2007; Hebert vd., 2018; Suárez-Coalla vd., 2020). Bu öğrenciler el yazısı becerilerinin ediniminde, harflerin şekillerini doğru oluşturmada ve sözcükleri doğru olarak yazmada problemler yaşamaktadır. Yaşanan problemler aynı zamanda bu öğrencilerin okunaksız, sözcük sayısı bakımından kısa ve iyi organize edilmemiş metinler üretmelerine neden olmaktadır (Liberty ve Conderman, 2018; Santangelo ve Quint, 2008; Troia, 2006). Okuma becerilerine benzer şekilde sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte daha zor yazma görevleri ile karşılaşan bu öğrencilerin yaşadıkları problemler de artış göstermektedir. Goldstand ve diğerleri (2018) yazma güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla el yazısı güçlüğü yaşadıklarını bildirmiştir. Kalindi ve Chung (2018) tipik gelişim gösteren öğrencilerin dikte performansının ÖG olan öğrencilere göre iki kat daha yüksek olduğunu bulmuştur. García ve Fidalgo (2008) ise çalışmalarında ÖG olan öğrencilerin yazdıkları metinlerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre içerik kalitesi, organizasyon ve metin yapısı açısından daha yetersiz olduğunu bulmuştur.

ÖG olan öğrencilerin okuma ve yazmada yaşadıkları tüm bu güçlükler genellikle birinci sınıfta ortaya çıkmakta ve ilkokulun ilerleyen yıllarında artarak devam etmektedir. Buna karşın, tanılama ve destek eğitim süreçleri çoğunlukla problemlerin başlamasından çok daha sonraki zamanlarda başlatılmakta ve bu süreçte öğrenciler ile akranları arasındaki farklar büyümektedir. Bu nedenle, ÖG olan öğrencilerin 3. ve 4. sınıfta okuma ve yazma becerilerinde yaşadıkları problemlerin düzeyinin belirlenmesi, akranları ile aralarındaki farkların anlaşılması, müdahale gereksinimlerinin belirlenmesi ve daha erken dönemde yürütülecek müdahalelerin önemine ilişkin farkındalığın artırılması açısından önemli görülmektedir. Bu bilgiler problemlerin daha fazla büyümeden önlenmesinde öğretmenler, aileler ve yasa yapıcılar için yol gösterici olabilecektir. Ek olarak, üçüncü dördüncü sınıf gibi okuma yazmanın öğrenmede bir araç haline dönüştüğü sınıf düzeylerinde bu farklılaşmanın ne düzeyde gerçekleştiği, öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkililiğine yönelik de bir fikir sunabilmektedir. Diğer taraftan, yurtdışı alanyazınında çok sık olarak bildirilen bulgulara rağmen ülkemizde bu öğrencilerin yaşadıkları okuma ve yazma güçlüklerinin düzeyinin ve akranları ile aralarındaki performans farklılıklarının incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Tüm bu açılardan düşünüldüğünde, ÖG olan öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin ve düzeylerinin belirlenmesine ve tipik gelişim gösteren akranlarına göre hangi alanlarda ne düzeyde farklılaştıklarının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda bu çalışmada ÖG olan öğrenciler ile düşük okuma başarısı (DOB) gösteren ve yüksek okuma başarısı (YOB) gösteren öğrencilerin okuma ve yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır.

1. Üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden ÖG olan öğrenciler ile DOB ve YOB gösteren öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama, dikte ve yazılı ifade performansları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden ÖG olan öğrenciler ile DOB ve YOB gösteren öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama, dikte ve yazılı ifade performanslarının başarı düzeylerindeki dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları, herhangi bir müdahale yapılmaksızın iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalardır (Frankel vd., 2022).

Katılımcılar

Araştırma Kırıkkale ili Merkez ilçesindeki dokuz ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 71 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmaya ÖG tanısı olan 24 öğrenci ile bu öğrencilerle aynı sınıfa devam eden 23 DOB ve 24 YOB olan öğrenci katılmıştır. Çalışmaya dahil edilen ÖG olan öğrenciler Kırıkkale ili Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) kayıtlı tıbbi ve eğitsel tanı raporları olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Zeka puanı 85'in altında olan ve eş tanıya sahip olan öğrenciler araştırma dışında tutulmuştur. Bu yolla her sınıftan bir öğrenci olmak üzere toplamda 25 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilerin devam ettikleri ilkokullarla iletişime geçilerek okul yönetimleri çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Ardından ÖG olan öğrencilerin devam ettikleri sınıflardaki öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılarak öğretmenlerden sınıflarında herhangi bir tanısı bulunmamasına karşın DOB gösteren bir öğrenci ile YOB gösteren bir öğrenciyi aday göstermeleri istenmiştir. Aday gösterilen öğrencilerin okuma düzeylerinin çalışmanın amaçları ile uygunluğunu belirlemek ve ÖG ile tanılanmış öğrencilerin tanılarını desteklemek amacıyla belirlenen tüm öğrencilere Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası'nın (OYAB) Metin Okuma Testi uygulanmıştır. Bu incelemeler sonucunda ÖG olan 25 öğrenciden okuma başarısı orta düzeyde olduğu belirlenen bir öğrenci ile DOB için aday gösterilen 25 öğrenciden okuma başarısı orta düzeyde olduğu belirlenen iki öğrenci ve YOB için aday gösterilen 25 öğrenciden okuma başarısı düşük düzeyde olduğu belirlenen bir öğrenci çalışma dışında bırakılmıştır. Katılımcı öğrencilerin yaşları 101-124 ay arasında değişmekle birlikte, yaş ortalamaları ÖG olan öğrenciler için 112 ay, DOB gösteren öğrenciler için 114 ay, YOB gösteren öğrenciler için ise 112 aydır. ÖG olan grupta 9 kız 15 erkek yer alırken, DOB gösteren öğrencilerde 9 kız 14 erkek, YOB gösteren öğrencilerde ise 14 kız 10 erkek yer almıştır. Grupların sınıf düzeyi ve okuma düzeylerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Grupların Sınıf Düzeyi ve Okuma Düzeylerine Göre Dağılımı

	Gruplar					
	ÖG		DOB		YOB	
	n	%	n	%	n	%
Sınıf Düzeyi						
3. Sınıf	11	45.8	10	43.5	12	50.0
4. Sınıf	13	54.2	13	56.5	12	50.0
Okuma Düzeyi						
Çok Düşük	21	87.5	15	65.2	0	0
Düşük	3	12.5	8	34.8	0	0
Orta	0	0	0	0	11	45.8
Yüksek	0	0	0	0	11	45.8
Çok Yüksek	0	0	0	0	2	8.3

Veri Toplama Araçları

Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası

OYAB birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir test bataryasıdır (Ergül vd., 2021). Bataryada okuma becerilerini değerlendirmek üzere dört test (Anlamlı Sözcük Okuma Testi, Anlamsız Sözcük Okuma Testi, Fonetik Analiz Testi ve Metin Okuma Testi), okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere üç test (Metin Anlama Testi, Cümle Doğruluğu Testi ve Boşluk Doldurma Testi) ve yazma becerilerini değerlendirmek üzere üç test (Dikte Testi, Bakarak Yazma Testi ve Metin Yazma Testi) bulunmaktadır. Testlerin çoğunluğu süreye dayalı olarak uygulanmaktadır. Buna göre öğrencilerin belirli sürelerde (60-90 saniye gibi) okuyabildiği/yazabildiği sözcük sayıları ile yanıtlayabildiği madde sayıları hesaplanmaktadır. Tüm testler A ve B olmak üzere iki forma sahiptir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin performansı OYAB tarafından belirlenmiş değerlendirmeye

esas kesme puanları ve aralıkları çerçevesinde çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek şeklinde sınıflandırılabilir. OYAB yalnızca testin uygulanmasına yönelik eğitim almış uzmanlar tarafından uygulanan bir bataryadır.

OYAB'ın ayırıcılık geçerliği kapsamında alt ve üst gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir (η^2 : .53-.71). Ölçüt geçerliliği kapsamında OYAB'dan elde edilen puanların sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği, hızlı isimlendirme, harf bilgisi, sözel dil ve sözcük bilgisi becerileri ile ilişkileri incelenmiş ve bu ilişkilerin .10 ile .44 arasında değişen anlamlı ilişkiler olduğu gösterilmiştir. OYAB'ın Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .67 ile .85 arasında, test-tekrar test korelasyon katsayıları .86 ile .96 arasında ve tüm testlerin A ve B formları arasındaki eşdeğerlik korelasyon katsayıları .82 ile .96 arasında bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında OYAB'ın Metin Okuma Testi, Metin Anlama Testi, Dikte Testi ve Metin Yazma Testi olmak üzere dört testi kullanılmıştır. Kullanılan testler izleyen kısımda kısaca açıklanmıştır.

Metin Okuma Testi. Öğrencilerin metin düzeyindeki okuma akıcılıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen testte, öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısı ölçülmektedir. Testte öğrencilerin performansları, biri öyküleyici biri bilgilendirici olmak üzere iki metin üzerinden değerlendirilmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerden sınıf düzeyine göre oluşturulan ve 14 punto olarak hazırlanan metinleri sesli bir şekilde okumaları istenerek bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısı belirlenmiştir.

Metin Anlama Testi. Öğrencilerin metin düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu testte metin okuma testinde kullanılan metinler kullanılmaktadır. Öğrencilerden metin okuma testinde yapılan sesli okumaların ardından ikinci kez sessiz okumaları istenmekte ve ardından metinlere ilişkin sözel olarak sunulan altı bilgi üç çıkarım sorusunu sözel olarak yanıtlamaları beklenmektedir. Metin anlama testinde bu sorulara verilen doğru yanıtlar performans puanı olarak belirlenmektedir.

Dikte Testi. Yazma doğruluğunu ve akıcılığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu testte öğrencilerden 90 saniyede sözel olarak sunulan sözcükleri mümkün olduğunca doğru ve hızlı bir şekilde yazmaları beklenmektedir. Uygulama sırasında her bir sözcük sırayla, açık ve anlaşılır bir şekilde iki kez ardı ardına söylenmektedir. Öğrencilerin 90 saniye içinde doğru bir şekilde yazdığı sözcük sayısı performans puanı olarak belirlenmektedir.

Metin Yazma Testi. Yazılı ifade becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen bu testte öğrencilerden, bir olayı anlatan ve serim, düğüm, çözüm bölümlerini içeren resimlere bakarak bir öykü yazmaları beklenmektedir. Öğrencilerden resme bakarak 30 saniye boyunca planlama yapmaları ve ardından öyküyü yazmaya başlamaları istenmektedir. Resimler, öyküyü yazdıkları süre boyunca öğrencilerin görebilecekleri pozisyonda tutulmaktadır. Öyküyü tamamlamak için belirli bir süre sınırı yoktur. Test kapsamında öğrencilerin yazdıkları öyküler yazılan doğru sözcük sayısı, biçimsel ve içerik kalitesi açısından ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Öykülerin biçimsel ve içerik kalitesi rubrikler aracılığıyla incelenmektedir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin yazmış oldukları metinler toplam doğru sözcük sayısı ve içerik kalitesi rubriği üzerinden değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurulundan 18/06/2022 tarihli 06 sayılı kararla alınan onay ve il milli eğitim müdürlüğünden alınan izinler kapsamında toplanmıştır. Katılımcı olarak belirlenen tüm öğrencilerin ailelerinden aile onam formları alınmıştır. Değerlendirmeler okullardaki uygun ve dikkat dağınık uyaranlardan arındırılmış sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme öncesinde öğrencilerin uygulamaya uyum sağlayabilmeleri ve kendilerini daha rahat hissedebilmeleri için kısa bir süre sohbet edilmiş, uygulama konusunda bilgiler verilmiştir. Değerlendirmeler 25-30 dakikada tek bir oturumda gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme süreci, Mayıs-Haziran aylarında bir buçuk aylık bir zaman diliminde tamamlanmıştır.

Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

Bu araştırmada, katılımcılarla yürütülen değerlendirmelerde puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bu kapsamda 71 öğrenci arasından rastgele seçilen 22 (%30) öğrencinin ilgili testlerde kullanılan değerlendirme formları Türkçe Eğitimi alanında doktora devam eden bir araştırmacı tarafından tekrar puanlanmıştır. Buna göre gözlemciler arası güvenilirliğin Metin Okuma Testi için %90, Metin Anlama Testi için %95, Dikte Testi için %90, Metin Yazma Testi için %95 ve yazılı ifade içerik kalitesi için %86 olduğu belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik, Görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013) kullanılarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak, katılımcı öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama, dikte, yazılı ifade sözcük üretimi ve yazılı ifade içerik kalitesi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş, uç değerler kontrol edilmiş ve normallik testleri yapılmıştır. Ardından birinci araştırma sorusuna yönelik olarak gruplar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Grupların karşılaştırılması sırasında YOB gösteren öğrencilerin Dikte Testi puanlarında (Çarpıklık: -1.420; Basıklık: 3.48) normal dağılım sağlanmadığı için (George ve Mallery, 2010) ANOVA bootstrap uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Hangi grupların birbirinden anlamlı olarak farklılaştığını incelemek üzere Post-Hoc analizi yürütülmüştür. Etki büyüklüğü hesaplamalarında .01, .06 ve .14 kesme noktaları düşük, orta ve büyük etki büyüklükleri olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğrencilerin ilgili değişkenlerdeki kesme puanlarına göre dağılımları, OYAB kesme puanları ve değerlendirme aralıkları çerçevesinde beş düzeyde (çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek) incelenmiştir. Öğrencilerin okuma doğruluğu performansı ise öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısının toplam okudukları sözcük sayısına oranlanmasıyla hesaplanmış ve dağılımları üç düzey üzerinden (%89 ve altında endişe, %90-94 arasında öğretim, %95 ve üzerinde bağımsız; Rasinski ve Hoffman, 2003) belirlenmiştir.

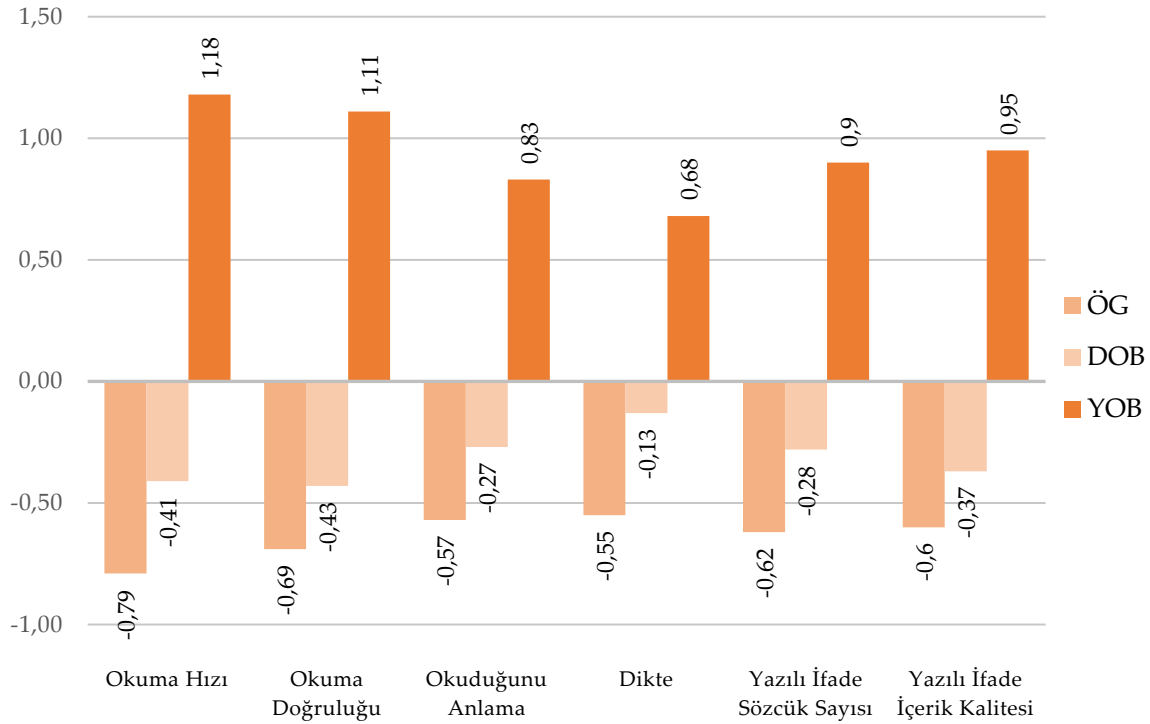
Bulgular

ÖG olan öğrenciler ile DOB ve YOB gösteren öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama, dikte, yazılı ifade sözcük üretimi ve yazılı ifade içerik kalitesi performanslarının karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada analizler kapsamında öncelikle grupların betimsel istatistikleri incelenmiştir. Ardından araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak grupların ilgili değişkenlerdeki performansları arasında anlamlı fark olup olmadığı ve anlamlı fark varsa etki büyüklükleri ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Grupların ortalama puanları ve standart sapmaları ile ANOVA sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Grupların Hedef Değişkenlerdeki Ortalama Puanları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Post-Hoc	η^2
Okuma Hızı	ÖG	24	52.58	17.93	104.86	.000	ÖG-YOB	.75
	DOB	23	63.63	12.82			ÖG-DOB	
	YOB	24	110.83	12.91			DOB-YOB	
Okuma Doğruluğu	ÖG	24	81.79	5.31	65.71	.000	ÖG-YOB	.65
	DOB	23	83.87	6.14			DOB-YOB	
	YOB	24	96.41	1.71				
Okuduğunu Anlama	ÖG	24	4.52	1.25	20.16	.000	ÖG-YOB	.37
	DOB	23	5.06	1.81			DOB-YOB	
	YOB	24	7.06	1.24				
Dikte	ÖG	24	18.54	6.22	12.81	.000	ÖG-YOB	.27
	DOB	23	20.74	3.30			DOB-YOB	
	YOB	24	24.96	3.09				
Yazılı İfade Sözcük Üretimi	ÖG	24	25.25	11.36	26.95	.000	ÖG-YOB	.44
	DOB	23	31.57	11.23			DOB-YOB	
	YOB	24	53.96	18.64				
Yazılı İfade İçerik Kalitesi	ÖG	24	9.67	2.31	31.92	.000	ÖG-YOB	.48
	DOB	23	10.48	2.29			DOB-YOB	
	YOB	24	15.13	2.96				

Tablo 2’de görüldüğü gibi tüm değişkenlerde ÖG grubu en düşük ortalamaya sahipken, DOB grubu ÖG grubundan biraz daha yüksek, YOB grubu ise en yüksek ortalamaya sahip grup olmuştur. Okuma ve yazmaya ilişkin incelenen değişkenlerin tümünde gruplar arasında anlamlı farklılıklar ($p < .05$) bulunmuştur. Bu farklılıkların tüm gruplarda oldukça yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu ($\eta^2 > .14$) görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini incelemek üzere yürütülen Post-Hoc testi (Tukey) sonuçları, gruplar arası farklılıkların okuma hızı değişkeninde tüm gruplar arasında olduğunu gösterirken, diğer değişkenlerde ÖG ve DOB gruplarının, YOB grubundan anlamlı olarak daha düşük puanlar aldıklarını, buna karşın, ÖG ve DOB grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Gruplar arasındaki farklılıkların görsel analizi için grup ortalamaları z puanlarına dönüştürülerek Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Grupların Hedef Değişkenlerdeki Performanslarının Z Puanları Temelinde Görsel Analizi

Gruplar arasındaki farklılıkları açık bir şekilde yansıtan Şekil 1’de grupların performans puanlarının birbirlerinden önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre ÖG olan öğrenciler ile YOB gösteren öğrenciler arasında tüm değişkenlerde 1 standart sapmanın üzerinde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu değişkenler arasında okuma hızının en belirgin farklılığın olduğu değişken olduğu dikkat çekmektedir. Okuma hızında ÖG olan öğrenciler YOB gösteren öğrencilerden iki standart sapmaya varan bir oranda daha düşük puan almışlardır. Belirgin farklılık okuma doğruluğunda da görülmekte ve farkın okuma hızına benzer şekilde yaklaşık 2 standart sapma olduğu göze çarpmaktadır. Okuduğunu anlama, dikte, yazılı ifade sözcük üretimi ve yazılı ifade içerik kalitesi değişkenlerinde ise 1,5 standart sapmaya varan farklılık gözlenmiş ve bu değişkenlerden görece en az farklılık oluşturan değişkenin dikte olduğu görülmüştür. DOB gösteren öğrenciler ile YOB gösteren öğrenciler arasındaki farklar incelendiğinde ise dikte hariç tüm değişkenlerde farklılığın 1 standart sapmanın üzerinde olduğu, okuma hızı ve doğruluğunda farkın 1,5 standart sapma, diktede ise 1 standart sapmaya yakın olduğu gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında ikinci araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan analizlerde grupların ilgili değişkenlerdeki performanslarının başarı düzeylerindeki dağılımları betimsel olarak analiz edilmiştir. OYAB testlerinde dağılım çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olmak üzere beş düzeyde incelenirken, okuma doğruluğunda endişe, öğretim ve bağımsız olmak üzere üç düzeyde incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3 ve 4’te sunulmuştur.

Tablo 3. Grupların Hedef Değişkenlerdeki Performanslarının Başarı Düzeylerindeki Dağılımları

Düzeyler	Gruplar	Okuma Hızı		Okuduğunu Anlama		Dikte		Yazılı İfade Sözcük Üretimi		Yazılı İfade İçerik Kalitesi	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Çok	ÖG	21	87.5	22	91.6	12	50	1	4.1	10	41.6
Düşük	DOB	15	65.2	16	69.5	5	21.7	0	0	7	30.4
	YOB	0	0	6	25	1	4.1	0	0	1	4.1
Düşük	ÖG	3	12.5	2	8.3	1	4.1	13	54.1	12	50
	DOB	8	34.7	4	17.3	6	26	10	43.4	11	47.8
	YOB	0	0	1	4.1	0	0	1	4.1	5	20.8
Orta	ÖG	0	0	0	0	10	41.6	10	41.6	2	8.3
	DOB	0	0	0	0	9	39.1	12	52.1	5	21.7
	YOB	11	45.8	15	62.5	16	66.6	5	20.8	8	33.3
Yüksek	ÖG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	DOB	0	0	1	4.3	0	0	1	4.3	0	0
	YOB	11	45.8	2	8.3	6	25	13	54.1	10	41.6
Çok	ÖG	0	0	0	0	1	4.16	0	0	0	0
Yüksek	DOB	0	0	0	0	3	13.0	0	0	0	0
	YOB	2	8.3	0	0	1	4.1	5	20.8	0	0

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin okuma düzeylerinin temel alınmış olması nedeniyle okuma hızı değişkeninde hedeflenen dağılımın olduğu görülmektedir. Buna göre okuma hızında ÖG olan ve DOB gösteren öğrenciler sadece çok düşük ve düşük düzeyde yer alırken, YOB gösteren öğrenciler orta ve yüksek düzeyde yer almıştır. Diğer değişkenlerdeki dağılımlar incelendiğinde ise okuduğunu anlama ve yazılı ifade içerik kalitesinde okuma hızına benzer bir dağılım olduğu görülmektedir. Buna göre okuduğunu anlama ve yazılı ifade içerik kalitesinde ÖG olan öğrenciler ile DOB gösteren öğrenciler, çoğunlukla çok düşük ve düşük düzeyde yoğunlaşmıştır. YOB gösteren öğrencilerin ise okuduğunu anlamada orta düzeyde, yazılı ifade içerik kalitesinde ise daha çok orta ve yüksek düzeyde yoğunlaştığı görülmüştür. Yazılı ifade sözcük üretiminde ÖG olan ve DOB gösteren öğrencilerin düşük ve orta düzeylerde yoğunlaştıkları, YOB gösteren öğrencilerin ise orta ve yüksek düzeyinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Son olarak dikte dağılımının daha yaygın bir görünüme sahip olduğu dikkati çekmektedir. ÖG olan öğrencilerin yoğun olarak çok düşük ve orta düzeyde yer aldıkları, DOB gösteren öğrencilerin çok düşük, düşük ve orta düzeyde, YOB gösteren öğrencilerin ise daha çok orta ve yüksek düzeylerde dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 4. Grupların Okuma Doğruluğu Performanslarının Doğruluk Düzeylerine Göre Dağılımları

Düzeyler	Gruplar	Okuma Doğruluğu	
		n	%
Endişe	ÖG	23	95.8
	DOB	18	78.2
	YOB	0	0
Öğretim	ÖG	1	4.1
	DOB	4	17.3
	YOB	3	12.5
Bağımsız	ÖG	0	0
	DOB	1	4.3
	YOB	21	87.5

Tablo 4'te sunulduğu üzere ÖG olan öğrencilerinin biri dışında 23'ünün okuma doğruluğu açısından endişe düzeyinde yer aldığı gözlenmiştir. DOB gösteren öğrencilerin dördü öğretim düzeyinde yer alırken 18'i endişe düzeyinde yer almıştır. YOB gösteren öğrencilerin ise üçü öğretim düzeyinde 21'i bağımsız düzeyde performans göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ÖG olan öğrenciler ile DOB ve YOB başarıları gösteren öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama, dikte ve yazılı ifade becerilerindeki performansları karşılaştırılmış ve başarı düzeylerindeki dağılımları incelenmiştir. Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan gruplar arası karşılaştırma sonuçlarına göre değişkenlerin tümünde gruplar arası anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Post-Hoc testi sonuçlarına göre ise ÖG ve DOB gruplarının YOB grubundan anlamlı olarak daha düşük puanlar aldıkları, buna karşın ÖG ve DOB grupları arasında okuma hızı dışındaki becerilerde anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Başarı düzeyi dağılımlarının belirlenmesi amacıyla ikinci araştırma sorusuna yönelik yapılan incelemelerde ise okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde ÖG ve DOB gruplarının genellikle çok düşük ve düşük, YOB grubunun orta ve yüksek düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Okuma doğruluğunda ÖG ve DOB gruplarının daha çok endişe düzeyinde, YOB grubunun bağımsız düzeyde olduğu gözlenmiştir. Dikte dağılımlar okuma becerilerindeki kadar belirgin olmasa da yazılı ifade sözcük üretimi ve yazılı ifade içerik kalitesinde ÖG ve DOB gruplarının düşük ve çok düşük düzeyde, YOB grubunun ise yüksek düzeyde yoğunlaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgular grupların performansları özelinde ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Araştırma sorularına yönelik yapılan analizler sonucunda ÖG olan öğrencilere ilişkin önceki araştırma bulgularını destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulgulara göre ÖG olan öğrenciler okuma ve yazma becerilerinde en düşük performansa sahip olan grup olmuştur. Başarı düzeylerinde okuma hızı, okuduğunu anlama ve yazılı ifade içerik kalitesinde çok düşük ve düşük, dikte çok düşük ve orta, yazılı ifade sözcük üretiminde düşük ve orta, okuma doğruluğunda ise endişe düzeyinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular daha önce ÖG olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini inceleyen çalışmaların bulgularıyla uyumludur (Alves vd., 2014; Arabacı, 2022; Aracı ve Melekoğlu, 2023; Chung vd., 2011; Cirino vd., 2013; Graham vd., 2017; Kalindi ve Chung, 2018; Lin vd., 2020; Mather vd., 1991; Richmond vd., 2023; Snowling vd., 2020; Toledo Piza vd., 2014; Torppa vd., 2020). Örneğin Lin ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ÖG olan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlamada tipik gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük performans gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Graham ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise ÖG olan öğrencilerin yazılı ifade içerik kalitesinde akranlarından bir standart sapma düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen bu bulgular, önceki araştırmalarda bildirilen sonuçlarla uyumlu olarak, ÖG olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki düşük performansını ve sınıf düzeyine göre önemli ölçüde farklılaştıklarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Gruplar arası farklara ilişkin bulgular incelendiğinde ÖG olan öğrenciler ile YOB gösteren öğrenciler arasında tüm becerilerde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, farklılıkların en belirgin şekilde gözlemlendiği okuma becerilerinde YOB gösteren öğrenciler dakikada ortalama 110 sözcük okuyabilmiş, ÖG olan öğrenciler ise yalnızca 52 sözcük okuyabilmiştir. ÖG olan öğrencilerin okuma hızı, YOB grubunun yakalamış olduğu okuma hızının yarısından daha az bir performansa karşılık gelmektedir. Öte yandan, halihazırda üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden ÖG olan öğrencilerin okuma hızında gösterdiği bu performansın, OYAB'a göre birinci sınıfın ikinci dönemindeki öğrencilerin okuma performans düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Benzer şekilde, yazma becerilerinde YOB gösteren öğrencilerin öyküleyici bir metin yazarken 53 sözcük ürettiği, ÖG olan öğrencilerin ise 25 sözcük ürettiği görülmektedir. ÖG olan öğrencilerin gösterdiği bu performansın da YOB grubu performansının yarısından az olduğu ve OYAB'a göre ikinci sınıf ikinci dönem performans düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bu sonuçlar ÖG olan öğrencilerin sınıf düzeyine göre okuma hızında 2-3 yıl, yazılı ifade sözcük üretiminde ise 1-2 yıl geride performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Testlerden alınan puanların z puanlarına dönüştürülerek incelendiği durumda ise bu farkın okuma hızı ve okuma doğruluğunda yaklaşık 2 standart sapma, yazılı ifade becerilerinde 1.5-1.6 standart sapma, okuduğunu anlama ve dikte becerilerinde ise 1-1.5 standart sapma olduğu görülmektedir. Alanyazında pek çok araştırma da benzer şekilde ÖG olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde akranlarına göre 1-3 yıl geride olduklarını ya da 1-2 standart sapma daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Ferrer vd., 2015; Ferrer vd., 2023; Graham vd., 2017).

Önceki araştırmalarla uyumlu olan bu bulguların ÖG olan öğrenciler için birkaç farklı açıdan dikkatle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bulgular ilk olarak, ÖG olan öğrenciler ile YOB gösteren öğrenciler arasında gözlenen bu düzeydeki farklara karşı önlemler alınması ve çeşitli müdahalelerin planlanması gerektiğine işaret etmektedir. Daha önce yapılan çalışmalar bu düzeydeki performans farkının ilerleyen yıllarda daha fazla açılacağını (Ergül vd., 2023; Prochnow vd., 2015) ve genel bir akademik başarısızlığa dönüşerek başa çıkılması daha zor durumlara neden olacağını göstermektedir. Konuyla ilgili bir araştırmada üçüncü sınıftaki düşük okuma performansının liseden ayrılmanın güçlü bir yordayıcısı olduğu bulunmuş (Alexander vd., 2001), başka bir araştırmada ise liseyi terk eden öğrencilerin yaklaşık %75'inde okuma problemlerinin olduğu belirtilmiştir (Sweet, 2004). Tüm bunlara dayalı olarak ÖG olan öğrencilerin üçüncü ve dördüncü sınıfta gösterdikleri bu düzeydeki düşük performansın, önlem alınmadığı ve uygun şekilde müdahale edilmediği durumda artarak devam etmesinin ve farklı problemlere dönüşmesinin yüksek olasılıklı bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Türk eğitim sistemi içerisinde ÖG olarak tanımlanan öğrenciler genel eğitim sınıfları içerisinde eğitim görmekle birlikte, destek eğitim odasında haftalık ders saatinin %40'ına kadar (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018); özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ise haftalık 3 saat destek eğitim alabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2012). Çalışma kapsamında öğrencilerin destek eğitim odasından ya da rehabilitasyon merkezlerinden ne kadar ek destek aldıkları belirlenmemiş olmakla birlikte, aldıkları destek eğitimin öğrencilerin sınıf düzeyine uygun performans düzeyine ulaştırılmasında yetersiz kaldığı açıktır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak Türkiye'de ÖG olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin artırılması ve okulların bu çocuklara yönelik daha yoğun içerikli, uzun süreli müdahaleler planlaması gerektiği ifade edilebilmektedir. Araştırmalar okuma ve yazmaya ilişkin sağlanan nitelikli müdahalelerin okuma ve yazma problemlerini önlemede ve ÖG olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Chard vd., 2002; Datchuk vd., 2020; Donegan ve Wanzek, 2021; Graham ve Kelly, 2018; Horne, 2017; Jeffes, 2016; Johnston, 2002; Roberts vd., 2015; Rosário vd., 2019; Vaughn, Wexler vd., 2011; Vellutino vd., 2004). Dolayısıyla uygulanacak olan müdahale programlarında uygun yöntem ve tekniklerin seçilerek uygulamaya konulmasının bu öğrencilerin yaşadığı problemlerin azaltılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

İkinci olarak, ÖG olan öğrencilerin gösterdiği düşük performansa ilişkin bulgular, bu öğrencilere yönelik planlanacak olan müdahalelere ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Öncelikle ÖG olan öğrencilerin okuma hızında ve okuma doğruluğunda akranlarından bu düzeyde farklılaşan düşük performansları, bu okuma alanlarında yoğun bir desteğe ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Ayrıca ÖG'de okumada yaşanan problemler daha fazla öne çıksa da, araştırma bulguları bu öğrencilerin dikte ve yazılı ifade gibi yazma becerilerinde de akranlarından önemli düzeyde geride olduklarını göstermektedir. Bu nedenle ÖG olan öğrencilere yönelik yapılacak olan müdahalelerde okuma becerilerinin yanı sıra dikte ve yazılı ifade gibi farklı becerilere odaklanılarak çok boyutlu müdahalelerin planlanması bu öğrencilerin yaşayacakları problemlerin azaltılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin farklılaşabileceği göz önünde bulundurularak müdahalelerin içeriğinin bireyselleştirilmesinin etkililiği artırmak açısından önemli olacağı açıktır.

Araştırma sorularına yönelik yapılan analizler sonucunda dikkat çeken diğer bir bulgu da DOB gösteren öğrencilerin performansları ile ilişkilidir. Elde edilen bulgulara göre DOB gösteren öğrenciler ile ÖG olan öğrenciler arasındaki farkın okuma hızı dışındaki becerilerde anlamlı olmadığı görülmektedir. Başarı düzeylerinde de benzer şekilde okuma hızı, okuduğunu anlama ve yazılı ifade içerik kalitesinde çok düşük ve düşük, dikte ve yazılı ifade sözcük üretiminde düşük ve orta, okuma doğruluğunda ise endişe düzeyinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Bu bulgular herhangi bir tanı almamasına rağmen okuma ve yazma becerilerinde ÖG olan öğrenciler kadar düşük performans gösteren birçok öğrencinin olduğuna işaret etmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır (örn., Ergül, 2012; Ergül vd., 2022; Hooper vd., 1993; Jenkins vd., 2003; Lovett vd., 2000; Nascimento vd., 2011; Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017). Bu bulgunun Türkiye'deki tanılama sistemi açısından dikkatle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Tanısı olmamasına rağmen düşük okuma ve yazma performansı gösteren bu öğrenciler henüz fark edilmemiş ya da tanılanmamış bir ÖG durumu yaşıyor olabilirler. Buna karşın bu öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin fark edilmemesi Türkiye'deki tanılama sistemine ilişkin bazı problemleri yansıttığı da açıktır. Nitekim Türkiye'de tanı

sürecinde yer alan problemlere ilişkin yapılan çalışmalar ilk belirleme aşamasında görev alan uzman ve öğretmenlerin bilgi yetersizliklerinin olduğunu (Çakmak, 2017; Fırat ve Koçak, 2020, Öğülmüş vd., 2021), ayrıntılı değerlendirme sürecinde değerlendirmeye oldukça kısa süreler ayrıldığını (Çağlayan, 2022), kullanılan ölçme araçlarının sınırlı ve yetersiz olduğunu (Çağlayan, 2022; Yanık ve Gürgür, 2017), tanılama sürecinde görev alan yeterince uzman personel olmadığını (Doğan ve Türkkal, 2019; Ekim, 2015), tanılamada görev alan uzman ve kurumların etkili işbirliği kuramadığını (Çakmak, 2017; Doğan ve Türkkal, 2019; Dayı vd., 2022; Öğülmüş, 2021; Yılmaz ve Doğan, 2023) ve ailelerin ise bu sürece yeterince dahil olamadığını (Avcıoğlu, 2012; Dayı vd., 2022; Yanık ve Gürgür, 2017) göstermektedir. Tüm bu sonuçlar ve araştırma bulguları göz önüne alındığında, Türkiye’de tanılama sistemindeki problemlerin, okuma ve yazma problemlerinin fark edilmemesinde, yaşanan güçlüklerin düzeyinin belirlenememesinde ve ÖG olan öğrencilerin doğru bir şekilde tanılanamamasında önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak bu araştırma bulguları, ÖG olan öğrencilerin performansının yalnızca YOB gösteren akranlarına göre değil sınıf düzeyine göre de belirgin şekilde düşük olduğunu göstermiştir. Bu belirgin performans farkının daha da büyümesini önlemek amacıyla destek eğitim hizmetlerinin artırılmasının ve okuma yazma becerilerine yönelik yoğun ve uzun süreli müdahale programlarının geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca DOB gösteren öğrencilerin ÖG olan öğrencilerle benzer performans sergilemiş olmaları önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiş ve ÖG olduğu halde tanı almamış öğrenciler olabilecekleri konusunda soru işaretleri oluşturmuştur. Dolayısıyla tüm bunlara dayanarak nitelikli müdahalelerin uygulanmasının ve tanılama süreçlerinin iyileştirilmesinin, ÖG olan ve DOB gösteren öğrencilerin performanslarının iyileştirilmesinde kritik öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken bazı sınırlılıkları olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle bu araştırma Kırıkkale ilinde öğrenimine devam eden ÖG tanılı 24 öğrenci, DOB gösteren 23 öğrenci ve YOB gösteren 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularının daha güçlü bir şekilde genellenebilmesi için ileriki çalışmaların, farklı bölgelerde daha büyük öğrenci grupları ile yapılması önerilmektedir. İkinci olarak, verilerin analizi sadece gruplar arası karşılaştırmalar düzeyinde yapılmıştır. İleriki çalışmalarda, farklı istatistiksel yöntemler kullanılarak, grupların okuma ve yazma performansını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi yönünde analizler yürütülebilir. Bunun yanı sıra ÖG olan ile DOB ve YOB gösteren öğrencilerin okuma ve yazma becerileri arasındaki farklılıkların sınıf düzeyleri ilerledikçe nasıl farklılaştığı, DOB gösteren öğrencilerin daha ileriki yıllarda ÖG tanısı alıp almayacağı ya da ne kadarının tanı almadan öğrenimine devam edeceği gibi sorulara yanıt aramak için boylamsal çalışmalar yürütülebilir. Üçüncü olarak çalışmada incelenen okuma ve yazma becerileri okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama, dikte ve yazılı ifade becerileri ile sınırlıdır. İleriki çalışmalarda anlamlı/anlamsız sözcük okuma, bakarak yazma ya da kopyalama gibi farklı beceriler de dahil edilerek diğer okuma ve yazma becerilerindeki farklılıkların düzeyi incelenebilir. Son olarak bu araştırma üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Oysa ileriki araştırmalarda, ilkokulun ilk yılları ile ortaokul gibi daha ileri sınıf düzeylerinde benzer karşılaştırmaların yapılmasının, ÖG olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla okuma ve yazma becerilerinde ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamaya yönelik de bazı önerilerde bulunmak mümkündür. İlk olarak özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması ve ÖG olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlere okuma ve yazma müdahalelerine ilişkin eğitimler verilmesi önerilmektedir. Bu, ÖG olan öğrencilerin sahip oldukları düşük performansın artırılması ve akranlarıyla aralarındaki farkın kapatılması için son derece önemli görülmektedir. İkinci olarak ise tanı almayan fakat ÖG olan öğrenciler ile benzer problemler yaşayan öğrencilerin etkili bir biçimde belirlenebilmesi için tanı sisteminin etkili bir hale getirilmesi ve müdahaleye tepki gibi etkililiği kanıtlanmış yaklaşımların benimsenmesi önerilmektedir. Daha etkili tanılama yaklaşımlarının benimsenmesi okuma ve yazma güçlüğü olan tüm öğrencilerin ileride yaşamaları olası olumsuz durumların azaltılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Afonso, O., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2020). Writing impairments in Spanish children with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 109-119. <https://doi.org/10.1177/0022219419876255>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbini, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-882. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Alves, M. L., Reis, C., & Pinheiro, A. (2014). Prosody and reading in dyslexic children. *Dyslexia*, 21(1), 35-49. <https://doi.org/10.1002/dys.1485>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365-388. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.700711>
- Aracı, N., & Melekoğlu, M. A. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1583-1599. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1231691>
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Bear, G. G., Minke, K. M., Griffin, S. M., & Deemer, S. A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 91-104. <https://doi.org/10.1177/002221949803100109>
- Beatriz Saraiva, A., Pereira, B. O., & Zamith-Cruz, J. (2011). School dropout, problem behaviour and poor academic achievement: A longitudinal view of Portuguese male offenders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(4), 419-436. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.616351>
- Bender, W. N. (2007). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Boakye, N. A. (2017). Extensive reading in a tertiary reading programme: Students' accounts of affective and cognitive benefits. *Reading & Writing*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/RW.V8I1.153>
- Bonifacci, P., Candria, L., & Contento, S. (2008). Reading and writing: What is the relationship with anxiety and depression?. *Reading and Writing*, (21), 609-625. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9078-6>
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Fischbach, A., Schuchardt, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2015). Working memory in children with learning disabilities in reading versus spelling: Searching for overlapping and specific cognitive factors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 622-634. <https://doi.org/10.1177/0022219414521665>
- Bub, K. L., McCartney, K., & Willett, J. B. (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: A latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 653-670. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.653>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (24th ed.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789756802748>

- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41-75). The Guilford Press.
- Carpenter, D., & Miller, L. J. (1982). Spelling ability of reading disabled LD students and able readers. *Learning Disability Quarterly*, 5(1), 65-70. <https://doi.org/10.2307/1510618>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166-181. <https://doi.org/10.1037/a0025323>
- Chard, D., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Chung, K. K., Ho, C. S. H., Chan, D. W., Tsang, S. M., & Lee, S. H. (2011). Cognitive skills and literacy performance of Chinese adolescents with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 24(7), 835-859. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9227-1>
- Cirino, P. T., Romain, M. A., Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2013). Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and Writing*, 26(7), 1059-1086. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9406-3>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. National Center for Learning Disabilities.
- Çağlayan, E. (2022). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri* (Thesis No. 725579) [Master's thesis, Trakya University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri* (Thesis No. 463469) [Master's thesis, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Datchuk, S., Wagner, K., & Hier, B. (2020). Level and trend of writing sequences: A review and meta-analysis of writing interventions for students with disabilities. *Exceptional Children*, 86(2), 174-192. <https://doi.org/10.1177/0014402919873311>
- Dayı, E., Ataman, S., & Köşretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2663-2693. <https://doi.org/10.17152/gefad.1150770>
- De Weerd, F., Desoete, A., & Roeyers, H. (2013). Working memory in children with reading disabilities and/or mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 461-472. <https://doi.org/10.1177/0022219412455238>
- Demirtaş, Ç. P., & Ergül, C. (2019). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(1), 209-240. <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>
- Dickerson Mayes, S., & Calhoun, S. L. (2007). Challenging the assumptions about the frequency and coexistence of learning disability types. *School Psychology International*, 28(4), 437-448. <https://doi.org/10.1177/014303430784134>
- Doğan, Z., & Türkkal, A. (2019). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1391-1410. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22593>

- Donegan, R., & Wanzek, J. (2021). Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: A look at recent research. *Reading and Writing*, 34(8), 1943-1977. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10123-y>
- Ekim, H. Ö. (2015). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde yürütülen hizmetlerin incelenmesi: İzmir ili örneği* (Thesis No. 391367) [Master's thesis, Ege University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Erbeli, F., Shi, Q., Campbell, A. R., Hart, S. A., & Woltering, S. (2020). Developmental dynamics between reading and math in elementary school. *Developmental Science*, 24(1), e13004. <https://doi.org/10.1111/desc.13004>
- Ergül, C. (2012). Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2051-2057.
- Ergül, C., Bahap Kudret, Z., Akoğlu, G., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Kılıç Tülü, B., & Demir, E. (2022). Birinci ve ikinci sınıflarda okuma becerilerinin gelişimi ve Matthew etkisi: Boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 939-966. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.875859>
- Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Aydın, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., & Bahap-Kudret, Z. (2023). Does the Matthew effect have an impact on the reading skills of Turkish-speaking children?. *Education 3-13*, 51(7), 1103-1117. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2049336>
- Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç-Tülü, B., & Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 740-770. <https://doi.org/10.16916/aded.874262>
- Fatiloru, O. F., Adesola, O. A., Hameed, B. A., & Adewumi, O. M. (2017). A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106-110.
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Michaels, R., & Shaywitz, S. E. (2015). Achievement gap in reading is present as early as first grade and persists through adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 167(5), 1121-1125. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.07.045>
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., & Shaywitz, S. E. (2023). Early reading at first grade predicts adult reading at age 42 in typical and dyslexic readers. *NPJ Science of Learning*, 8(1), 51. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00205-7>
- Firat, T., & Koçak, D. (2020). Opinions of primary school teachers on determination and referral of students with learning disabilities. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(2), 277-295. <https://doi.org/10.30831/akukeg.542535>
- Frankel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2022). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw Hill.
- Gao, Q., Wang, H., Mo, D., Shi, Y., Kenny, K., & Rozelle, S. (2018). Can reading programs improve reading skills and academic performance in rural China?. *China Economic Review*, (52), 111-125. <https://doi.org/10.1016/J.CHIECO.2018.07.001>
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77-98.
- García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., Duque, G., & Elosúa, M. R. (2014). Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students. *Learning and Individual Differences*, (35), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.013>
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PLoS ONE*, 10(3), e0119581. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>

- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Allyn & Bacon
- Glennie, E., Bonneau, K., Vandellen, M., & Dodge, K. A. (2012). Addition by subtraction: The relation between dropout rates and school-level academic achievement. *Teachers College Record*, 114(8), 1-26. <https://doi.org/10.1177/016146811211400801>
- Goldstand, S., Gevir, D., Yefet, R., & Maeir, A. (2018). Here's how I write-Hebrew: Psychometric properties and handwriting self-awareness among school children with and without dysgraphia. *The American Journal of Occupational Therapy*, 72(5), 1-9. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.024869>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, J., & Kelly, S. (2018). How effective are early grade reading interventions? A review of the evidence. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2019.03.006>
- Graham, S. (2020). Reading and writing connections: A commentary. In R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 313-317). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9>
- Graham, S., Aitken, A. A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K. R., Eustice, K., Sweet, J. D., & Ng, C. (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1481. <https://doi.org/10.1037/edu0000643>
- Graham, S., Collins, A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Hebert, M., Kearns, D., Hayes, J., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843-863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024
- Hooper, S. R., Swartz, C., Montgomery, J., Reed, M. S., Brown, T., Wasileski, T., & Levine, M. D. (1993). Prevalence of writing problems across three middle school samples. *School Psychology Review*, 22(4), 608-620. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085677>
- Horne, J. (2017). Reading comprehension: A computerized intervention with primary-age poor readers. *Dyslexia*, 23(2), 119-140. <https://doi.org/10.1002/dys.1552>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411>
- Jeffes, B. (2016). Raising the reading skills of secondary-age students with severe and persistent reading difficulties: Evaluation of the efficacy and implementation of a phonics-based intervention programme. *Educational Psychology in Practice*, 32(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1111198>
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719-729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.719>
- Johnston, P. H. (2002). Commentary on "The interactive strategies approach to reading intervention". *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 636-647. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00003-6](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00003-6)
- Jordan, M. K., & Plakans, L. (2004). *Reading and writing for academic success*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.23738>
- Joshi, R. M. (2019). The componential model of reading (CMR): Implications for assessment and instruction of literacy problems. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 3-18). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2>

- Kalindi, S. C., & Chung, K. K. H. (2018). The impact of morphological awareness on word reading and dictation in Chinese early adolescent readers with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology*, (9), 511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00511>
- Karageorgos, P., Richter, T., Haffmans, M., Schindler, J., & Naumann, J. (2020). The role of word-recognition accuracy in the development of word-recognition speed and reading comprehension in primary school: A longitudinal examination. *Cognitive Development*, (56), 100949. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100949>
- Kavale, K. A., & Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities: An Iowa profile. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 74-94. <https://doi.org/10.2307/1511010>
- Kida, A. de S. B., De Avila, C. R. B., & Capellini, S. A. (2016). Reading comprehension assessment through retelling: Performance profiles of children with dyslexia and language-based learning disability. *Frontiers in Psychology*, (7), 787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00787>
- Liberty, L. M., & Conderman, G. (2018). Using the self-regulated strategy development model to support middle-level writing. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(3), 118-123. <https://doi.org/10.1080/00098655.2018.1426303>
- Lin, Y., Zhang, X., Huang, Q., Lv, L., Huang, A., Li, A., Wu, K., & Huang, Y. (2020). The prevalence of dyslexia in primary school children and their Chinese literacy assessment in Shantou, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7140. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197140>
- Lovett, M. W., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 334-358. <https://doi.org/10.1177/002221940003300406>
- Lugt, J. D. (2007). Academic achievement of students with emotional and behavioural disorders: A review of the research. *Exceptionality Education International*, 17(3), 111-136. <https://doi.org/10.5206/eei.v17i3.7612>
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A., & Olson, R. K. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, Jr., R. A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson, Jr. (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, (53), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Martínez-García, C., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2019). Development of orthographic representations in Spanish children with dyslexia: The influence of previous semantic and phonological knowledge. *Annals of Dyslexia*, 69, 186-203. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00178-6>
- Mather, N., Vogel, S. A., Spodak, R. B., & McGrew, K. S. (1991). Use of the Woodcock-Johnson-Revised writing tests with students with learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9(4), 296-307. <https://doi.org/10.1177/073428299100900401>
- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298. <https://doi.org/10.1080/13603110701747769>
- Meneghetti, C., Carretti, B., & Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16(4), 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.11.001>
- Metsäpelto, R. L., Zimmermann, F., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2020). School grades as predictors of self-esteem and changes in internalizing problems: A longitudinal study from fourth through seventh grade. *Learning and Individual Differences*, (77), 101807. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101807>

- Metsäpelto, R., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., & Nurmi, J. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 246-257. <https://doi.org/10.1037/A0037389>
- Miao, Y., Darch, C., & Rabren, K. (2002). Use of precorrection strategies to enhance reading performance of students with learning and behavior problems. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 162-174.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2012, 18 May). *Resmi Gazete* (Sayı: 28296). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27..htm>
- Nascimento, T. A., De Carvalho, C. A. F., Batista Kida, A. S., & De Ávila, C. R. B. (2011). Fluency and reading comprehension in students with reading difficulties. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(4), 335-343. <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000400008>
- National Assessment of Educational Progress. (2017). *The nation's report card: Mathematics & Reading*. U.S. Government Printing Office. <https://www.nationsreportcard.gov/>
- National Center for Education Statistics. (2023). *Students with disabilities. Condition of ducation. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences*. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2016). *Definition of learning disabilities*. <https://njlcd.org/>
- Nazer, M., & Hamid, O. (2017). Comparison of learning disabilities in reading, math, spelling and academic progress of children with attention deficit disorder with hyperactivity and normal children at elementary schools. *European Psychiatry*, 41(S1), S218-S218. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.2201>
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, (63), 427-452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 83-116). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2>
- Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, D. C., & Simmons, L. E. (2018). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Reading and Writing*, (31), 355-379. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9788-3>
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi [Special issue]. *OPUS International Journal of Society Researches*, 4176-4204. <https://doi.org/10.26466/opus.948202>
- Öğülmüş, K., Açıkgöz, M. H., & Okur, M. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılanma sürecinin aile görüşlerine göre incelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal*, 8(7), 201-218. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.3013>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Jul). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759609>

- Prochnow, J. E., Tunmer, W. E., & Arrow, A. W. (2015). Literate cultural capital and Matthew effects in reading achievement. In W. E. Tunmer, & J. W. Chapman (Eds.), *Excellence and equity in literacy education: The case of New Zealand* (pp. 145-167). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137415578>
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.017>
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.5>
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.1.3>
- Richmond, C. L., Daucourt, M. C., Hart, S. A., & Solari, E. J. (2023). Examining the word-level skill and reading comprehension profiles of adolescents with and without specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 47(3), 167-181. <https://doi.org/10.1177/07319487231182133>
- Roberts, G. J., Solis, M., Ciullo, S., McKenna, J. W., & Vaughn, S. (2015). Reading interventions with behavioral and social skill outcomes: A synthesis of research. *Behavior Modification*, 39(1), 8-42. <https://doi.org/10.1177/0145445514561318>
- Rosário, P., Högemann, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Rodríguez, C., & Fuentes, S. (2019). The impact of three types of writing intervention on students' writing quality. *PloS One*, 14(7), e0218099. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218099>
- Rothon, C., Head, J., Clark, C., Klineberg, E., Cattell, V., & Stansfeld, S. A. (2009). The impact of psychological distress on the educational achievement of adolescents at the end of compulsory education. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 421-427. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0452-8>
- Sanders, E. A., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2018). Sequential prediction of literacy achievement for specific learning disabilities contrasting in impaired levels of language in grades 4 to 9. *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 137-157. <https://doi.org/10.1177/0022219417691048>
- Santangelo, T., & Quint, W. (2008). Planning and text production difficulties commonly experienced by students with learning disabilities: A synthesis of research to inform instruction. *Insights on Learning Disabilities*, (5), 1-10.
- Seçkin Yılmaz, Ş., & Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342983>
- Semrud-Clikeman, M., & Glass, K. (2008). Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, (58), 163-180. <https://doi.org/10.1007/s11881-008-0016-3>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Wellcome Language and Reading Project Team. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, 90(5), e548-e564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>
- Suárez-Coalla, P., Afonso, O., Martínez-García, C., & Cuetos, F. (2020). Dynamics of sentence handwriting in dyslexia: The impact of frequency and consistency. *Frontiers in Psychology*, (11), 319. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00319>

- Sulaimon, T., & Schaefer, J. (2023). The impact of text-to-speech on reading comprehension of students with learning disabilities in an urban school. *TechTrends*, 67(2), 376-383. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00800-2>
- Swanson, H. L. (2010). Meta-analysis of research on children with reading disabilities. In A. McGill-Franzen, & R. L. Allington (Eds.), *Handbook of reading disability research* (pp. 477-487). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203853016>
- Sweet, R. W. (2004). The big picture: Where we are nationally on the reading front and how we got there. In P. McCardle, & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 13-44). Paul H. Brookes.
- Tan, K. E., & Miller, J. (2007). Writing in English in Malaysian high schools: The discourse of examinations. *Language and Education*, 21(2), 124-140. <https://doi.org/10.2167/le663.0>
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Yayıncılık.
- Toledo Piza, C. M., de Macedo, E. C., Miranda, M. C., & Bueno, O. F. A. (2014). Contrasting group analysis of Brazilian students with dyslexia and good readers using the computerized reading and writing assessment battery "BALE". *Frontiers in Psychology*, (5), 837. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00837>
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S., & Niemi, P. (2020). Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology*, 40(1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1670334>
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). The Guilford Press.
- Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., & Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 938-964. <https://doi.org/10.3102/0002831211410305>
- Vaughn, S., Wexler, J., Roberts, G., Barth, A., Cirino, P., Romain, M., Francis, D., Fletcher, J., & Denton, C. (2011). Effects of individualized and standardized interventions on middle school students with reading disabilities. *Exceptional Children*, 77(4), 391-407. <https://doi.org/10.1177/001440291107700401>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Watson, S. M. R., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x>
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157-180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.415>
- Yanık, Ş., & Gürgür, H. (2017). Procedures in Turkey for guiding students with special needs into inclusive settings. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1649-1673. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0066>
- Yılmaz, Y., & Dogan, M. (2023). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 137-157. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.901899>