

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI PSİKOLOJİ
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÇOCUKLARINDA
OKUDUĞUNU ANLAMA İLE SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI VE
KISA SÜRELİ BELLEK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Ekin (ÖZKÖK) KAYHAN

Ankara-2010

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI PSİKOLOJİ
ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÇOCUKLARINDA
OKUDUĞUNU ANLAMA İLE SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI VE
KISA SÜRELİ BELLEK ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ekin (ÖZKÖK) KAYHAN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Gülsen ERDEN

Ankara-2010

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI PSİKOLOJİ
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÇOCUKLARINDA
OKUDUĞUNU ANLAMA İLE SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI VE
KISA SÜRELİ BELLEK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Ekin (ÖZKÖK) KAYHAN

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Gülsen ERDEN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Melda AKÇAKIN :

.....

Prof. Dr. Gülsen ERDEN :

.....

Yrd. Doç. Dr. Banu YILMAZ :

.....

Tez Sınavı Tarihi: 22.12.2010

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (18/12/2010).

Ekin (Özkök) Kayhan

.....

TEŞEKKÜR

Tezimin danışmanlığını üstlenen ve hem yüksek lisans eğitimim hem de tez hazırlama sürecinde desteğini, sabrını ve yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Gülsen Erden'e emekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin değerlendirilmesi sürecinde jürime katılmayı kabul ettikleri ve yapıcı eleştirileriyle değerli görüşlerini paylaştıkları için Prof. Dr. Melda Akçakın ve Yrd. Doç. Dr. Banu Yılmaz' a, lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince her zaman engin bilgilerini paylaşan ve yardımlarını esirgemeyen Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyelerine çok teşekkür ederim.

Çalışmamın istatistik analizlerinde titizlikle çalışan ve değerli zamanını esirgemeyen istatistikçi Nazmiye Kurşun' a, örnekleme ulaşırken ve uygulama sürecinde ettiği yardımlar için ise Sınıf Öğretmeni Sabahat Darıcı Çelikcan' a, çalışmamın verilerini toplamada ve bilgisayara girilmesinde gösterdikleri özen ve verdikleri emek için sevgili Zeynep Kale ve Burcu Kuloğlu' na, tezimin hazırlanma aşamasında yanımda olan ve destek veren arkadaşlarım Uzm. Eğt. Ody. Filiz Aslan ile Psikolog Ayşe Kaplan' a ve hayatım boyunca hep benim yanımda oldukları, desteklerini ve sevgilerini hissettirdikleri için 'canım ailem' e teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	Sayfa No
1. GİRİŞ	
1.1.	2
OKUMA.....	2
1.1.1. Okuma Türleri.....	4
1.1.1.1. Sessiz Okuma.....	4
1.1.1.2. Sesli Okuma.....	4
2.1.2. Okumayı Öğretme Yaklaşımları.....	6
1.2. SÖZCÜK BİLGİSİ.....	9
1.3. GÖRSEL ALGI.....	13
1.4. KISA SÜRELİ BELLEK.....	15
1.5. OKUDUĞUNU ANLAMA.....	17
1.6. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	19
1.6.1. Uluslararası Araştırmalar.....	19
1.6.2. Ulusal Araştırmalar.....	23
1.7. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG).....	25
1.7.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi).....	28
1.7.2. ÖÖG ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	30
1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI ve DENENCELER.....	33
2. YÖNTEM.....	36
2.1. ÖRNEKLEM.....	36
2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	38
2.2.1. Weschler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Gözden Geçirme Formu (WÇZÖ).....	38
2.2.2. İlköğretim Birinci Kademe Sınıflarında Okutulan Türkçe Ders Kitapları.....	39
2.2.3. Çocuk Gelişim Bilgi Formu.....	40

2.2.4. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT).....	40
2.2.5. Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ).....	42
2.2.6. Bender Gestalt Görsel-Motor Algı Testi (BG).....	44
2.2.7. Gesell Gelişim Figürleri.....	44
2.2.8. Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi- B Formu (GİSD-B).....	45
2.3. İŞLEM.....	46
2.3.1. Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	46
2.3.2. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	48
3. BULGULAR.....	50
3.1. SÖZCÜK BİLGİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BULGULAR.....	51
3.2. ÇOCUKLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI, KISA SÜRELİ BELLEK VE OKUMA HIZI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR.....	55
3.3. ÇOCUKLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ, SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI, KISA SÜRELİ BELLEK VE OKUMA HIZI BECERİLERİNİN ANNE EĞİTİMİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI.....	57
3.4. OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ, SÖZCÜK BİLGİSİ VE OKUMA HIZININ SINIF DÜZEYLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI.....	59
3.4.1. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından İncelenmesi.....	60
3.4.2. Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ) Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından İncelenmesi.....	62
3.4.3. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuma Hızı Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi.....	64
3.5. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN VE OLMAYAN GRUBA İLİŞKİN BİLGİLER.....	66

3.5.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocuklarda Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı, Kısa Süreli Bellek ve Okuma Hızı Arasındaki İlişki.....	66
3.5.2. Okuduğunun Anlama, Sözcük Bilgisi, Görsel Algı, Kısa Süreli Bellek ve Okuma Hızı Değişkenleri Açısından İki Grup Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi.....	68
3.5.3. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Metinlerinin Okuma Sürelerinin İki Grup Arasındaki Karşılaştırılması.....	70
4. TARTIŞMA.....	73
4.1. SÖZCÜK BİLGİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (SÖBİDÖ)'NİN GELİŞTİRİLME AŞAMASINDA ELDE EDİLEN BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	73
4.2. OKUDUĞUNU ANLAMA İLE SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI, KISA SÜRELİ BELLEK VE OKUMA HIZI ARASINDAKİ İLİŞKİ BULGULARINA YÖNELİK TARTIŞMA.....	75
4.2.1. Sözcük Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma.....	75
4.2.2. Görsel Algı ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma.....	76
4.2.3. Kısa Süreli Bellek ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma.....	77
4.2.4. Okuma Hızı ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma.....	78
4.3. OKUDUĞUNU ANLAMA; SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI, KISA SÜRELİ BELLEK VE OKUMA HIZI' NİN ANNE EĞİTİMİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK TARTIŞMA.....	79

4.4. OKUDUĞUNU ANLAMA, SÖZCÜK BİLGİSİ VE OKUMA HIZININ SINIF DÜZEYLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	81
4.4.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	81
4.4.2. Sözcük Bilgisinin Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	82
4.4.3. Okuma Hızının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	83
4.5. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN VE OLMAYAN GRUBA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	84
4.5.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olanların Okuduğunu Anlama Becerisi ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı, Kısa Süreli Bellek ve Okuma Hızı Arasındaki İlişki.....	84
4.5.2. Okuduğunu Anlama Becerisi, Sözcük Bilgisi, Görsel Algı, Kısa süreli Bellek ve Okuma Hızı Açısından İki Grubun Birbirleriyle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	86
4.5.2.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Olmayan Grubun Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Sözcük Bilgisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	86
4.5.2.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Olmayan Grubun Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	87
4.6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
ÖZET.....	93
KAYNAKÇA.....	97

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER

	Sayfa No
Şekil 1. Okuma ile İlişkili Beyin Bölgeleri.....	19
Grafik 1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Sayıları.....	52

TABLolar

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1. Ehri' nin Sözcük Okuma Dönemleri ve Okuma Yöntemleri.....	12
Tablo 2. Örnekleme Oluşturan Çocukların Devam Etikleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	37
Tablo 3. Sözcük Dağarcığı Puanlarının Türkçe Kitaplarındaki Sözcüklerle İlişkisi.....	53
Tablo 4. SOBİDÖ Puanları İle Weschler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Sözcük Dağarcığı Alt Testi Puanları.....	54
Tablo 5. SOBAT Okuduğunu Anlama Puanları ile SÖBİDÖ Toplam Puanı, BG ve Gesell Toplam Hata Puanları, GİSD-B ve SOBAT Okuma Hızı Puanları Arasındaki İlişki.....	56
Tablo 6. SOBAT Okuduğunu Anlama Puanları ile SÖBİDÖ Toplam Puanı, BG ve Gesell Toplam Hata Puanları, GİSD-B ve SOBAT Okuma Hızı Puanları Anne Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması.....	58
Tablo 7. SOBAT Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	60
Tablo 7.1. SOBAT Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıflararası Karşılaştırılması.....	61
Tablo 8. SÖBİDÖ Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	62
Tablo 8.1. SÖBİDÖ Puanlarının Sınıflararası Karşılaştırılması.....	63
Tablo 9. SOBAT Okuma Hızı Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	64
Tablo 9.1. SOBAT Okuma Hızı Puanlarının Sınıflararası Karşılaştırılması.....	65
Tablo 10. ÖÖG Tanısı Olan Çocukların SOBAT Okuduğunu Anlama Puanları ile SÖBİDÖ Toplam Puanı, BG ve Gesell Toplam Hata Puanları, GİSD-B ve SOBAT Okuma Hızı Puanları Arasındaki İlişki.....	67
Tablo 11. ÖÖG Tanısı Olan ve Olmayan Çocukların SOBAT Okuduğunu Anlama Puanları ile SÖBİDÖ Toplam Puanı, BG ve Gesell Toplam Hata Puanları, GİSD-B ve SOBAT Okuma Hızı Puanları Arasındaki İlişki.....	69
Tablo 12. SOBAT Okuma Metinlerinin Okunma Süresi Açısından İki Grup Arasındaki Farklılıklar	71

1. GİRİŞ

Okuma becerisinin kazanılmasıyla birlikte okuduğunu anlama becerisi dikkat çeker hale gelmektedir. Okuduğunu anlama, bireyin okuma etkinliğiyle sağladığı bilgilerin zihinsel işlemlerden geçirilerek okunan metnin anlaşılmasındaki süreçlerin bütünüdür (Wiederholt ve Bryant, 2001). Okuduğunu anlama, bir çocuğun öğrenme becerisinin en önemli unsurlarından birisidir ve akademik başarı için önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi özellikle ilköğretim çağında, çocuklar için oldukça önemlidir. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi, bu konuda oluşabilecek herhangi bir sorunun erkenden fark edilmesini, önlenmesi ve okuma becerisinin geliştirilmesini sağlar.

Bu çalışmada okuduğunu anlama ile ilgili olduğu düşünülen bazı değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkisi incelenecektir. Çalışmanın temel amacı ilköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama becerisi ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte okuduğunu anlama ve sözü geçen diğer değişkenlerin çocukların sınıf düzeyi ve anne eğitimi ve okuma güçlüğü tanısı olması açısından fark gösterip göstermediği araştırılacaktır.

Okuduğunu anlama birçok bilişsel işlevin birlikte işlediği bir süreçtir. Bu süreç, okuma becerisi, sözcük bilgisi, görsel algı, bellek gibi bilişsel süreçlerin aynı anda işlenmesini içermektedir. Bu nedenle söz konusu değişkenler tek tek ele alınacaktır. Okuma, okuduğunu anlama becerisi için bir ön koşuldur. Okuduğunu anlama sürecinin daha iyi anlaşılması için öncelikle 'okuma' dan söz edilecektir.

1.1 OKUMA

Okuma merkezi sinir sisteminin bir işlevidir ve beş duyu organının çeşitli hareketlerinden oluşan, zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Telman, 1996; Wiederholt ve Bryant, 2001). Bu nedenle okumanın doğası tam anlamıyla anlaşılammıştır. 1908’ de Huey okumayı ‘fikir edinme’, 1940’ ta Gray ise sadece ‘akıcılık ve sözcüklerin doğru tanınması’ olarak değil buna ek olarak ‘sembollerle ifade edilen anlamları açık bir şekilde kavramak’ şeklinde tanımlamıştır. Huey’ in okumanın karmaşıklığı hakkında söyledikleri 1908 yılından bugüne dek hala geçerliliğini sürdürmektedir (Wiederholt ve Bryant, 2001). Yıllar içerisinde uzmanlar okumanın yazılıdan anlam çıkarmak ve bu anlamı yazılı metin üzerine yansıtmak olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır. Kuramcılar ve araştırmacılar son yıllarda okumanın daha çok, sözcüklerin akıcı bir şekilde tanınması ve ifade edilen anlamak olduğunu ifade etmektedirler (Akt. Wiederholt ve Bryant, 2001). Diğer bir deyişle okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Bazı kaynaklarda da okuma, yazılı ve yazısız kaynaklarla okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Akyol, 2003; Gülerüz, 2000b; Stanovich, 1994).

Okumanın algısal yanı çok yüksek, motor yanı ise daha düşük bir psiko-motor beceri olduğu bilinir. Okuma sırasında göz ve beyin birlikte çalışır. Aynı zamanda okuma eyleminin hem psikolojik hem de fizyolojik bir süreç olduğunu söylemek mümkündür. Okuma eylemi psikolojik bir süreçtir çünkü insan zihni ancak algılayarak ve düşünerek iyi bir okuma eylemi gerçekleştirebilir. Okuma eyleminin görme ve seslendirmeyi içeren fizyolojik bir süreç olduğu ileri sürülür (Aytaş, 2005; Speece ve ark., 2010). Söz edilenler bağlamında okuma, sözcükleri duyu organları

yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; başka bir deyişle, zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir algılama, yorumlama ve tepki verme sürecidir (Korkmazlar ve Sürücü, 2007). Bu süreçte beyinde serebral devreleri oldukça karmaşık olan, pek çok bileşene sahip bir eylem gerçekleşmektedir (Telman, 1996). Özellikle sol hemisferdeki değişik bölgeler ve talamik-subkortikal bağlantılar okuma ile ilişkilidir ve okumanın ön koşullarından olan harf ve sözcük tanımaya ait beyin bölgeleri; sol oksipital-pariyetal korteks ve spleniumdur (Korkmaz, 2000). Okuma için önemli olan görsel algılama, tarama yetisi, sağ pariyeto-oksipital ve frontal lobun dorsolateral alanları iken, işitsel-sözel anlama yetisi ise sol temporal, pariyetal ve oksipital alanlardır (Korkmaz, 2000, Vellutino ve ark., 2004). Her ne kadar uyarılar ayrı beyin yarım kürelerindeki merkezlere ulaştırılıyor olsa da korpus kollozum ile hemen birbirlerine iletilir. Görme bölgesine ulaştırılan elektro kimyasal yapıdaki uyarıların buradaki hücrelerin yapısında meydana getirdiği değişiklik ile hücreler arası iletişim sağlanır. Daha sonra bu bilgi beynin iç kısımlarına iletilir. Bu bölgede daha önceden öğrenilmiş, dile ait olan bilgi şablonlarının var olduğu söylenebilir. Gelen bilgiler bu şablonlarla karşılaştırılarak tanıma ve yorumlama gerçekleşir (Korkmaz, 2000; Telman, 1996).

Özetle, okuma eylemi fizyolojik, nörolojik ve psikolojik süreçleri içinde barındıran oldukça karmaşık bir süreçtir ve amaca göre farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Örneğin sesli ya da sessiz okuma yapılabilir. Bu noktada okumayı daha iyi tanımlayabilmek için okuma türlerinden söz edilecektir.

1.1.1 Okuma Türleri

Okuma sesli ve sessiz olmak üzere iki türde incelenmektedir. Bunun yanında okuma bilgi verici okuma, edebi okuma, kavrayıcı okuma gibi türlere ayrılarak da ele alınmaktadır. Öte yandan okumanın, eğlenmek için okuma, eleştirel okuma, yaratıcı okuma, güdümlü okuma, karşılaştırmalı okuma, göz atarak okuma, dikkatli okuma, serbest okuma gibi farklı türlerde incelendiğinden söz etmek de mümkündür (Aşılıoğlu, 1993; Aytaş, 2005).

1.1.1.1. Sessiz Okuma:

Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, göz ve baş hareketi yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır. Sessiz okuma sırasında konuşma organları kullanılmaz ve konuşma hızı devre dışı kalır. Okuyucunun okuma hızını, algılama kapasitesi belirler. Gözle okumada sadece algılama söz konusudur, konuşma hızına uygun olarak zaman kaybedilmez (Akt. Dökmen, 1994).

1.1.1.2 Sesli Okuma:

Gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesi olarak tanımlanmaktadır (Güleryüz, 2000a). Sesli okumada metnin kavranması için içeriğine uygun vurgu ve tonlamanın yapılması noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerekir. Sesli okumanın içinden sesli okuma ve 'inşat' diye adlandırılan yüksek sesle dışarıdan sesli okuma gibi teknikleri de vardır. İçinden sesli okumada gözleyen karşısındakinin okuyup okumadığını dudak kıpırtısından anlayamaz. Okur sesli okuyormuş gibi dilini, dudaklarını ve gırtlaklarını içten hareket ettirir. Bu okuma şeklinde okurun bazen dudaklarının da kıpırdadığı gözlenebilir (Dökmen, 1994). Dıştan sesli okuma söz

konusu olduğunda konuşma ile ilgili organlar da işe katılır. Sesli okumada her sözcük okunur, okuyucunun okuma hızını konuşma hızı sınırlar. Sesli okumada satırın gözle kavranan parçası seslendirilen kısmından daha uzundur. Bu göz mesafesi zayıf okuyucularda kısa, iyi okuyucularda daha uzundur. Hatta başlangıçta böyle bir mesafe yoktur. Bütün bunlar gözün okuma sırasında harfleri teker teker değil sözcükleri genel şekilleriyle hatta satırın büyük bir kısmının bir anda kavrandığını ortaya koymaktadır (Ingles ve Eskes, 2007; Telman, 1996; Yalçın 2002).

Dildeki her sözcüğün görsel simgeleri bulunmaktadır. Okuma sırasında insanın gördüğü bu simgeleri zihinde anlamlandırabilmesi ancak bu simgeleri önceden tanımasına bağlıdır (Akyol, 2003). Bir yazı yalnızca sözcüklere ait simgelerden oluşmaz. Yazıda, büyük ve küçük harfler, harflerin yanında noktalama işaretleri gibi simgeler; paragraf, başlık, italik yazı gibi biçimler de vardır. Doğru okumanın gerçekleşebilmesi için bu biçimlerin de tanınması önemlidir. Üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesi için ‘Okuma sırasında anlam kurma’, ‘Okumanın akıcılığı’, ‘Okumanın stratejik olma özelliği’ gibi bazı prensiplere dikkat edilmelidir (Akyol, 2003). Akıcı bir okumanın gerçekleşebilmesi için öncelikle okuyucunun geriye dönüşlerinin ve sözcük tekrarlarının yok ya da yok denecek kadar az olması gerekmektedir (Akyol, 2003). Sesli okuma, anlaşılması güç metinlerin okunmasında uygun olabileceği gibi tanılama amacıyla da kullanılabilir (Güz, 1992). Bu çalışmada da, çocukların okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hızlarını değerlendirirken sesli okuma yöntemi kullanılmıştır.

Alanda yapılan araştırmalar okumayı öğrenme yönteminin okuma, okuduğunu anlama becerisi ve okuma hızı gibi faktörleri etkilediğini göstermiştir

(Akt. Akyol ve Temur, 2008; Bay, 2010; Turan ve Akpınar, 2008). Bundan sonraki bölümde okumayı öğretme yaklaşımlarından söz edilecektir.

1.1.2. Okumayı Öğretme Yaklaşımları

İnsan yaşamında önemli bir yere sahip olan okuma becerisinin öğretiminde pek çok farklı yöntemden söz etmek mümkündür. Akyol (2005) bu yöntemleri *parçadan bütüne yaklaşımı*, *bütünden parçaya yaklaşımı* ve *interaktif yaklaşım* olmak üzere üçe ayırmanın mümkün olacağını belirtmiştir. *Parçadan bütüne yaklaşımına* göre okuma; harf, sözcük, resim gibi sembollerini sese çevirmektir. En önemli unsur, yazılı kodu çözümleyebilmektir. Sentez yöntemi de denilen bu yöntemin temeli okumak için sözcüğün temel öğelerini (harf, ses, hece ve sözcük) tanımaktır (Genç, 2004). Sözcüklerin doğru seslendirilmesi, anlamlarına ulaşılmasını sağlar. Sözcük tanıma, okuduğunu anlama için temel kabul edilmektedir. *Bütünden parçaya yaklaşımında* ise okuma, anlam kurma süreci olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu anlam kurma tahminler yoluyla oluşturulmaktadır. Anlam öğelerine ağırlık veren bu yaklaşım ‘çözümleme yöntemi’ olarak da bilinmektedir. Bu yöntemin dayandığı temel ilke, başlangıçtan itibaren bütün bir anlam içeren sözcük, cümlecik ve cümle gibi birimlerin öğrenciye verilmesidir. *İnteraktif yaklaşıma* diğer bir deyişle karma yönteme göre okuma süreçleri doğrusal bir süreçten çok paralel bir süreç olarak algılanmalıdır. Bu yaklaşım, okumada her iki sürecin de ele alınması gerektiği vurgular (Akyol, 2005; Genç, 2004; Wiederholt ve Bryant, 2001).

Okuma-yazma yöntemleri fonetik değerleri öne alan yöntemler (alfabe, ses, hece yöntemi), okuduğunu anlamayı esas alan yöntemler (cümle, sözcük, öykü

yöntemi) ve karma yöntemler (fonetik-hece, fonetik-sözcük, sözcük-hikâye-cümle) olarak da sınıflandırılabilir. Bu tür sınıflandırmaların dışında Aukerman (1971) okumaya başlamanın yaklaşık yüz farklı yöntemi olduğunu belirtmektedir (Akt., Akyol ve Temur, 2008). Bu yöntemler konusunda uygulayıcı ve bilim adamlarının birleştikleri nokta; okuyucuların hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma becerisi geliştirme amacı olduğudur. Bu amaca ulaşabilmek için herhangi bir yöntem kullanılabilir. Yapılan araştırmalar, farklı yöntemlerin okuma becerisi üzerinde farklı etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Akyol ve Temur, 2008). Doğru seçilmemiş bir yöntem bireyin yaşamının tüm aşamalarında karşısına çıkabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı' nın (MEB) başka hiçbir ders için kullanılacak yöntem/yöntemleri zorunlu kılmazken okuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemi zorunlu kılması, yöntem konusunun önemini göstermektedir. Konu bu bağlamda ele alındığında Türkiye' de okuma yazma öğretiminde yöntem konusunun her zaman tartışıldığı ve bugüne kadar çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Türkiye' de İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı' nda uzun yıllar ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi benimsenmiştir. Daha sonra çeşitli gerekçelerle bu yöntem yetersiz bulunarak 2004-2005 Eğitim - Öğretim Yılı' ndan itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne başka bir deyişle parçadan bütüne yaklaşımına geçilmiştir. Yazı öğretiminde ise dik temel yazı yerine bitişik eğik yazı benimsenmiştir (MEB, 2004). Bu konuda dünyadaki uygulamalara bakıldığında Türkiye' de 2004' te bırakılan çözümlene yönteminin Batı Avrupa ve ABD' de 1965' lerden sonra yerini farklı yöntemlere bırakmış olduğu görülmektedir

(Keskinliç, 2002). Bu çalışmaya katılan çocukların tümü okuma yazmayı ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ ile öğrenmişlerdir.

Yöntem seçiminde öğrencilerin gelişimsel ve bilişsel özellikleri, zekâ profilleri, eğitimin amaçları gibi faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Nitekim MEB’ in seçtiği ses temelli cümle yönteminin hızlı ve anlamlı okumada etkili olmadığı ve yazı öğretiminde tercih edilen bitişik eğik yazının da ilköğretim programının temel dayanaklarından olan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı tartışmaları uygulamaya geçildikten hemen sonra başlamıştır (Turan ve Akpınar, 2008). Konuya ilişkin az sayıda araştırmaya ulaşılmakla birlikte söz konusu araştırmalarda, okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi ile yeni yöntem olan ses temelli cümle yöntemi çeşitli kazanımlar açısından karşılaştırılmıştır (Bay, 2010; Turan ve Akpınar, 2008). Turan ve Akpınar’ ın (2008) çalışmasında okumaya erken geçme, öğrenci merkezlik, gelişim özelliklerine uygunluk, kolaylık ve ezberci olmama konularında ses temelli cümle yöntemi; okuduğunu anlama ve hızlı okuma becerisi kazandırma açısından da bir önceki yöntem olan çözümlene yönteminin daha etkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte 2005-2006 eğitim öğretim yılında Bay’ ın (2010) yaptığı bir araştırmada ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu gösterilmiştir. Ses temelli cümle yöntemi, çeşitli araştırmalara dayalı olarak geliştirilmiş, konuyla ilgili öğretmen, müfettiş, yönetici, akademisyen, eğitimci vb. görevlilerin görüşleriyle zenginleştirilmiş, dokuz ilden seçilen 120 pilot okulda 2004–2005 öğretim yılı boyunca denenmiş ve başarılı sonuçlar alınması üzerine 2005–2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuştur.

Özetle hangi öğretim yöntemi ya da okuma türü söz konusu olursa olsun, okuma başlı başına bir beceridir ve bu beceri sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, görsel algılama, hatırlama, organize etme becerisi ve okuma hızı gibi bileşenlerden oluşur. Aslında sözcük bilgisini bu bileşenlerin ön koşulu olarak kabul etmek gerekir. Çünkü sözcük dağarcığı az olan bir okuyucu, okuduğunu anlamada zorluk çekecek aynı zamanda okuma hızı düşecektir.

Temel amacı okuduğunu anlama ile ilgili bazı değişkenlerin ilişkisinin incelenmesi olan bu araştırmanın bundan sonraki bölümünde okuma ile ilgili değişkenlerden olan sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, görsel algı ve kısa süreli bellek konuları sırasıyla incelenecektir.

1.2. SÖZCÜK BİLGİSİ

Sözcük dağarcığı (sözcük bilgisi) kişinin bildiği, kullandığı ve tanıdığı sözcüklerin tümü olarak kabul edilebilir. İki yaşından itibaren çocuklar günde 10 yeni sözcük öğrenirler ve altı yaşında 14.000, lise çağında ise 45.000 sözcüğü sözel olarak kullanabilirler (Joshi, 2005). Bu durumda sözcük dağarcığı ile yaş arasında doğrudan bir ilişki olduğundan söz edilebilir. Ancak kişinin sözcük dağarcığı gelişiminin o güne kadar karşılaştığı sözcüklerin çeşitliliği, miktarı, pekiştirilmesi ve kullanım imkânı gibi birçok nedenden etkilediği düşünülebilir.

Sözcük dağarcığı ifadesi, bellekte öğrenme yaşantısı sonucu kodlanmış söz, ses ve anlam birikimidir. Okunan bir metnin anlaşılmasında bellekte kodlanmış bilgiler etkilidir. Son yıllarda bilişsel psikoloji alanında yapılan çalışmalar, sözcük

tanımının okuma becerisinin önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir (Hoover ve Gough, 1990; Woolley, 2010).

Kişilerin çok sözcük bilmesinin okuduğunu, dinlediğini anlamaya katkı sağlarken sözcük dağarcığının eksikliğinin anlamayı ve okuma hızını azaltıcı etkisi vardır. Tanıdık olmayan sözcükleri içeren metinlerde iyi bir okuma hızına ulaşma olasılığı olmadığından söz edilir. Bu nedenle okuduğunu iyi anlamak ve hızlı okumak için geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmanın gerekli olduğu ileri sürülür (Güleryüz, 2000; Güzel-Özmen, 2005).

Zengin bir sözcük dağarcığı, akıcı bir okuma için ön koşul olduğu gibi kodlama ile kavramayı birbirine bağlayan önemli bir bileşendir (Joshi, 2005). Sözcük dağarcığı ile dilsel becerilerin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) gelişimi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda sözcük dağarcığı zayıf olanların okuduklarını anlamakta zorluk çektiği bilinmektedir. Bununla birlikte sözcük bilgisi zayıf olanlar daha az okumakta ve daha az yeni sözcük öğrenmektedirler. Sözcük bilgisini zayıflatan bu kısır döngü Matthew etkisi (Matthew Effect) olarak tanımlanmıştır. Bu kavrama göre zaman içerisinde iyi okuyucular daha iyi okuyucu olurlarken kötü okuyucular göreceli olarak daha kötü hale gelirler. Diğer bir deyişle akıcı okuyamayan çocukların daha az okudukları ve yaşlarıyla aynı hızda okuma becerisini kazanamadıkları düşünülmektedir (Joshi, 2005; Morgan, Farkas ve Hibel, 2008; Taylor, Fyre ve Maruyama, 1990).

Birçok ülkede neredeyse tüm dillerde ve sınıf düzeylerinde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki bulunduğu gösterilmektedir (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007; Güleryüz, 2002; Joshi, 2005).

Okumayı öğrenme çocukların yaşamında önemli bir adımdır. Okulun ilk sınıflarındaki okuma gelişimi öncelikle sözcük okuma becerilerinin gelişimiyle bağlantılıdır (Baydık, 2006). Stanovich' e göre, hatalı ve yavaş sözcük okuma okuduğunu anlamayı etkilediği gibi okuma deneyimlerini de azaltır ve okuma deneyimleri azalan çocuk okumanın pek çok dil/bilişsel beceriye (sözcük dağarcığı, sentaks bilgisi vb.) olan katkısından yoksun kalır (Stanovich, 1986). Çocuklar hızlı ve doğru sözcük okuma dönemlerinden geçerler ve her dönemde farklı sözcük okuma stratejilerini kullanırlar (Baydık, 2006; Ehri, 2005). Ehri (2005) söz konusu bu okuma stratejilerini gelişim dönemlerine göre sınıflamıştır. Ehri' nin sözcük okuma dönemleri Tablo' 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ehri' nin Sözcük Okuma Dönemleri ve Okuma Yöntemleri

ALFABETİK ÖNCESİ DÖNEM			ALFABETİK DÖNEM	
ALFABETİK ÖNCESİ DÖNEM	Kısmi Alfabetik Dönem	Tam Alfabetik Dönem	Güçlenmiş Alfabetik Dönem	
<p>Bu dönemde çocuklar sözcükleri okumak için logografik/görsel yöntemler kullanırlar. Çocuklar çevrelerinde sık karşılaştıkları sözcükleri, resimler, logolar gibi çevresel ipuçlarını ve yazının şekil, uzunluk gibi alfabetik olmayan ayırtıcı özelliklerinden yararlanarak tanıyabilirler. Bu dönemdeki çocuklara sözcükler bağlam ipuçları olmadan öğretildiğinde çok çabuk unutulurlar. Logografik/görsel yöntemi kullanan çocukların alfabetik sistem hakkında sınırlı bilgileri vardır ve yazıbirim- sesbirim ilişkisi kuramazlar. Logografik/görsel yöntemin kullanımı genellikle okul öncesi dönemde gözlenir.</p>	<p>Çocuklar harflerin isimlerini ya da ses birimlerini öğrendiklerinde ve bunları sözcükleri okumak için kullanmaya başladıklarında bu döneme girerler. Özellikle kolayca fark edebilen baş ve son harfler gibi kısmi alfabetik ipuçlarının kullanımıyla sözcükler tahmin yürütülerek tanınabilir. Bununla birlikte baş ve son harfleri aynı olan farklı sözcükler ise karıştırılabilir. Bu dönemde tipik olarak bulunan çocuklar anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfın başlarındaki öğrencilerdir.</p>	<p>Bu dönemde sözcükler yazıbirim- sesbirim ilişkisi kurularak , alfabetik/ sesbilgisel strateji kullanılarak okunur ve bu dönemdeki çocuklar yazıbirim- sesbirim ilişkisi bilgisine sahip olur. Bu bilgi çocukların yeni karşılaştıkları sözcükleri okumalarını ve bu sözcükleri bütünsel olarak kodlamak için grafofonik analiz yapmalarını sağlar. alfabetik dönemin başlarında çocukların okumaları yazıbirim- sesbirim ilişkisi kurmaya çalıştıkları için yavaştır. Ancak bütünsel okudukları sözcük sayısı arttıkça okumaları da hızlanır.</p>	<p>Bu dönem çocukların tam alfabetik dönem boyunca bellekte depoladıkları bütünsel sözcük sayısını arttırdıklarında başlar. Çocuklar alfabetik/ sesbilgisel stratejiyi kullanarak sözcükleri okudukça, sözcüklerde tekrarlanan harf modelini öğrenirler. Alfabetik bilgisi yeterli olan çocuk sözcüğün bütününi daha hızlı öğrenir. Ayrıca öğrendiği sözcüğü unutmaz ve bütünsel sözcük dağarcığındaki sözcük sayısını daha kolay artırır.</p>	12

Bireyin sözcük bilgisinin gelişimi gelişimsel özelliklere uygun olarak çeşitli yöntemlerle doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte sözcükler, işitme, görme, okuma gibi yollarla bireye ulaşabilmektedir.

Özetle sözcük bilgisi, okumayı ve anlamayı etkileyen en önemli değişkenlerden birisidir. Dolayısıyla okumanın asıl amacı olan “anlama” ile yakından ilişkilidir. Öyle ki sözcük bilgisinin zenginliğinin anlamayı sağlayan en önemli değişken olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okuduğunu anlama sürecinde sözcük bilgisinin yanı sıra görsel algı ve kısa süreli bellek etkinliklerinin de önemli rolü vardır. Bu nedenle bundan sonraki kısımda okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili olan görsel algılama ve kısa süreli bellek süreçlerinden sırasıyla söz edilecektir.

1. 3. GÖRSEL ALGI

Zihinsel bir süreç olan algılama; göze, kulağa ve diğer alıcılara gelen uyarılara zihinde anlam verilmesi ve yorumlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Morgan (1984) algıyı, duyuları yorumlama, onları anlamlı hale getirme süreci olarak tanımlar. Dünyayı algılama, tüm duyuların etkileşimi ile gerçekleşir. Ancak görsel algılama diğer algılar içinde en etkili ve en güçlü olanıdır. Görsel algılamada birey, görme duyusu ile aldığı bilgiyi anlamak için, görsel uyarıcıları anlamlı bir şekilde örgütlemekte, sınıflandırmakta ve genellemektedir.

Frostig 1964, görsel algılamayı görsel uyarıları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği olarak tanımlamaktadır (Akt. Tuğrul ve ark., 2001). Görsel algılama sadece iyi görme yeteneği değildir. Görsel

uyaranın yorumu gözde değil, beyinde gerçekleşmektedir. Görsel uyarının algılanamaması durumunda okumada sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Görsel süreçte görselleştirme, görsel sıralama, görsel bellek becerilerindeki kusurların okuma gücüne neden olduğu savunulmaktadır (Vellutino ve ark., 2004). Sözcük tanımada karşılaşılan problemler; tanınmayan sözcüklerin okunamaması, sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama, sözcük veya harf karıştırma, heceleme gücü, sözcükteki harflerin değiştirilmesi, tahmin ederek okuma, yanlış okuma ve sözcükleri değiştirme, ekleme, tersine çevirmeler ve tekrarlamalardır (Akyol, 1994; Sarıpınar, 2008). Okuma yanlışları şu şekilde özetlenebilir:

Ters Çevirmeler: Çocuklar arasında (özellikle 1. sınıfta) en çok görülen hatalardan birisidir. Öğrenci ya harfleri (d yerine b) ya da sözcükleri (ev yerine ve) ters çevirmektedir. Bu hatalar genellikle okuma-yazmayı öğrenirken meydana gelir ve daha sonra yok olur. Eğer bu durum devam ediyorsa o zaman bu hatanın üstüne ciddiyetle gidilmelidir (Akyol, 2003; Sarıpınar, 2008).

Atlamalar (Bırakmalar) ve Eklemeler: Atlamalar sözcüklerin tamamında (sözcüğü hiç okumamak), hecede veya harflerde olabilir (uçşmak yerine uçmak). Bu tür yanlışlar dikkatsizlikten, sözcük-harf tanıma yetersizliğinden ve çok hızlı okuma çabasından kaynaklanabilir. Eklemeler çok fazla olmuyorsa ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur ama gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa öğrencinin dikkat problemi göz önüne alınmalıdır. Okuma sonunda bırakılan sözcükler tekrar okutulmalıdır (Akyol, 2003; Sarıpınar, 2008).

Tekrarlar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz sözcük tanıma becerisidir. Çocuk kendi düzeyindeki bir metni okurken çok tekrar yapıyorsa hemen bir alt düzeye inilmelidir. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyorsa sorun sözcük

tanımayla ilgilidir. Fakat alt düzeyde de durum değişmiyorsa sorun daha karmaşıktır (Akyol, 2003; Sarıpınar, 2008).

Özetle okuma görsel algılama süreçlerini de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle yaşanan görsel algı hatalarının bireyin okumayı öğrenme, okuma ve dolayısıyla okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Buraya kadar okuma ve okuduğunu anlama becerisinin birçok bileşeni olduğundan söz edilmiştir. Bundan sonraki kısımda ise okuma ve özellikle okuduğunu anlama sürecinin diğer bir birleşeni olan kısa süreli bellekten söz edilecektir.

1. 3 KISA SÜRELİ BELLEK

Bellek, yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, akıl, hafıza olarak açıklanmaktadır (TDK, 2010).

Kısa süreli bellek, beyne duyuşal uyarımlarla gelen bilgilerin, uzun süreli bellekteki bilgilerle karşılaştırıldığı ve işlemlere tutulduğu etkinlik alanıdır. Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlıdır, gelen bilgiyi belli bir süre (20 – 30 saniye) canlı tutar. Bu bellek, sınırlı bilgi için geçici bir depodur. İnsanların gördüğü, duyduğu veya daha önceden bildiği sayı, harf ve objelerin 7 – 9 tanesi burada tutulabilir ve hatırlanabilir (Barnes ve Desrochers, 2008). Kısa süreli bellek, etkin bellektir. Öğrenme etkinliğinin hızına uygun olarak bilgiler hatırlanır, anlamlandırılarak davranışa dönüştürülür. Kısa süreli belleğe, bu özelliğinden dolayı ‘çalışma belleği’ de denilmektedir. Okuma sırasında duyuşal kayda gelen yeni bilgiyle uzun süreli bellekte olan bilgiler karşılaştırılır ve eşleştirilir, yeni bilgilerle bütünleştirilir; sesli ve sessiz tekrarlar yoluyla kısa süreli bellekte kalması sağlanır, uzun süreli bellekteki

bilgiler etkin hale getirilip örgütlenerek, davranış haline dönüştürülür (Erden ve Akman, 1995; Meisinger, Bloom ve Hydn, 2010). Okunan bir yazının içeriği, bellekteki bilgilerin hatırlanma hızı, kapsamı, çağırılması, anlama ve anlamlandırma işlemlerinde geçen zaman gibi faktörler okumayı etkileyen faktörlerdir (Joshi, 2005).

Araştırmalar, okuma bozukluğu olan bireyin yazılı sözcüklerin fonolojik kodlamasında ve metnin anlaşılmasında yaşadıkları güçlüklerin bir tür bellek sorunundan kaynaklandığını öne sürmektedir (Warrington, 1971). Farnham-Diggory ve Gregg de (1975) okuma düzeyleri orta ve iyi derecede olan çocukların bellek testlerinden aldıkları puanların da yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulguların yanı sıra, sembollerini sıralama belleği ile okuma düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren bulgular da, araştırmacıların dikkatlerini ses ve sembolü kaynaştırma, sıralama ve kısa süreli belleği ölçme konularına çekmektedir. Okuma güçlüğü bulunan kısa süreli bellek performansları ile yapılan çalışmalarda bu çocukların işitsel-sözel ve görsel-sözel kısa süreli bellek performanslarında sorunlar olduğu gözlenmektedir (Erman, 1997; Jorm, 1979).

İnsan belleğinin temel ve önemli özelliklerinden biri olan kısa süreli bellek işlevlerinin ölçülebilmesi, bilişsel nitelikli olayların araştırılmasında ve tanı koyma sürecinde kısa süreli bellek işlevlerini ölçen testlerin kullanımını yaygınlaştırmıştır (Er Menli, 1991). Bellek kapasitesini ölçmeye yönelik testlerin bir kısmında sözcükler bir kısmında da sayı dizileri test maddeleri olarak kullanılmaktadır. Bellek yetilerini ölçmede yaygın biçimde kullanılan sayı dizileri testleri okul başarısını yordamada ve öğrenme sorunları olan çocuklara tanı koymada da sıklıkla kullanılmaktadır. Sayı dizilerinden oluşan birçok kısa süreli bellek testinin çeşitli başarı testleri ve yetenek testleri ile yüksek korelasyonları olduğunu gösteren

araştırma bulguları bulunmaktadır (Barnes ve Desrochers, 2008; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004).

Özetle kısa süreli bellek süreçleri okuma, okunulan metni anlaşılması ve hatırlanması açısından önemlidir. Buraya kadar araştırmanın temel değişkeni olan okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili değişkenler açıklanmıştır. Bundan sonraki kısımda okuduğunu anlama becerisi anlatılacaktır.

1. 5. OKUDUĞUNU ANLAMA

Anlama; inceleme, yargılama, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma gibi bilişsel faaliyetleri içermektedir. Anlama sürecinde bütün bu bilişsel faaliyetler önceki deneyimlerle birleşmekte ve okunan yazı okuyucunun kendi deneyimleri ışığında incelenmektedir. Bu nedenle anlama süreci ile ilgili her açıklama anlamı bulma, anlamı kavrama, anlamı değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır (Güneş, 1993; Nation ve Snowling, 1998).

Okuduğunu anlama, birçok bilişsel beceri ve sürecin birlikte işlediği karmaşık bir etkinliktir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007). Okuyucu sadece metinde hangi sözcüklerin bulunduğunu belirlemez, okuduğundan anlam çıkarır. Bu noktada okuduğunu anlamının iki boyutundan söz etmek mümkündür. Birinci boyutta okurun okunan yazıdaki sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görüp algılaması yani okuma, ikinci boyutta ise algılanan yazıların bilişsel işlemlere tabi tutulması yani anlama olarak açıklanabilir. Okuduğunu anlama bu iki boyutun birlikte değerlendirilmesi etkinliğidir (Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 1995; Miller ve Schwanenflugel, 2009). Gough ve Tunmer (1986) okuduğunu anlamayı iki becerinin ürünü olarak tanımlar. Bunlar sözcük

tanıma becerisi ve sözel kavrama becerisidir. Okuduğunu anlama için bu iki beceri de gereklidir, bu becerilerin sadece tekiyle mükemmel bir okumadan söz edilemez (Gough ve Tunmer, 1986; Nation ve Snowling, 1998).

Harris ve Sipay (1990) okumayı, ‘yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması’, Anderson ve arkadaşları (1985) ‘yazılı kaynaklardan anlam kurma’, Perfetti (1985) ‘yazılı unsurların ışığında düşünme süreci’, Kavcar ve arkadaşları (1995) ‘bir yazıyı sözcükleri, noktalama işaretlerini görme algılama ve kavrama süreci’ şeklinde tanımlamışlardır (Akyol, 2003). Bu tanımların hemen hepsinde dikkati çeken nokta anlamamanın vurgulanmasıdır. Okuma ile anlama arasında neden-sonuç ilişkisi vardır. Okumada temel hedef anlamadır. Anlamayı oluşturmak için;

- Sözcüklerin anlamlarını bilmek
- Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre bir kelimeye en uygun anlamı verebilmek,
- Ayrıntıları ayırmak ve ana fikri bulabilmek,
- Metindeki sorulara cevap verebilmek
- Metinden önemli sonuçlar ve mesajlar çıkarabilmek gerekir (Güneş, 1993).

Sesli okuma angüler girüs, primer motor korteks ve Broca alanı bağlantıları ile gerçekleşirken, okuduğunu anlama becerisi; primer vizüel korteksle vizüel assosiyasyon alanlarının korpus kollozumun bağlantısı yoluyla gerçekleşen fonksiyonlardır (Ergenç, 2000). Okumayla ilişkili beyin bölgeleri Şekil 1’ de verilmiştir.

Şekil 1. Okumayla İlişkili Beyin Bölgeleri

Okuduğunu anlama ve yukarıda açıklanan tüm değişkenlerle ilgili olarak alanda bir çok araştırma bulunmaktadır. Bundan sonraki kısımda konuyla ilgili yapılan uluslararası ve ulusal araştırmalardan söz edilecektir.

1.6 KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1.6.1 Uluslararası Araştırmalar

Cain ve Oakhill (2006) çalışmalarında, okuduğunu anlama düzeylerini iyi ve zayıf olmak üzere iki gruba ayırdıkları yirmi altı çocuğun sözcükleri doğru okuma becerilerini sekiz ve on bir yaşlarında değerlendirmişlerdir. On bir yaşına geldiklerinde çocukların okuma ve dil performansları, akademik becerileri ve yargılama becerileri tekrar değerlendirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi zayıf olanların genellikle akademik becerileri açısından riskli oldukları gözlenmiştir. Çocukların sözcük dağarcığı ve bilişsel becerilerindeki

güçlüklerin çocukların okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur.

Verhoeven ve Leeuwe' nin (2008) çalışmalarında 2143 Flemenk çocuk ilköğretim dönemi boyunca boylamsal olarak okuduğunu anlamının gelişimi açısından incelenmiştir. Sözcük tanıma becerisinin okuduğunu anlamının başlangıcında önemli olduğu bulunurken altıncı sınıfta sözcük tanımanın okumayı anlama üzerinde daha az etkisi olduğunu göstermektedir. Sözcük tanıma, sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlamadan oluşan birleşik yapısal modelin birinci sınıflarda okuduğunu anlamının yordayıcısı olarak önemli olduğu bulunurken ara sınıflarda ise sadece sözcük dağarcığının okuduğunu anlamayı yordadığı bulunmuştur.

Speece ve arkadaşları (2010) büyük yaş grubundaki ilköğretim öğrencilerine uygulanan bir müdahale programından sonra Evrensel Okuma Becerisi Tarama Bataryası ile 230 dördüncü sınıf çocuğu değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama, sözcük tanıma ve sözcüğün akıcılığına bağlı olarak çocuklar risk var ve risk yok olarak iki gruba ayrılmıştır. Dördüncü sınıf çocuklarının okuma yeterliliğinin tanımlanması ve okumada riskli grupta olan ve olmayanları etkili biçimde ayırt edebilen bir tarama bataryası belirlemek amacıyla yapılan araştırmada okuduğunu anlama, sözcük tanıma ve akıcılık faktörlerinin gruba uygulanan ve öğretmen tarafında doldurulan testle çocukların beşinci sınıf sonunda okuma durumunun yordanabildiği bulunmuştur.

Liu ve arkadaşlarının (2010) 298 Çinli çocuk ile altı yıl boyunca yürüttükleri boylamsal çalışma sonucunda çocukların iki yaşındaki sözcük bilgileri, üç yaşındaki artikülasyon becerileri ve dört yaşındaki hikaye anlama ve cümle tekrar etme

becerilerinin yedi yaşına geldiklerinde iyi okuma becerisine sahip olanlar ve olmayanlar açısından anlamlı düzeyde farklılaştığını bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre iki yaşında sözcük dağarcığı iyi olan çocukların yedi yaşına gelip okumayı öğrendikleri zaman değerlendirildiklerinde okuma becerilerinin de daha iyi olduğu bulunmuştur.

Morgan ve arkadaşlarının (2008) Matthew etkisini araştırdığı bir çalışmada çocuklar okuma güçlüğü açısından anaokulundan üçüncü sınıfa kadar boylamsal olarak incelenmişlerdir. Yapılan çalışmada sosyoekonomik düzeyin düşük olmasının okuma güçlüğü ve Matthew etkisi yaşama açısından en önemli risk faktörlerinden biri olduğu bulunmuştur. Morgan ve arkadaşlarının (2008) 60 birinci sınıf öğrencisi ile yapmış olduğu diğer bir çalışmada da dönem başında okuma hataları fazla olan çocukların daha sonra okumaya yönelik motivasyonlarının azaldığı gözlenmiştir.

Jimenez ve arkadaşları (2009) yaşları yedi ile on üç arasında değişen 443 İspanyol çocuk ile yaptıkları araştırmada çocukların okuma becerilerinde zekanın ve bilişsel süreçlerin etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarında okumada zorluk yaşayan çocukların çalışma belleği işlevlerine yönelik değerlendirmelerin daha düşük olduğunu bulurlarken okuma becerisinde zekanın etkisinin bulunmadığı göstermişlerdir.

Adlof, Catts ve Lee' nin (2010) 433 çocukla kreş dönemi, ikinci ve sekizinci sınıfta yaptıkları boylamsal çalışmada çocukların dil ve okuma gelişimleri incelenmiştir. Kreş döneminde fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi ve sözel olmayan bilişsel beceriler gibi dil becerileri, ikinci ve sekizinci sınıflarda ise okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda fonolojik

farkındalık ve alfabe bilgisinin değerlendirilmesinin öneminin yanı sıra bilişsel becerilerin ve dil becerilerinin de değerlendirilmesinin önemli olduğu bulunmuş, yeni değişkenlerin eklenmesiyle daha önce gözden kaçırılan okuduğunu anlaması zayıf olan çocukları bu şekilde erken dönemde belirlenebileceği söylenmiştir.

Marulis ve Neuman'ın 2010 yılında yayınladıkları meta-analiz çalışmasında sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik olan müdahale programlarının çocukların dil gelişimleri üzerine etkilerini incelemiştir. İncelemeye göre uygulamacı ya da öğretmenler tarafından uygulanıldığında müdahale programları daha etkili olduğu gösterilmektedir. Ayrıca belirli bir müdahale programının diğerlerinden daha güçlü olduğuna ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Üstelik benzer terimlerle adlandırılan programların bile kendi içlerinde farklılıkları bulunduğu gözlenmiştir. Çocuklara bakım veren kişilerin özellikle okul öncesi dönemde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik eğitimlerde zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Pedagojik yaklaşımın sözcük öğretimine dayalı müdahale programlarında önemli olduğunun altı çizilmiştir.

Nation, Cocksey, Taylor ve Bishop (2010) yaptıkları boylamsal çalışmada 242 çocukla çalışmışlardır. Çocuklar beş, beş buçuk, altı, yedi ve sekiz yaşlarında dil ve okuma becerileri açısından değerlendirilmiştir. Sekiz yaşına geldiklerinde zayıf anlama ölçütlerini karşılamış on beş çocuk kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi zayıf olan çocukların doğru okuma ve akıcılığı tüm yaşlarda aynı düzeyde bulunurken okuduğunu anlama becerilerinin ise her ölçümde zayıfladığı gözlenmiştir.

Neovvo ve Breznitz'ın (2010) araştırmasında çalışmaya katılan 97 çocuk okumayı öğrenmeden önce altı yaşında ve bir sene sonra değerlendirilmiştir.

Araştırmada okuma ile ilgili çalışmalar başlamadan önce kreşteki çalışma belleği becerilerinin birinci sınıftaki okuma becerilerini yordanıp yordanmayacağı araştırılmıştır. Değerlendirme okuma becerisi, okuduğunu anlama ve okuma hızı olarak üç alanda yapılmıştır. Ard arda söylenen cümlelerin son sözcüklerinin hatırlanması gibi görevlerle ölçülen fonolojik belleğin okuma ile ilgili üç değişkeni de yordadığını göstermiştir.

1.6.2. Ulusal Araştırmalar

Sarıpınar ve Erden' in (2010) okuma becerileri ele aldığı çalışmalarında ilköğretim birinci kademeye devam eden 909 çocuğun okuma düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hataları değerlendirilmiştir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış 64 çocuk da okuma becerilerini açısından tanısı olmayan grupla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda tanı almamış araştırma grubunun yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey açısından farklı okuma düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca sözü geçen değişkenler açısından ÖÖG tanısı alan grubun okuma düzeyleri açısından araştırma grubundan anlamlı düzeyde düşük performans sergiledikleri bulunmuştur.

Erden, Kurdoğlu ve Uslu' nun (2002) ilköğretim birinci kademeye devam eden çocukların sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının belirlenmesini amaçlayan araştırmalarında, aynı zamanda ÖÖG tanısı koymada yardımcı olacak ve akademik başarıyı nesnel olarak değerlendirebilecek bir aracın geliştirilmesini de amaçlanmıştır. Çalışmada üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyleri temsil edebileceği önerilen 1359 erkek ve 1213 kız olmak üzere toplam 2572

ilköğretim 1-5. sınıf öğrencileri yer almıştır. Örnekleme yer alan öğrencilerin tümüne, okuma metinleri bir dakika süreyle okutularak okuma hızları belirlenmiştir. Yazı hatalarını değerlendirmek için sessiz harflerin sık kullanıldığı standart üç cümleden oluşan bir metin yazdırılarak yazım hataları ve sıklıkları hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuma hızları ve yazım hataları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermiştir. Sınıf düzeylerine göre elde edilen ortalama, standart sapma ve standart puanlar ile nesnel bir akademik başarı değerlendirme ölçütüne erişilmiştir.

Ocak (1997) çalışmasında farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla 20 ikinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı olarak belirlediği onar çocuğa bir metin okutulmuş ve sözcük anlama, paragraf anlama, hatırlayıp yorumlama ve resim yorumlama testleri uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyo-ekonomik açıdan avantajlı çocukların, tüm testlerde daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Erden ve Yalın' ın (2001) araştırmasında okul sorunları olan normal zeka düzeyine sahip çocuklarda Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi' nin tanı ölçütü olarak kullanılabilirliğinin sınanması amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri altı ile on iki yaş arası 161 çocuktan elde edilmiştir. Araştırmada GİSD-A' nın on bir ölçümü için her yaş düzeyinde, araştırma ve kontrol gruplarından elde edilen ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları GİSD-A' nın öğrenme sorunları olan çocuklarda tarama ölçütü olarak kullanılabilmesine işaret etmektedir.

Şimdiye kadar okuma, okuduğunu anlama, sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek konularından ve bu konularla ilgili yapılmış araştırmalardan söz

edilmiştir. Bu araştırmanın temel amacının çocuklarda okuduğunu anlama ile söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi olduğundan daha önce belirtilmişti. Çalışmanın diğer bir amacı ise okuma güçlüğü bulunan ve bulunmayan iki grupta okuduğunu anlama ve ilgili değişkenler açısından farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır. İzleyen bölümde ise okuma sorunlarının da içinde bulunduğu özel öğrenme güçlüğü ve özel öğrenme güçlüğü'nün bir alt tipi olan okuma bozukluğundan (disleksi) söz edilecektir.

1.7. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG)

Özel öğrenme güçlüğü, kişinin kronolojik yaşı, zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, , dinleme, konuşma, okuma, yazma, yargılama veya matematiksel yeteneklerin kazanılmasında belirgin güçlük (bireye uygulanan standart testlerle belirlenen) olarak tanımlanan heterojen bir bozukluktur (APA, 2000).

DSM-III' te (APA, 1987) öğrenme bozuklukları 'özellik gelişimsel bozukluklar' kategorisinde sınıflandırılmış, gelişimsel okuma bozukluğu, gelişimsel aritmetik bozukluğu, gelişimsel dil bozukluğu, gelişimsel artikülasyon bozukluğu ve karma özellik gelişimsel bozukluk alt grupları tanımlanmıştır. DSM-III-R' de (APA, 1987) ise Eksen II bozuklukları arasında, özellik gelişimsel bozukluklar başlığı altında 'akademik beceri bozuklukları' olarak yer almıştır. Gelişimsel aritmetik becerileri bozukluğu, gelişimsel yazılı anlatım bozukluğu ve gelişimsel okuma bozukluğu olarak üç alt grup tanımlanmıştır. Görme, işitme gibi duyu kusurları ya da nörolojik bir bozukluğun olması, dışlama kriteri olmuştur. Dil, konuşma ve motor beceri bozuklukları ise başka başlıklar altında yer almıştır. DSM IV' te (1994) ise

terminolojideki ‘gelişimsel’ terimi kaldırılıp ‘öğrenme bozuklukları’ terimi kullanılmıştır. Birinci eksen tanıları arasında yer alarak çocuk psikiyatrisi kapsamında ele alınması belirtilmiş ve özel eğitim dalını da ilgilendirdiği vurgulanmıştır. Son olarak DSM IV-TR’ de öğrenme bozukluğu, zekası normal ya da normalin üzerinde olan bireylerin, standart testlere göre, yaş, zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur (Akt. Korkmazlar, 2007; APA 2000).

Ayırıcı tanıda ise; çocuğun var olan öğrenme sorunlarının, okul başarısındaki sapmalardan, fırsat ve uyaran eksikliğinden, yetersiz öğrenim koşullarından, kültürel etkenlerden, duygusal bozukluk ve çevresel yoksunluklardan, görsel, işitsel ve motor alandaki engellerden, zihinsel gelişme geriliğinden, yaygın gelişimsel bozukluk ve iletişim bozukluğundan ayırt edilmesi gerekmektedir (APA 1994; Sattler, 1998; Silver, 1993).

Özel öğrenme güçlüğünün etiolojisi konusunda henüz fikir birliğine varılamamış olmasına karşılık son yıllarda yapılan çalışmalar merkezi sinir sisteminin yapısal ve işlevsel bozukluğuna bağlı olarak ortaya çıktığı görüşünde birleşmektedir (Kurdoğlu, 2005). Merkezi sinir sisteminin bir fonksiyonu olan bilginin kazanılması sürecini açıklayan ‘Bilgi İşlem Modeli’ ne kısaca göz atmanın özel öğrenme güçlüğü olan çocukların hangi alanlarda güçlük yaşadığını anlamak açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda işlenmemiş haldeki uyaranların algılanmasında problem vardır. Bunlar görsel, işitsel ya da dokunsal sorunlar olabilmektedir (Karakaş, 2000). Görsel algı bozukluklarından, şekil-pozisyon algılama bozukluğu olan çocuklar, gördüğü şeyin

şekil ve pozisyonunu algılamada güçlük çekebilir, harfleri ters ya da dönmüş olarak algılayabilirler. Şekil-zemin algısındaki bozukluk, bir bütünün önemli olan bir parçasına odaklaşmada zorluklara neden olmaktadır. Bu alanda zorluğu olan çocuklar okurken satır atlama, satır tekrarlama, sözcük atlama türünde hatalar yapabilmektedirler. Uzaklık-derinlik- boyut algılamada bozukluğu olan çocuklar ise derinliği kestiremezler ve eşyalara çarpıp, sandalyeden düşebilmektedirler. Görsel algı bozukluğu olan çocuklar mekanda pozisyon belirlemede, sağ-sol ayırt etmede güçlük çekebilmektedirler.. İşitsel algı bozukluklarında çocuklar duyulan sesleri yanlış algılayarak, benzer sesler arasındaki farkı ayırt etmede güçlük yaşayabilir, sesleri birbirine karıştırabilirler. İşitsel figür-zemin ayırt etme güçlüğü yaşayarak aynı anda işittiği farklı seslerden birine odaklanmakta güçlük yaşayabilmektedirler. Ya da bu çocuklar işitsel algıda kopukluk yaşayarak ardı ardına söylenen mesajların bir kısmını kaçırpıp, algılamada güçlük yaşayabilmektedirler. Dokunsal algı sorunu olan çocuklar gözleri kapalı iken dokunma duyusu yardımıyla tanımlama yapma becerileri az gelişmiştir (Kurdoğlu, 2005).

Gelen bilgiler bellekte kaydedilir, anlaşılır, yorumlanır ve daha sonra kullanılmak üzere depolanır. Öğrenme bozukluğunda daha çok kısa süreli bellek bozukluğu görülür. Kısa süreli işitsel - görsel bellek bozuklukları genellikle birlikte ortaya çıkar. Alanda yapılan birçok çalışma öğrenme bozukluğu olan çocukların kısa süreli bellek işlevlerinin normal örnekleme göre daha düşük olduğuna işaret etmektedir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Kesikçi ve Amado, 2005; Schuchardt, Maehler ve Hasselhorn, 2008; Turgut, 2008).

Öğrenme güçlüğü tanımının doğası gereği oldukça heterojen bir yapıya sahip olduğu ve bu çocukların matematik, okuma becerileri gibi bir çok akademik alanda

kendini gösterdiğinden bahsedilmiştir. Temel amacı okuduğunu anlama ile ilişkili değişkenleri araştırmak olan bu araştırma kapsamında özel öğrenme güçlüğü'nün sadece okuma bozukluğu (disleksi) alt tipi ele alınmıştır.

1.7.1 Okuma Bozukluğu (Disleksi)

Özel öğrenme güçlüğü'nün tanımlanmasına yönelik yazında yüzden fazla terime rastlanırken 18. yüzyıldan bugüne çeşitli alanlarda en çok disleksi (okuma güçlüğü) teriminin kullanıldığı gözlenmiştir (Kurdoğlu, 2005; Erman, 1997). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda en sık okuma güçlüğü alt tipinin görülüyor olmasının bu kullanımın nedeni olabileceği düşünülebilir (Sudheim ve Voeller, 2004). Söz konusu çalışmanın temel amacı okuduğunu anlama becerisine yönelik olduğu için bu araştırma kapsamında özel öğrenme güçlüğü'nün sadece okuma bozukluğu alt tipi ele alınmıştır.

DSM-IV' te okuma güçlüğü için tanımlanan ölçütler şunlardır:

- 1) Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testlerinde kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitimle uyumsuz okuma becerisi.
- 2) Söz konusu bozuklukların okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozması.
- 3) Okuma güçlüğü'nün duyuşsal bozukluğa eşlik edenden çok daha fazla olması (APA, 1994).

Okuma güçlüğü sadece yanlış ya da hatalı okuma değil, aynı zamanda, okumanın yavaşlığı ve okuduğunu anlama ve anlatabilme becerisindeki yetersizlik

olarak da görülebilmektedir. Araştırmacılar tarafından disleksinin heterojen bir bozukluk olduğu ve bazı alt grupları içerdiği kabul edilmektedir. Ancak bu alt grupların neler olduğu ve hangi parametrelere göre belirleneceği konusunda fikir birliğine varılamamıştır.

Bakker' in (1987) sınıflandırmasında hemisfer fonksiyonlarına dayandırılan iki tipten söz edilir. Sol hemisfer fonksiyonlarına bağlı okuma güçlüklerinin yer aldığı *L- tip dislekside* çocuklar hızlı okuyabilir ama harf atlama - ekleme - değiştirme türünden hatalar yaparlar. *P- tip dislekside ise* sağ hemisfer fonksiyonlarına bağlı görsel algı kusurları olan çocukların okumaları yavaştır. Eksik bırakma ve tekrarlama hataları yaparlar (Bakker, 1987).

Boder (1973) ise dislektik çocukların üç grupta incelenmesi gerektiğini öne sürmektedir:

Disfonetik (Dysphonetic dyslexia): Fonetik bozukluğu olan disleksili çocuklar bu grupta yer almaktadır. Dil ve sözlü ifade alanında güçlük çekmektedirler. İşitsel kavrama becerileri zayıftır. Sözcüklerin fonetik ayrımını yapamazlar.

Disidetik (Dyseidetic dyslexia): Bu tipteki çocuklar zihinde canlandırma yetenekleri bozuk olduğu için harflerin, sembollerin görsel-mekansal analizini ve ayırma yapamazlar. Bu nedenle harflerin sırasını karıştırır, ters çevirir, günleri ayları sırayla söylemede zorlanırlar.

Karma Tip: Her ikisinin özelliklerini de içermektedir. Dil ve sözlü ifade alanında güçlük çekerler ve işitsel kavrama becerileri zayıftır. Sözcüklerin fonetik ayrımını yapamazlar. Bununla birlikte zihinde canlandırma yetenekleri bozuktur ve sembollerin görsel-mekansal analizini ve ayırma yapamazlar.

1.7.2. ÖÖG ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Meisinger, Bloom ve Hynd (2010) okuma güçlüğü tanısı almış yaşları sekiz ile on iki arasında değişen 50 çocuk ile yaptıkları araştırmada okuma güçlüğü olan çocuklarda okuduğunu anlama ve okuma hızının düşük olmasının belirleyici bir özellik olduğunu bulmuşlardır.

Schuchardt ve Maehler' in (2008) yaşları yedi ile on arasında olan özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 97 çocukla yaptıkları araştırmada okuma güçlüğü, matematik güçlüğü ve her iki güçlüğün bir arada bulunduğu üç ayrı grubun çalışma belleği bileşenleri incelenmiştir. Okuma güçlüğü olan grubun fonolojik ve merkezi yönetici gibi kısa süreli bellek işlevlerinde sorun yaşadıkları bulunmuştur.

Johnson ve Swanson' un (2010) yarı deneysel çalışmasında on bir ile on dört yaşları arasındaki okuma bozukluğu olan çocuklar müdahale programına uyumlarına göre yüksek, düşük uyum gösteren ve uyum göstermeyen olarak sınıflandırılmış ve bilişsel performansları karşılaştırılmıştır. Müdahale programından üç yıl sonra yapılan karşılaştırmada üç grupta çalışma belleği açısından sözel alanda (işitsel sayı, semantik ilişkisi) ortalamanın altında performans göstermişlerdir. Görsel-uzamsal çalışma belleği üç grupta da ortalama aralığındadır. Bu bulgular, çalışma belleğinin okuma sürecinin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Swanson, Zheng ve Jerman' ın (2009) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların kısa süreli bellekleri ve çalışma bellekleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Söz konusu çerçevede sonuçlar okuma güçlüğü olan çocukların ortalama okuma becerisine sahip çocuklara göre; a) fonolojik hatırlama ve sayı sıralamanın sınındığı kısa süreli bellek ölçümlerinde, b) cümle içinde sıralanan

sayıların ve ilişkisiz cümlelerdeki son sözcüklerin belleğe depolanmasının değerlendirilmesinde çalışma belleği süreçleri açısından dezavantajlı durumda oldukları bulunmuştur. Swanson, Zheng ve Jerman (2009) araştırmalarında çalışma belleği, okunan ya da dinlenen bir sıralamanın işlenmesi ve depolanması sürecini ele almışlardır.

Gonzalez ve Valle (2000) kendi dilleri olan İspanyolca' da okuma güçlüğü olan 40, olmayan 38 çocuk ve okuma güçlüğü olanlarla aynı okuma düzeyine sahip yaşça daha küçük 40 çocukla okuma becerilerini karşılaştıran bir araştırma yapmışlardır. Bir bilgisayar programı kullanılarak yapılan bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan çocukların fonolojik işlemede bir bozukluğu olduğu bulunmuştur.

Sarıpınar ve Erden' in (2010) okuma güçlüğü olan öğrencilerin akademik ve okuma becerilerinin ele alındığı araştırmada okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hataları karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Çalışmaya farklı sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetteki 909 ilköğretim öğrencisi ile okuma güçlüğü tanısı konulan 64 çocuk alınmıştır. Çocuklara metinler okutularak, okuma düzeyleri belirlenmiş, okuma sırasında yaptıkları hatalar ve anlama becerileri değerlendirilmiştir. Okuma güçlüğü tanısı konulan çocukların, herhangi bir okuma güçlüğü olmayan çocuklara göre okuma becerileri açısından anlamlı derecede düşük puan aldıkları, daha çok okuma hataları yaptıkları, okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Sarıpınar ve Erden, 2010).

Güzel-Özmen (2005) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarını bildikleri ve bilmedikleri öykü ve masallar ile karşılaştırmıştır. Araştırma, öğrenme güçlüğü tanısı konmuş iki erkek öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin bildikleri öykü ve masalları okurken okuma hızlarının arttığı bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanmaları için Türkçe kitaplarında öğrencilerin bildikleri öykü ve masallara yer verilmesi ve öğretmenlerin okuma öncesinde metni öğrencilerle tartışması önerilmiştir.

Kesikçi ve Amado' nun (2005) araştırmalarında fonetik bir dil olan Türkçe' yi konuşan ve okuma güçlüğü bulunan çocukların fonolojik bellek (anlamsız sözcüklerle), kısa süreli bellek ve WISC-R puanlarını bu sorunu yaşamayan yaşlılarının puanlarıyla karşılaştırmışlardır. Söz konusu çalışmada yedi ile on bir yaş arasında okuma güçlüğü olan 49 çocuk çalışmaya alınmıştır. Yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından eşleştirilmiş kontrol grubu oluşturularak tüm deneklere fonolojik bellek ölçümleri, WISC-R ve GİSD-A testi uygulanmıştır. Sonuçta okuma güçlüğü olan çocukların kontrol grubuna göre fonolojik bellek ölçümlerinde daha fazla hata yaptıkları ve uygulanan testlerin sözel alt ölçeklerinde daha düşük performans gösterdikleri gözlenmiştir.

Çocuk ergen ruh sağlığı tanı grubu içinde yer alan ÖÖG ile ilgili araştırma sonuçları çocukluk ve gençlik çağının önemli bir bölümünde yaşamı etkileyen okuma ve okuduğunu anlama becerisinin incelenmesinin büyük önem taşıdığına işaret etmektedir. Söz konusu tez bu önemli konuya birkaç yönden katkıda bulunabilmek amacıyla yapılandırılmıştır. Bundan sonraki bölümde tezin amacı ve bu amaç doğrultusunda ele alınan araştırma sorularına yer verilmiştir.

1. 8. ARAŞTIRMANIN AMACI ve DENENCELER

İlköğretim öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama becerilerini ölçmede kullanılan standart ölçme araçlarının eksikliği çocukların okuma becerilerini objektif bir biçimde değerlendirmeyi güçleştirmektedir (Sarıpınar ve Erden, 2010). Ülkemizde ilköğretim birinci kademeye devam eden çocukların okuduğunu anlama sürecinde etkili olan değişkenler sınıf düzeylerine göre belirgin değildir. Söz konusu çalışma üç amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci amacı, ilköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama becerisi ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkiyi incelemektir. İkinci amaç çocukların okuduğunu anlama becerisi, sözcük bilgisi ve okuma hızının anne eğitimi ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın üçüncü amacı ise okuma güçlüğü olan ve okuma güçlüğü olmayan çocukların okuduğunu anlama becerileri ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında ilişki ve ilgili değişkenler açısından iki grup arasında farklılık olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada çocukların sözcük bilgilerinin objektif olarak ölçülmesi için bir araç geliştirmesi, ikinci aşamada ise okuduğunu anlama ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması planlanmıştır. Sözcük bilgisini ölçmeyi amaçlayan değerlendirme aracının geliştirildiği ilk aşamada aşağıdaki denenceden yola çıkılmıştır:

- Çocukların sözcük dağarcıklarında Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan sözcükler yer alır.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise öncelikle araştırmanın temel amacı olan çocukların okuduğunu anlama becerisi ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızları arasındaki ilişkinin incelenmesi doğrultusunda aşağıda belirtilen denence oluşturulmuştur:

- İlköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların okuduklarını anlama becerileri ile sözcük bilgileri, görsel algıları, kısa süreli bellek işlevleri ve okuma hızları arasında anlamlı ilişkiler vardır.

Ayrıca araştırmanın ikinci amacı olan çocukların okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızının anne eğitimi ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeye yönelik olarak aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

- Anne eğitimi yüksek olan çocukların okuduklarını anlama becerileri ile sözcük bilgileri, görsel algıları, kısa süreli bellek işlevleri daha gelişmişken okuma hızları da daha fazladır.
- İlköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların okuduğunu anlama becerisi sınıf düzeylerine göre farklılaşır. Çocukların sınıf düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama becerileri artar.
- İlköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların sözcük bilgileri sınıf düzeyine göre farklılaşır. Çocukların sınıf düzeyi yükseldikçe sözcük bilgileri artar.
- İlköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların okuma hızları sınıf düzeyine göre farklılaşır. Çocukların sınıf düzeyi yükseldikçe okuma hızları artar.

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların okuduğunu anlama becerileri ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızları arasındaki ilişki ve ilgili değişkenler açısından iki grup arasında fark olup olmadığının incelenmesine yönelik olarak da aşağıdaki denenceler oluşturulmuştur:

- Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların okuduğunu anlama becerileri ile sözcük bilgileri, görsel algıları, kısa süreli bellek işlevleri ve okuma hızları arasında anlamlı ilişki vardır.
- Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan çocuklar arasında okuduğunu anlama, sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı değişkenleri açısından fark vardır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların okuduğunu anlama becerisi, sözcük bilgisi ve görsel algısı tanısı olmayanlardan düşük, okuma hızları ise anlamlı düzeyde daha yavaştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda örneklem, veri toplamada kullanılan araçlar ve yürütülen işlem ile ilgili bilgiler aktarılmaktadır. İlk olarak örneklemin özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ardından araştırmada kullanılan ölçüm araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. İşlem bölümünde ise önce bu araştırma kapsamında geliştirilen Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği' nin geliştirilme süreci daha sonra ise araştırmada kullanılan verilerin örneklemden hangi işlemler yoluyla toplandığına yönelik bilgiler ayrıntılarıyla aktarılmıştır.

2. 1. Örneklem

Araştırma, çeşitli sosyokültürel özellikleri yansıtması amacıyla Ankara, Konya, Denizli ve Antalya' daki ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocuklar ile yürütülmüştür. Okullar seçkisiz olarak ve araştırmaya katılmayı kabul edenler arasından seçilmiştir. Örneklemi oluşturan çocuklara devam ettikleri ilköğretim okullarından ve özel eğitim merkezlerinden ulaşılmıştır. Araştırma örneklemini 7-12 yaş arası 341 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda örneklem, psikolojik veya nörolojik hiçbir tanısı olmayan araştırma grubu (N=301) ve ÖÖG tanısı olan karşılaştırma grubundan (N=40) oluşmaktadır. Karşılaştırma grubuna ÖÖG tanısıyla özel eğitim merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü programına devam eden çocuklar alınmıştır. ÖÖG tanısı çocuk ve ergen ruh sağlığı kliniklerinde konulan çocuklar örnekleme alınmıştır. Karşılaştırma grubunda yer alan çocukların ÖÖG alt tipleri açısından ayrıştırılması mümkün olmamıştır. Bu

gruptaki çocuklar yalnızca okuma güçlüğü olan ya da okuma - yazma güçlüğüne birlikte gösteren ve okul başarısızlığı olan çocuklardır.

Araştırmaya katılan çocukların 171' i kız (% 50.1) ve 170' i erkektir (% 49.9). Örneklemin yaş ortalaması 9.23 (SS = 1.34; ranj: 7-12) iken anne ve babalarının yaş ortalamaları sırasıyla 35 (SS = 4.4; ranj:24-50) ve 39' dur (SS = 4.8; ranj:27-65). Annelerin eğitim düzeyine bakıldığında %25' inin ilkököl mezunu, %16' sının ortaokul mezunu, %31' inin lise mezunu, %26' sının ise lisans ve lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyine bakıldığında ise %17' sinin ilkököl mezunu, %8' nin ortaokul mezunu, %25' inin lise mezunu, %50' sinin de lisans ve lisansüstü mezunu olduğu gözlenmiştir. Örneklemini oluşturan çocukların devam ettikleri sınıflara göre dağılımları ise Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklemini Oluşturan Çocukların Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Grup	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	Toplam
ÖÖG tanısı olan	4	10	8	8	10	40
Tanısı olmayan	44	62	67	66	62	301
Toplam	48	72	75	74	72	341

Tablo 2 incelendiğinde örneklemini oluşturan çocukların 48' inin (%14) birinci sınıfa, 72' sinin (%21) ikinci sınıfa, 75' inin (%22) üçüncü sınıfa, 74' ünün (%22) dördüncü sınıfa, 72' sinin (%21) ise beşinci sınıfa devam ettiği görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda sözcük bilgisini objektif olarak ölçmeye yönelik değerlendirme aracının (Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği) geliştirilmesi için gerçekleştirilen ön çalışmada veri toplama aracı olarak Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - Gözden Geçirilmiş Formu' nun (WÇZÖ-R) Sözcük Dağarcığı alt testi ile ilköğretim birinci kademe sınıflarında en sık okutulan Türkçe Ders Kitapları kullanılmıştır.

Araştırmanın temel amacına yönelik veri toplamak amacıyla da çocukların demografik özellikleri ve gelişimleri ile ilgili bilgilerin öğrenilmesi için oluşturulmuş olan 'Çocuk Gelişim Bilgi Formu', çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendiren 'Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT)', sözcük bilgilerini değerlendiren 'Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ)', görsel algılarını değerlendiren 'Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi (BG)' ve 'Gesell Gelişim Figürleri (Gesell)' ile kısa süreli bellek işlevlerini değerlendiren 'Görsel İşitsel Sayı Dizisi B Formu (GİSD-B)' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği – Gözden Geçirilmiş Formu (WÇZÖ-R) Sözcük Dağarcığı Alt Testi

Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu' nun (WISC-R; Wechsler, 1974) Türkçe standardizasyonu ve geçerlik güvenirlik çalışması Savaşır ve Şahin (1995) tarafından yapılmıştır. On bir ilde 1639 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde Türk kültürüne uyarlanan WÇZÖ-R, birer yedek alt testle birlikte

altı sözel (Genel Bilgi, Benzerlikler, Aritmetik, Yargılama, Sözcük Dağarcığı, Sayı Dizisi) ve altı performans (Resim Tamamlama, Resim Düzenleme, Küplerle Desen, Parça Birleştirme, Şifre, Labirentler) alt testten oluşmaktadır. Bu araştırmanın amacı kapsamında çocukların sözcük bilgisini değerlendirmek amacıyla sadece Sözcük Dağarcığı (SD) alt testi kullanılmıştır. 6-16 yaş arası çocukların dil gelişimi, sözcük bilgisi ve sözel ifade becerilerini ölçtüğü kabul edilen (Anastasia, 1990) Sözcük Dağarcığı alt testi 34 madde içeren bir sözcük listesinden oluşmaktadır. Bu sözcükler, testin Türkiye standardizasyon çalışmasında ilkokul kitaplarının taranılmasıyla elde edilen 3600 sözcük arasından seçilmiştir (Öner, 1997). Uygulamada çocuğa sırasıyla her bir sözcüğün anlamı sorulur ve cevabı kaydedilir. Her madde verilen cevabın niteliğine göre 0, 1 veya 2 puan alır. Arka arkaya beş maddede başarısızlık olduğunda (0 puan alındığında) test sona erdirilir. Maddelerden alınan puanların toplamı 'Sözcük Dağarcığı' alt testi ham puanını oluşturur.

2.2.2. İlköğretim Birinci Kademe Sınıflarında Okutulan Türkçe Ders Kitapları

Milli Eğitim Bakanlığı'na kabul edilmiş ve ilköğretim okullarında her sınıf için en sık kullanılan birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında geçen sözcük sayılarının ve yinelenme oranlarının saptanması için kullanılmıştır (Ardanuç ve ark., 2008; Coşkun ve ark., 2007; Çanakçı ve ark., 2008; Erol ve ark., 2008; Gören ve ark., 2008).

2.2.3. Çocuk Gelişim Bilgi Formu

Çocuk Gelişim Bilgi Formu, çocukların demografik özellikleri ve gelişim bilgilerini almak amacıyla anne-babaların doldurabileceği işaretlemeli, boşluk doldurmalı ve açık uçlu soruların bulunduğu iki sayfalık bir bilgi formudur. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form çocukların ve ailelerinin demografik özellikleri, çocukların doğumundan itibaren gelişimleri ile ilgili bilgiler, çocukların sosyal ve psikolojik süreçleri ile ilgili bilgileri, okul başarılarıyla ilgili bilgileri ve ailelerin iletişim bilgilerini içeren toplam 51 maddeden oluşmaktadır (Bkz. Ek-2). Çocuk Gelişim Bilgi Formu' nu çocuğu ailede en iyi tanıyan kişinin doldurması sağlanır. Okuma yazma bilmeyen anne babalara araştırmacı tarafından sorular sesli olarak okunup cevapların sözel olarak alınmasıyla formun araştırmacı tarafından doldurulabilmesi de olasıdır.

2.2.4. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT)

İlköğretim 1-5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla Erden' in bir dizi araştırma (Erden ve ark, 2002; Sarıpınar, 2006; Sarıpınar ve Erden, 2010; Turgut, 2008) sonucu geliştirmiş olduğu Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi' nin (SOBAT) standardizasyon çalışmaları devam etmektedir.

SOBAT içerik, sözcük sayısı ve zorluk derecesi bakımından değişen, Türkçe dil yapısına uygunlukları ve dil akıcılıkları konusunda uzman görüşü alınarak oluşturulmuş 11 tane okuma metni içermektedir (Bkz. Ek-3). Bu metinlerin en kısası 20, en uzununu ise 340 sözcükten oluşmaktadır. Metinler sınıf düzeyine uygun olarak

farklı yazı tipi (el yazısı ve düz yazı) ve farklı büyüklüklerdeki harflerle yazılmıştır. Her metnin sonunda okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik çoktan seçmeli beş soru bulunmaktadır.

Bu çalışmada çocukların tümü birinci sınıf düzeyine uygun ilk metinden başlanıp sırasıyla 10 tane hata yaptıkları metnin sonuna kadar sesli bir şekilde okutulmuştur. Metinlerde yapılan okuma hataları bir metin için on tane hatayı geçmediği koşulda testteki bütün metinler okutulmuş ve her metnin kaç saniyede okunduğu, ilk bir dakikada okunan doğru sözcük sayısı ve okuma hataları kaydedilmiştir. Her metinden sonra çocuklara sınıf düzeyine göre üç veya dört cevap seçeneği olan çoktan seçmeli sorular verilmiş ve çocukların seçenekler arasından doğru cevabı bulmaları istenmiştir. SOBAT'ın uygulamasında her çocuk için sadece okuma metninin bulunduğu bir kitapçık ve okuma metinleri ile okuduğunu anlama sorularının birlikte bulunduğu, işaretlemelerin yapıldığı bir form kullanılmaktadır.

SOBAT okuma ve okuduğunu anlama becerisini ölçen kapsamlı bir değerlendirme aracı niteliğindedir. SOBAT kapsamında okuduğunu anlama becerisi, okuma hızı, okuma hataları gibi alt alanlarda puanlar elde etmek mümkündür. Bu araştırma kapsamında okuduğunu anlama ve okuma hızı alt testlerinden alınan puanlar kullanılmıştır.

SOBAT Okuduğunu Anlama Alt Testi: Bu alt test çocukların okuduğunu anlama becerisini ölçen bir alt testtir. Okutulan her metnin sonundaki çoktan seçmeli soruların cevaplanmasını temel alan bu alt testin puanı sorulara verilen doğru cevaplar ile hesaplanır. Metin sonlarında yer alan her soru 1 puan değerindedir.

Herhangi bir sorunun yanlış cevaplanması ya da boş bırakılması durumunda o soru 0 puan alır. Test sonunda doğru cevaplanan toplam soru sayısı SOBAT Okuduğunu Anlama puanını oluşturur.

SOBAT Okuma Hızı Alt Testi: Bu alt test çocukların okuma hızlarını ölçen bir alt testtir. Okuma hızı, çocukların bir dakikada doğru okuduğu sözcük sayısını ifade etmektedir. SOBAT Okuma Hızı puanını, her metnin birinci dakikasında doğru okunan sözcüklerin toplamının okunan metin sayısına bölünmesi (aritmetik ortalaması) oluşturmaktadır. Metinlerin sınıf düzeylerine göre oluşturulmuş olmasından dolayı bazı metinler bir dakikadan önce tamamlanabilen metinlerdir. SOBAT Okuma Hızı puanları hesaplanırken çocuğun bir dakikadan fazla sürede okuduğu metinler dikkate alınır.

2.2.5. Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ)

SÖBİDÖ, ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların sözcük bilgisini değerlendirmek amacıyla bu araştırmada kapsamında geliştirilmiştir (geliştirilme süreci işlem bölümünde anlatılmıştır). Her maddesinde bir sözcüğün anlamının bilinip bilinmediği değerlendiren toplam 60 maddeden oluşan SÖBİDÖ (Bkz. Ek-4), ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocuklara yönelik bir kâğıt kalem testi olarak geliştirilmiştir. SÖBİDÖ toplu uygulamalara ve sınıf uygulamalarına da olanak sağlar niteliktedir. SÖBİDÖ eş anlamlı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru / yanlış soru yöntemlerini içeren dört farklı bölümden oluşmuştur.

Eş Anlamlı Sözcükler: Bu bölümde, verilen sözcüğün eş anlamlısının yazılması istenir. Eş anlamlı sözcüklerin sorulduğu bu bölümde 14 madde bulunmaktadır.

Çoktan Seçmeli Sorular: Bu bölümde, anlamı açıkça verilen sözcüğün ne olduğu sorulur ve doğru cevabın üç şık arasından işaretlenmesi istenir. 15 maddeden oluşan bu bölümde sözcüklerin sözlük anlamları verilmiştir.

Boşluk Doldurma Soruları: Bu bölümde, cümlelerde boş bırakılan yere verilen 3 sözcükten hangisinin gelmesi gerektiği sorulur ve doğru sözcüğün işaretlenmesi istenir. Bu bölüm de 15 madde bulunmaktadır.

Doğru / Yanlış Soruları: Bu bölümde, sözcüklerin anlamlarına yönelik doğru ya da yanlış yargılar bulunmakta ve maddenin doğru mu, yanlış mı olduğu sorulmaktadır. Eğer yargı doğruysa cümlenin sonundaki boşluğa ‘D’, cümledeki yargı yanlış ise ‘Y’ harfi konulması istenmektedir. Her maddede bir sözcüğün anlamının bilinip bilinmediğine yönelik bir yargı verilen 16 madde bulunmaktadır.

SÖBİDÖ doğru cevaplanan her maddeye 1 puan verilmesi şeklinde puanlanmaktadır. Doğru cevaplanan madde sayısı SÖBİDÖ toplam puanını oluşturmaktadır. SÖBİDÖ’ den sadece tek bir puan elde edilmektedir.

Bu çalışmada SÖBİDÖ’ nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90, test – tekrar test güvenilirliği ise .98 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. SÖBİDÖ’ nün eşzamanlı geçerliğini değerlendirmek amacıyla WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı alt testi ile SÖBİDÖ arasındaki ilişkiye bakılmış ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Söz konusu ilişkiye yönelik istatistiksel bilgiler araştırmanın ‘Bulgular’ bölümünde yer almaktadır.

2.2.6 Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi (BG)

Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi (Visual Motor Gestalt Test) her biri deneğe sırayla gösterilen ve boş bir kağıda çizmesi istenen dokuz tane şekilden oluşan bir testtir. Bu dokuz şekil, Wertheimer' in 1923 yılında görsel algılama üzerine yaptığı bir çalışmasında kullandığı otuz şeklin arasından klinik uygulamada kullanılmak amacıyla Dr. Lauretta Bender tarafından seçilmiştir. Görsel algıyı değerlendiren BG desenlerinin klinik açıdan bireyin olgunlaşma düzeyi, organik ya da işlevsel temelli patolojisine göre farklılık gösterebileceği belirtilmektedir. Bender, 1938' de puanlama ölçütlerini, 1946 yılında el kitabı ve uygulama yönergesi yayınlamıştır. BG' nin çocuklar için değerlendirilmesi ve yorumlanması ilk kez 1963' te Koppitz tarafından yapılmıştır (Akt. Erden, 2009). BG görsel uyarının algılanmasını, görsel motor koordinasyonu ve algılanan uyarının motor işlevlerle ifade edilebilmesini yani görsel motor birleşmeyi ölçmektedir. Türkiye' de 6 yaş 6 ay ile 12 yaş 11 ay arası için geçerli normlar Yalın (1974) tarafından elde edilmiştir (Akt. Erden, 2009; akt. Pascal ve Suttel, 1966; akt. Somer, 1988).

BG' nin puanlanması kopyalanan şekillerdeki hatalar üzerinden yapılır. Dokuz şekil, şeklin bozulması, birleştirme, döndürme ve duramama hataları açısından değerlendirilir ve yapılan her hata için 1 hata puanı verilir. Bu çalışmada dokuz şekilden alınan hata puanlarının toplamı kullanılmıştır.

2.2.7 Gesell Gelişim Figürleri (Gesell)

Gesell Gelişim Figürleri, Arnold Gesell tarafından sekiz geometrik şekilden oluşturulmuştur. Daha sonra Goldber ve Shiffman tarafından "Grek Haçı" eklenerek

dokuz figürlü bir test haline getirilmiştir. Türkiye’ de Gesell Gelişim Figürleri’ nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları halen devam etmektedir.

Bütün figürlerin yan yana yer aldığı A4 boyutundaki bir kağıt (Bkz. Ek - 5) çocuğun önüne konur ve çocuktan her şeklin altına gördüğünün aynısını çizmesi istenir. Uygulamada silgi kullanılmasına izin verilmez.

Gesell Gelişim Figürleri’ nin puanlamasında Koppitz’ in Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi için belirlediği ve Türkiye’ deki uzmanların eklediği hata puanları kullanılmaktadır. Figürler şeklin bozulması, birleştirme, döndürme alanlarında her hata için 1 puan alır. Bütün şekillerden alınan hata puanlarının toplamı bu araştırmada kullanılan Gesell toplam hata puanını oluşturmaktadır.

2.2.8 Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi - B Formu (GİSD-B)

Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi B Formu (GİSD-B), 1977 yılında Koppitz tarafından geliştirilmiş olan Visual Aural Digit Span Test’ i (VADS) temel alır. VADS, aralarında standart bir yönergenin bulunmaması da dahil, çeşitli görgül ve yöntemsel kısıtlılıkları içermektedir. Karakaş ve Yalın (1993) tarafından geliştirilen GİSD-B formunda dizilerdeki sayıların artırılması standart yönergelerin hazırlanması ve hatırlamaya yardımcı mnemonik tekniklerin kullanılmamasını gibi düzenlemeler yoluyla söz konusu kısıtlılıklar giderilmiştir (Karakaş ve Yalın, 1993). Testin norm çalışması 6 – 96 yaş aralığındaki 1585 gönüllü katılımcı ile yapılmıştır. Çocukluk dönemi için 402 katılımcı norm çalışmalarına katılmıştır.

GİSD-B uygulayıcı tarafından değişik uzunluktaki sayı dizilerinin deneklere görsel ve işitsel olarak verilip tekrarlanması istenen ve tepkilerin yazılı veya sözlü olarak alındığı bir testtir. Sayı dizilerinin hatırlanmasına yönelik kısa süreli bellek işlevlerini ölçmek amacıyla kullanılan GİSD-B, İşitsel-Sözel (İS), Görsel-Sözel (GS), İşitsel-Yazılı (İY) ve Görsel-Yazılı (GY) olmak üzere dört alt testten oluşmaktadır. Her alt test iki basamaklıdan dokuz basamaklıya doğru artan sekizer sayı dizisi içermekte, ikinci denemeleriyle birlikte her alt testte on altışar sayı dizisi bulunmaktadır. Uygulayıcısının diziyi oluşturan sayıları bir saniye aralıkla teker teker okuması ya da bir saniye aralıkla göstermesinin ardından cevaplar sözel ya da yazılı olarak denekten alınmaktadır. GİSD-B' nin alt testleri standart sırada uygulanmaktadır. Her dizisinin iki denemesi vardır. Denek birinci denemede başarısız olursa ikinci deneme verilir. Dizilerde iki kere üst üste başarısız olunursa test bitirilir. Bireysel olarak sessiz bir ortamda uygulanan GİSD-B' nin uygulama süresi yaklaşık on beş dakikadır (Karakaş ve Dinçer, 2011).

2.3 İşlem

Bu bölümde iki aşamada gerçekleştirilen araştırmanın yürütülme sürecine yönelik işlemler aktarılacaktır. İlk olarak SÖBİDÖ' nün geliştirilme aşamasında izlenen sürece yönelik bilgilere, ardından da araştırmanın temel amacı doğrultusunda kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasına yönelik işlemlere yer verilmiştir.

2.3.1. SÖBİDÖ' nün Geliştirilmesi

Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği geliştirilirken 'Çocukların sözcük dağarcıklarında Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan sözcükler yer alır'

denencesinden yola çıkılmıştır. İlk olarak, MEB' in önermiş olduğu ve temel amaçlarında biri çocukların sözcük bilgisini geliştirmek olan Türkçe ders kitaplarından her sınıf için ülke genelinde en çok kullanılan ders kitabı seçilmiştir. Kitaplarda geçen sözcükler tek tek taranmış ve 'Nvivo 8 Nitel Veri Analizi' bilgisayar programı ile kitapta geçen her sözcüğün frekansı belirlenmiştir. Ardından, kitaplarda geçen sözcükler ile çocukların sözcük bilgileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla bir ön çalışma yapılmıştır.

SÖBİDÖ' nün ön çalışması kapsamında yaşları 6 ile 12 arasında değişen 48' i kız, 49' u erkek olmak üzere toplam 97 çocuğun WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı alt testine verdiği cevaplar incelenmiş ve testten aldığı ham puanlar hesaplanmıştır. Aynı zamanda WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı alt testini oluşturan sözcüklerin Türkçe kitaplarında kullanılma sıklıklarına bakılmıştır. Söz konusu işlemler sonucunda Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcük sayıları ile WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı alt testi puanları ve WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı sözcüklerinin kitaplarda geçme sıklığı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Söz konusu ilişkiye yönelik sonuçlar 'Bulgular' bölümünde yer almaktadır.

Yapılan ön çalışma ile sınıanan 'Çocukların sözcük dağarcıklarında Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan sözcükler yer alır' denencesinin doğrulanması sonucunda her sınıf düzeyi için belirlenen sözcük frekansları incelenmiştir. Kitaplarda en çok tekrarlanan (en az on kere) sözcüklerden tüm sınıf düzeyleri için toplam 75 sözcük seçilmiştir. Seçilen sözcüklerin anlamları yetmiş dört çocukla yapılan başka bir çalışmada açık uçlu bir şekilde yazılı olarak sorulmuştur. Söz konusu çalışma sonucunda çocukların sözcükleri nasıl ifade ettikleri (eş anlamlı, sözlük anlamı, yakın anlam, işlev belirten, betimleme) değerlendirilmiş ve

sözcüklerin hangi kategoride sorulabileceği belirlenmiştir. SÖBİDÖ' yü oluşturan sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış ve dil bilimleri konusunda uzman iki kişi tarafından kontrol edilerek son halini almıştır.

2.3.2. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda ilköğretim birinci kademeye devam eden ve okumayı öğrenmiş olan çocuklara uygulama 2009 – 2010 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmayı açıklayan 'Bilgilendirilmiş Onay Formu' (Bkz. Ek-1) çocukların ailelerine verilmiştir. Çocuklarının araştırmaya katılması için anne veya babadan yazılı onay alındıktan sonra çocuklar uygulamaya alınmıştır.

Çocukların gelişimleri ile ilgili bilgileri almak amacıyla oluşturulan iki sayfalık 'Çocuk Gelişim Bilgi Formu' nun çocuğun anne-babasından en iyi tanıyan tarafından doldurulması sağlanmıştır. Aileler 'Çocuk Gelişim Bilgi Formu' nu doldururken ya da doldurduktan sonra çocuklara bireysel olarak uygulama yapılmıştır. Uygulayıcı ve uygulayıcının eğitim verdiği kişiler tarafından bireysel olarak 'SOBAT, 'SÖBİDÖ', 'Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi', Gesell Gelişim Figürleri Testi' ve 'Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi - B Formu' karışık sıralarda çocuklara uygulanmıştır. Bütün testlerin uygulama süresi toplam 90 – 120 dakika arasında sürerken yorulan ya da sıkılan çocukların uygulamaları iki oturumda gerçekleştirilmiştir.

SOBAT okuma metinleri çocuğa okuma metinleri kitapçığından sesli bir şekilde sırayla okutulmuştur. Her metnin ilk sözcüğü okunduğu anda kronometre

çalıştırılmış ve her metnin birinci dakikası tamamlandığında gelinen sözcük ve metnin tamamının okunma süresi forma kaydedilmiştir. Okutulan her metinde çocuğun yaptığı hatalar, okuma metinleri ve okuduğunu anlama sorularının birlikte bulunduğu başka bir form üzerinde işaretlenmiştir. Her okuma parçası bittikten sonra süre durdurulmuş ve çocuğun o parça ile ilgili çoktan seçmeli soruları cevaplaması istenmiştir. Sorular cevaplanırken süre tutulmamıştır.

SÖBİDÖ' nün uygulanmasında ise iki farklı yol izlenmiştir. Çocuğa verilen SÖBİDÖ' nün sessiz okuma yöntemi ile okunması ve doğru cevapların işaretlenmesi istenmiştir. ÖÖG tanısı olan çocuklarda tanının özelliği nedeniyle okuma hatalarının yapılması ve okunanların anlaşılmaması ihtimaline karşı çocukların soruları sesli okumaları istenmiş, zorlandıkları yerde okumalarına yardım edilmiştir. ÖÖG tanısı olmayan bazı çocukların uygulamaları sınıf ortamında toplu bir şekilde yapılmıştır. Uygulamada süre sınırlaması yapılmamıştır.

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan diğer ölçme araçları (BG, GİSD-B ve Gessel Gelişim Figürleri) ise standart uygulama kuralları doğrultusunda çocuklara uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Analizler, ‘Amaç’ bölümünde belirtilmiş olan denencelerin sınanmasına yönelik olarak ‘Yöntem’ bölümünde sözü edilen ölçeklerden elde edilen puanlar doğrultusunda yapılmıştır.

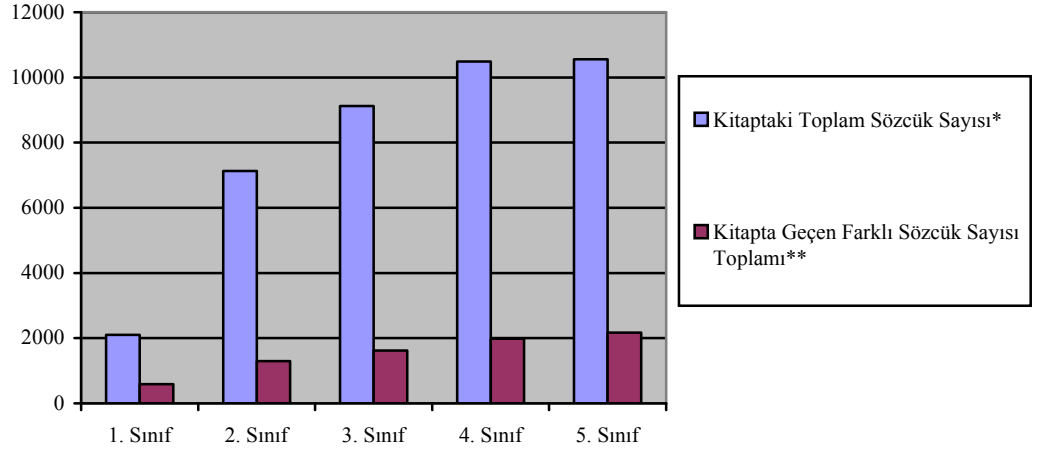
Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada çocukların sözcük bilgilerinin objektif olarak ölçülmesi için Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ) geliştirilmiştir. SÖBİDÖ’ nün geliştirilme aşamasında izlenen süreç ‘İşlem’ bölümünde ayrıntılı olarak anlatılmıştır. İkinci aşamada ise araştırmanın temel amacı doğrultusunda ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların okuduğunu anlama becerileri ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularının dört grupta inceleneceği bu bölümde sırasıyla önce SÖBİDÖ’ nün geliştirilme sürecine ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Ardından araştırmanın temel amacı doğrultusunda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bulgular aktarılmaktadır. Söz konusu ilişkinin incelenmesinde veri toplama araçlarından elde edilen puanların Pearson korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Üçüncü olarak aynı değişkenlerin anne eğitim düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan varyans analizi bulgularına yer verilmiştir. Bu bulguların ardından çocukların okuduğunu anlama becerisi, sözcük bilgisi ve okuma hızında sınıf düzeyleri açısından fark olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan ki-kare analiziyle ilgili bulgular aktarılmaktadır.

Son olarak özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklarda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkinin incelenmesi için ölçek puanlarının Pearson korelasyon katsayılarına yönelik bulgulara ve okuduğunu anlama, sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı puanlarının özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan iki grup arasındaki farklılıkları araştırmak amacıyla yapılan t testi analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan iki grubun SOBAT metinlerinin okunma süreleri açısından farklılık gösterip göstermediğine de t testi analizi ile bakılmıştır.

3.1. SÖZCÜK BİLGİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN (SÖBİDÖ) GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırma denenceleri arasında yer alan ‘Çocukların sözcük dağarcıklarında Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan sözcükler yer alır’ denencesini araştırmak amacıyla öncelikle Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin frekansları Nvivo 8 Nitel Veri Analizi programıyla çıkarılmıştır. Her sınıf için kitaplarda geçen sözcük sayılarına ilişkin bulgular Grafik 1’ de verilmiştir.

Grafik 1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcükler Sayıları



Grafik 1’ de görüldüğü gibi Türkçe kitaplarında geçen bütün sözcüklerin toplam sayıları* sınıf düzeyine göre 2098 ile 10556 arasında değişirken tekrarlayan sözcükler elenip kitaplarda geçen her sözcüğün bir kere geçtiği hesaplandığında (kitaplarda geçen farklı sözcük sayıları**) sınıf düzeyine göre 591 ile 1301 arasında değişmektedir.

SÖBİDÖ’ nün ön çalışmasında Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcük sayılarıyla WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı (SD) puanları ve WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı sözcüklerinin kitaplarda geçme sıklığı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ayrıca SD sözcüklerinin doğru tanımlanması ile Türkçe ders kitaplarında kullanılma sıklıkları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden ve yaşları 6 ile 12 arasında değişen 48’ i kız, 49’ u erkek olmak üzere 97 çocuktan oluşan ayrı bir örnekleme çalışılmıştır.

***Toplam Sözcük Sayısı:** Her sınıf düzeyi için Türkçe ders kitaplarında geçen her sözcüğün (bütün sözcüklerin) toplamı.

****Farklı Sözcük Sayısı:** Her sınıf düzeyi için Türkçe ders kitaplarında sadece bir kez geçen (tekrarlar elendikten sonra kalan) sözcüklerin toplamı.

Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcük sayıları ile WÇZÖ Sözcük Dağarcığı alt testi puanları ve WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı sözcüklerinin kitaplarda geçme sıklığı arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayıları yöntemi ile bakılmış ve korelasyonlara yönelik bulgular Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Sözcük Dağarcığı Puanlarının Türkçe Kitaplarındaki Sözcüklerle İlişkisi

N=97	Kitaptaki Toplam Sözcük Sayısı	Kitapta Geçen Farklı Sözcük Sayısı	Kitapta Geçen SD Sözcüklerinin Toplamı
Sözcük Dağarcığı Puanı	.620*	.652*	.669*
Kitaptaki Toplam Sözcük Sayısı		.981*	.911*
Kitapta Geçen Farklı Sözcük Sayısı			.965*

* $p < .01$

Tablo 3' te görüldüğü gibi çocukların sözcük dağarcıkları ile kendi sınıf düzeylerinin Türkçe ders kitaplarında karşılaştıkları sözcük sayıları, çeşitlilikleri ve tekrarlanma sıklıkları arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ön çalışma sonuçlarından elde edilen diğer bir bulgu ise çoğunlukla sözcüklerin kitaplarda kullanılma sıklığı ile sözcüğün bilinip bilinmemesi ve verilen cevabın zenginliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda tüm sınıf düzeylerinde en çok tekrarlanan (en az 10 kere tekrarlanan) ve madde oluşturmaya uygun toplam yetmiş beş sözcük seçilmiştir. Bu sözcüklerin anlamları açık uçlu bir şekilde yetmiş dört çocuğa sorularak bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda

çocukların her bir sözcüğü nasıl ifade ettiği (eş anlamlı, sözlük anlamı, yakın anlam, işlev belirten, betimleme) ve sözcüklerin hangi kategoride sorulacağı belirlenmiş ve SÖBİDÖ' nün 60 maddelik son hali verilmiştir.

SÖBİDÖ' nün güvenilirliğini test etmek amacıyla 25 çocukla on gün ara ile test - tekrar test çalışması yapılmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .98 ($p < .01$) olarak bulunurken SÖBİDÖ uygulanmış olan örneklem içerisinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur. Çocukların sözcük bilgilerini değerlendirmek amacıyla alanda en sık kullanılan değerlendirme aracı olan Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WÇZÖ-R) Sözcük Dağarcığı puanlarının SÖBİDÖ puanları ile korelasyon katsayısı Tablo 4' te görüldüğü gibi .650 olarak $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4. SÖBİDÖ Puanları ile Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) Sözcük Dağarcığı Alt Testi Puanları Arasındaki İlişki

	SÖBİDÖ
WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı	.650*

* $p < .01$

3.2. ÇOCUKLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA İLE SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI, KISA SÜRELİ BELLEK VE OKUMA HIZI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BİLGİLER

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, çocukların okuduğunu anlama becerisi ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuduğunu Anlama Alt Testi puanı ile Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ) toplam puanı, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi (BG) hata puanı, Gesell Gelişim Figürleri hata puanı, Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi B Formu (GİSD-B) puanları ve SOBAT Okuma Hızı puanları arasındaki korelasyon katsayılarına bakılmıştır. GİSD - B formunun İşitsel Sözel (İS), Görsel Sözel (GS), İşitsel Yazılı (İY), Görsel Yazılı (GY) alt test puanları ve GİSD - B toplam puanının ayrı ayrı korelasyonları incelenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayılarına ilişkin sonuçlar Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında SOBAT Okuduğunu Anlama Puanları ile SÖBİDÖ Toplam Puanı, BG ve Gesell

Toplam Hata Puanları, GİSD-B ve SOBAT Okuma Hızı Puanları Arasındaki İlişki

	Okuduğunu Anlama	SÖBİDÖ	BG	Gesell	GİSD - B				Okuma Hızı	
					İS	GS	İY	GY		Toplam
Okuduğunu Anlama	1	.582**								
N	301	117	-448**	-600**	.512**	.490**	.508**	.322**	.591**	.666**
SÖBİDÖ		1								
N		117	-436**	-434**	.330	.393*	.012	.367*	.414*	.642**
Bender Gestalt										
N			1	.804**	-.459**	-.409**	-.448**	-.495**	-.562**	-.450**
Gesell				1						
N			143	155	-.586**	-.417**	-.664**	-.474**	-.658**	-.581**
İS					1					
N				155	44	44	44	44	45	155
GS						1				
N				155	88	88	88	88	88	88
İY							1			
N				155	44	44	44	44	45	155
GY								1		
N				155	88	88	88	88	88	88
Toplam									1	
									90	90

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

Tablo 5’ te görüldüğü gibi SOBAT Okuduğunu Anlama puanı ile uygulanan bütün ölçeklerin puanları arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı fazla, kısa süreli bellek işlevleri yüksek, görsel algı hataları düşük ve sözcük bilgisi fazla olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinin de yüksek olduğu görülmektedir. SOBAT Okuduğunu Anlama puanı ile SÖBİDÖ, BG, Gesell, GİSD – B ve SOBAT Okuma Hızı puanları arasında .342 ($p<.01$) ile .804 ($p<.01$) arasında değişen anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bütün test puanlarının birbirleri ile anlamlı düzeyde ilişkileri bulunurken yalnızca SÖBİDÖ toplam puanı ile GİSD – B İşitsel Sözel ve İşitsel Yazılı alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

3.3. ÇOCUKLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA, SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI, KISA SÜRELİ BELLEK VE OKUMA HIZI BECERİLERİNİN ANNE EĞİTİM DÜZEYLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırmanın temel değişkenleri olan okuduğunu anlama becerisi, sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı değişkenlerinin anne eğitimi açısından farklılık gösterip göstermediği incelemek amacıyla anne eğitimleri yüksek ve düşük olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olanlar ‘düşük’, eğitim düzeyi lise ve üzeri olanlar ise ‘yüksek’ olarak gruplanmıştır. İki grup arasında ilgili değişkenler açısından bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla SOBAT Okuduğunu Anlama, SÖBİDÖ puanları , BG ve Gesell hata puanları, GİSD-B ve SOBAT Okuma Hızı puanlarına t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. SOBAT Okuduğunu Anlama, SÖBİDÖ, BG ve Gesell Hata Puanları, GİSD-B ve SOBAT Okuma Hızı Puanlarının

Anne Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

	Anne Eğitimi Düşük			Anne Eğitimi Yüksek			t
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	
Okuduğunu Anlama	144	29.33	11.40	188	34.56	10.12	-4.346***
SÖBİDÖ	50	31.57	10.04	105	36.74	9.95	-2.984**
BG	75	3.30	3.41	93	2.50	2.76	1.643
Gesell	82	3.87	2.50	101	3.00	2.53	-2.320*
GİSD – B	51	18.76	3.32	59	21.22	3.55	-3.741***
Okuma Hızı	144	68.45	33.83	186	81.43	30.76	-3.593***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tablo 6’ da görüldüğü gibi SOBAT Okuduğunu Anlama, SÖBİDÖ, GİSD-B, SOBAT Okuma Hızı puanları ve Gesell toplam hata puanı anne eğitimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, BG toplam hata puanının anne eğitim düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Başka bir deyişle, anne eğitimi yüksek olanların okuduğunu anlama becerileri ve sözcük bilgileri daha iyi, bir dakikada okuduğu sözcük sayısı daha fazla ve görsel algı hataları (Gesell puanlarına göre) daha düşüktür.

3.4. OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ, SÖZCÜK BİLGİSİ VE OKUMA HIZININ SINIF DÜZEYLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırma denenceleri arasında yer alan ‘çocuklarda okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı becerileri sınıf düzeyleri açısından farklılaşır’ denencesini araştırmak amacıyla çocukların almış olduğu SOBAT Okuduğunu Anlama, SÖBİDÖ ve SOBAT Okuma Hızı puanlarına ayrı ayrı beş sınıf düzeyi için parametrik olmayan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’ da verilmiştir.

3.4.1 Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Çocukların okuduğunu anlama becerileri devam ettikleri sınıf düzeylerine göre farklılık gösterir denencesini test etmek amacıyla birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinin SOBAT Okuduğunu Anlama alt testinden aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Her sınıf düzeyi bir grup olarak ele alındığında öncelikle grupların normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmış ve grupların normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle gruplar arası karşılaştırma parametrik olmayan tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. SOBAT Okuduğunu Anlama puanlarının sınıf düzeyleri açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7. SOBAT Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

SOBAT Okuduğunu Anlama Puanları					
	N	\bar{X}	SS	Medyan	Ki-kare
1. Sınıf	44	20.88	5.56	21	
2. Sınıf	62	32.30	7.93	33	
3. Sınıf	67	35.83	7.01	38	130.91**
4. Sınıf	66	39.86	6.67	41.5	
5. Sınıf	62	40.44	5.66	42	

** $p < .001$

Tablo 7' de görüldüğü gibi SOBAT Okuduğunu Anlama puanları sınıf düzeyine göre anlamlı derecede ($p<.001$) farklılık göstermektedir. Çocukların okuduğunu anlama becerisi sınıf yükseldikçe artmaktadır. Sınıfların birbiriyle olan ilişkisi, diğer bir deyişle gruplar arası çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 7.1' de verilmiştir.

Tablo 7.1. SOBAT Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıflar Arası Karşılaştırılması

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1. Sınıf	$p<.001$	$p<.001$	$p<.001$	$p<.001$
2. Sınıf		$p<.01$	$p<.001$	$p<.001$
3. Sınıf			$p<.001$	$p<.001$
4. Sınıf				$p>.05$

Gruplar arası karşılaştırma sonucunda Tablo 7.1' de görüldüğü gibi dördüncü ve beşinci sınıf hariç diğer tüm sınıflar birbirleri ile anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle SOBAT Okuduğunu Anlama alt testinden birinci sınıflar ikinci sınıflardan, ikinci sınıflar üçüncü sınıflardan, üçüncü sınıflar ise dördüncü sınıflardan anlamlı düzeyde ($p<.001$) daha düşük puan almışlardır. Dördüncü ve beşinci sınıfların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.4.2. Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ) Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından İncelenmesi

‘Çocukların sözcük bilgileri devam ettikleri sınıf düzeylerine göre farklılık gösterir’ denencesini test etmek amacıyla birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinin SÖBİDÖ’ den aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Her sınıf düzeyi bir grup olarak ele alındığında öncelikle grupların normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmış ve grupların normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle gruplar arası karşılaştırma parametrik olmayan tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. SÖBİDÖ puanlarının sınıflara göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8. SÖBİDÖ Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

SÖBİDÖ Puanları					
	N	\bar{X}	SS	Medyan	Ki-kare
1. Sınıf	6	31.50	3.50	32	
2. Sınıf	29	32.24	7.16	33	
3. Sınıf	31	38.96	9.22	40	34.73**
4. Sınıf	28	39.64	5.81	39	
5. Sınıf	23	43.08	6.11	43	

** $p < .001$

Tablo 8’ de görüldüğü gibi SÖBİDÖ puanları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde ($p<.001$) farklılık göstermektedir. Çocukların sözcük dağarcıkları sınıf düzeyleri yükseldikçe artmaktadır. Sınıfların birbiriyle olan ilişkisi, diğer bir deyişle gruplar arası çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 8.1’ de verilmiştir.

Tablo 8.1 SÖBİDÖ Puanlarının Sınıflar Arası Karşılaştırılması

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1. Sınıf	$p>.05$	$p<.01$	$p<.01$	$P<.001$
2. Sınıf		$p<.001$	$p<.001$	$P<.001$
3. Sınıf			$p>.05$	$P<.05$
4. Sınıf				$P<.05$

Gruplar arası karşılaştırma sonucunda Tablo 8.1’ de görüldüğü üzere birinci sınıf ile üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar, ikinci sınıf ile üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfların, üçüncü ve dördüncü sınıflar ile beşinci sınıfın birbirleri ile anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken üçüncü ve dördüncü sınıfın birbirleri ile arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir deyişle SÖBİDÖ’ den ikinci sınıflar üçüncü sınıflardan, üçüncü ve dördüncü sınıflar da beşinci sınıflardan anlamlı düzeyde düşük puan alırlarken birinci sınıflar ile ikinci sınıflar ve üçüncü sınıflarla dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

3.4.3. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuma Hızı Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Çocukların okuma hızı devam ettikleri sınıf düzeylerine göre farklılık gösterir hipotezini test etmek amacıyla SOBAT Okuma Hızı alt testinden birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinin aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Her sınıf düzeyi bir grup olarak ele alındığında öncelikle grupların normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmış ve grupların normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle gruplar arası karşılaştırma parametrik olmayan tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 9’ da belirtilmiştir.

Tablo 9. SOBAT Okuma Hızı Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

SOBAT Okuma Hızı					
	N	\bar{X}	SS	Medyan	Ki-kare
1. Sınıf	44	42.05	21.14	32.33	
2. Sınıf	62	67.97	27.83	66.51	
3. Sınıf	67	86.28	22.20	86.14	133.83**
4. Sınıf	66	92.88	22.35	94.35	
5. Sınıf	61	105.09	18.07	106.3	

** $p < .001$

Tablo 9’ da görüldüğü gibi SOBAT Okuma Hızı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Çocukların sınıf düzeyleri yükseldikçe bir dakikada okudukları sözcük sayısı artmaktadır. Sınıfların birbiriyle olan ilişkisi, başka bir deyişle gruplar arası çoklu karşılaştırma testine ilişkin bulgular Tablo 9.1’ de verilmiştir.

Tablo 9.1 SOBAT Okuma Hızı Puanlarının Sınıflar Arası Karşılaştırılması

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1. Sınıf	p<.001	P<.001	P<.001	p<.001
2. Sınıf		P<.001	P<.001	p<.001
3. Sınıf			p>.05	p<.001
4. Sınıf				p<.05

Tablo 9.1’ de görüldüğü gibi gruplar arası karşılaştırma testi sonucunda üçüncü ve dördüncü sınıfların puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken diğer tüm sınıfların birbirleri ile anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Birinci sınıfların bir dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı ikinci sınıflardan, ikinci sınıfların okuduğu sözcük sayısı üçüncü sınıflardan, üçüncü ve dördüncü sınıfların okuduğu sözcük sayısı beşinci sınıflardan anlamlı düzeyde daha azken üçüncü ve dördüncü sınıfların bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

3.5. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN VE OLMAYAN GRUBA İLİŞKİN BİLGİLER

3.5.1 Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocuklarda Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı, Kısa Süreli Bellek ve Okuma Hızı Arasındaki İlişki

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda ele alınan okuduğunu anlama, sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı değişkenleri arasındaki ilişki bir de özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklarda incelenmiştir. ÖÖG tanısı olan çocuklarda SOBAT Okuduğunu Anlama puanları ile SÖBİDÖ toplam puanı, BG ve Gesell toplam hata puanları, GİSD – B ve SOBAT Okuma Hızı puanları arasındaki ilişki Tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10. ÖÖG Tanısı Olan Çocukların SOBAT Okuduğunu Anlama Puanları ile SÖBİDÖ Toplam Puanı, BG ve Gesell Toplam

Hata Puanları, GİSD – B ve SOBAT Okuma Hızı Puanları Arasındaki İlişki

		GİSD – B																			
		Okuduğunu Anlama		SÖBİDÖ		BG		Gesell		İS		GS		İY		GY		Toplam		Okuma Hızı	
Okuduğunu Anlama	1	.704**																			
N	40	37	33	-222																	
SÖBİDÖ	1																				
N	37	33	33	-559**																	
BG	1																				
N	33	33	33																		
Gesell	1																				
N	36	36	36																		
İS	1																				
N	31	31	31																		
GS	1																				
N	31	31	31																		
İY	1																				
N	31	31	31																		
GY	1																				
N	31	31	31																		
Toplam	1																				
N	31	31	31																		
Toplam	1																				
N	31	31	31																		

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 10' da görüldüğü gibi ÖÖG tanısı almış çocukların SOBAT Okuduğunu Anlama puanı ile SÖBİDÖ, GİSD – B ve SOBAT Okuma Hızı puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı fazla, kısa süreli bellek işlevleri yüksek ve sözcük bilgisi fazla olan ÖÖG tanılı çocukların okuduğunu anlama becerilerinin de yüksek olduğu gözlenmektedir. SOBAT Okuduğunu Anlama puanı ile SÖBİDÖ, GİSD – B ve SOBAT Okuma Hızı puanları arasında .392 ($p<.05$) ile .965 ($p<.01$) arasında değişen anlamlı düzeyde ilişkiler gözlenirken BG ve Gesell hata puanları birbirleri dışında diğer ölçek puanlarının hiçbiri ile ilişkili bulunmamıştır.

3.5.2. Okuduğunu Anlama, Sözcük Bilgisi, Görsel Algı, Kısa Süreli Bellek ve Okuma Hızı Değişkenleri Açısından İki Grup Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Araştırmanın diğer bir amacı doğrultusunda ÖÖG tanısı olan ve olmayan iki grup arasında çalışmanın ilgili değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla t testi analiz tekniği kullanılmıştır. İki grubun SOBAT Okuduğunu Anlama, SÖBİDÖ, GİSD – B ve SOBAT Okuma Hızı Puanları açısından farklılaştığı bulunmuştur. Tablo 11' de aldıkları ölçek puanları açısından ÖÖG tanısı olan ve olmayan iki grubun karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 11. ÖÖG Tanısı Olan ve Olmayan Grubun SOBAT Okuduğunu Anlama, SÖBİDÖ, BG Toplam Hata, Gesell Toplam Hata, GİSD – B Toplam Puanı ve SOBAT Okuma Hızı Puanları Açısından Karşılaştırılması

	ÖÖG Tanısı Olan			ÖÖG Tanısı Olmayan			t
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	
Okuduğunu Anlama	40	16.27	9.18	40	35.31	8.86	9.653**
SÖBİDÖ	37	26.27	11.23	28	38.14	8.59	4.827**
BG	33	6.79	3.20	36	1.75	1.90	-7.861**
Gesell	36	6.53	2.27	36	2.38	1.71	-8.695**
GİSD – B	31	18.52	4.89	33	21.72	2.52	3.268*
Okuma Hızı	39	36.52	27.98	40	81.74	32.67	6.791**

* $p < .05$ ** $p < .001$

Tablo 11’ de görüldüğü gibi ÖÖG tanısı olan grup SOBAT Okuduğunu Anlama, SÖBİDÖ, GİSD – B ve SOBAT Okuma Hızı ölçeklerinden anlamlı düzeyde düşük, Bender Gestalt ve Gesell toplam hata puanları açısından da anlamlı düzeyde fazla puan almıştır.

3.5.3. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuma Metinleri Okunma Sürelerinin İki Grup Arasındaki Karşılaştırılması

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) ‘Yöntem’ bölümünde bahsedildiği gibi uzunlukları ve zorlukları birbirinden farklılaşan on bir tane okuma metninden oluşmaktadır. Okuma metinlerinin tamamlanma süreleri (sn) açısından özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklarla tanısı olmayanlar arasında farklılıklar olup olmadığını araştırmak amacıyla t testi analizi yapılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan grup, tanılarının özelliği olan okuma sorunları nedeniyle SOBAT okuma metinlerinin tamamını okuyamamışlardır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan grupta sekizinci okuma metninden ilerideki metinlere ulaşabilen çocuk sayısının azlığı nedeniyle analizler ilk sekiz okuma metni için yapılmıştır. SOBAT okuma metinlerini okuma süresi açısından iki grup arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. SOBAT Okuma Metinlerinin Okunma Süresi (sn) Açısından İki Grup Arasındaki Farklılıklar

SOBAT Okuma Metinleri	ÖÖG Tanısı Olan			ÖÖG Tanısı Olmayan			t
	N	\bar{X} (sn)	SS	N	\bar{X} (sn)	SS	
Metin 1	39	58.74	77.44	44	13.90	6.97	-3.826**
Metin 2	37	109.8	83.66	44	41.40	24.36	-4.805**
Metin 3	38	57.55	52.37	44	16.30	8.65	-4.811**
Metin 4	33	50.76	37.95	44	17.40	8.49	-4.956**
Metin 5	29	208	147.1	36	111	66.15	-3.834**
Metin 6	16	200.8	136.7	32	160	107.3	-1.074*
Metin 7	9	130.7	54.61	30	129.2	95.24	-.067
Metin 8	9	279	139.8	28	177.1	75.03	-2.108

* $p < .05$ ** $p < .001$

Tablo 12’ de görüldüğü gibi, SOBAT okuma metinlerinin okunma süreleri açısından iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir. İlk beş metnin okunma süresi özel öğrenme güçlüğü tanısı olan grupta anlamlı düzeyde daha fazladır. Yedinci ve sekizinci metinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4. TARTIŞMA

Giriş bölümünde belirtildiği gibi bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocuklarda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilk aşamada sözcük bilgisini değerlendirmek amacıyla yeni bir ölçme aracı (SÖBİDÖ) geliştirilmiştir. Daha sonraki aşamada ise araştırmanın temel amacı doğrultusunda söz konusu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri, anne eğitimi ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve ilgili değişkenler açısından ÖÖG tanısı olan ve olmayan iki grup arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Bu bölümde, araştırmanın amaçları ve yazın bilgileri doğrultusunda söz konusu araştırma bulgularının tartışması ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın genel değerlendirmesi, sınırlılıkları ve öneriler bu bölümün sonunda yer almaktadır.

4.1. SÖBİDÖ' NÜN GELİŞTİRİLME AŞAMASINDA ELDE EDİLEN BULGULARA YÖNELİK TARTIŞMA

Bu çalışmanın denencelerinden birisi çocukların sözcük bilgileri ile Türkçe ders kitaplarındaki sözcük sayıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yöneliktir. Elde edilen bulgular Türkçe kitaplarındaki sözcük tekrarları ile çocukların sözcük bilgileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Söz konusu bulgular öğrenme psikoloji alanyazını ile tutarlılık göstermektedir. Öğrenme psikolojisi üzerine çalışan uzmanlar, tekrarın bilgileri unutmayı engellediğini ve öğrenilen bilginin kalıcılığını desteklediği belirtmektedirler (Akt. Çelen, 1999). Uzmanlar tekrarın belli aralıklarla

yapılması sonucunda öğrenmenin daha kalıcı olduğuna işaret etmektedir. Yeni öğrenilen sözcükler, hayat boyu kullanılarak, işitilerek, okunarak, türlü örnekler ve etkinliklerle tekrarlanarak bireyin zihnine, bilincine yerleşir (Bandura, 1969; akt. Çelen, 1999). Bu bağlamda, çocukların sözcük dağarcığını geliştirme işlevi de olan Türkçe ders kitaplarının da bu işlevi gerçekleştirebilmek için sistematik bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalar ders kitaplarındaki toplam sözcük sayısının, sözcük seçiminin, kullanım sıklığının sistematik bir biçimde belirlenmediğini, yazarlara göre farklılıklaştığını göstermektedir (Akça, 2004; Baykal, 2005; Güzel-Özmen, 2005; Özkök, Kaya ve Erden, 2007; Pehlivan, 2003). Türkçe ders kitaplarında kullanılan sözcüklerin sınıf düzeyine göre sistematik bir biçimde artmadığı ve kullanılan sözcüklerin tekrarlarının yetersiz olduğunun gözlenmesi de önemli bir bulgudur (Özkök ve ark., 2007). Yine söz konusu çalışmayla ilgili olarak yapılmış bir ön çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı alt testindeki sözcüklerin Türkçe kitaplarında geçme sıklığı ile bilinme oranları arasında anlamlı ilişki olduğu gösterilmiştir. Bu bulgu ders kitaplarında tekrar sayısı fazla olan sözcüklerin daha iyi bilindiğine işaret etmektedir (Özkök ve ark., 2007). Bu bulgular doğrultusunda ders kitaplarındaki sözcüklerin sistematik olarak tekrarlanmasının sözcük bilgisinin kazanımında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Sözcük bilgisi, okuma ve okuduğunu anlama ilişkisi bağlamında, ayrıntılı ya da tarama amaçlı değerlendirmelerde farklı yöntemler kullanıldığı bilinmektedir. Ülkemizde de akademik ya da bilişsel becerilerle ilgili değerlendirmelerde sıklıkla WÇZÖ-R alt test bulguları kullanılmaktadır. Ancak WÇZÖ-R değerlendirmesinin uzun sürüyor olması, fazla sık uygulanması, alt test puanlarına ilişkin ayrı

değerlendirme yönergelerinin bulunmaması nedeniyle bu çalışmada SÖBİDÖ geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma kapsamında SÖBİDÖ' den elde edilen puanların WÇZÖ-R Sözcük Dağarcığı Alt Testi puanları ile anlamlı korelasyon gösterdiği bulunmuştur. Uluslararası yazın incelendiğinde alanda kullanılan sözcük bilgisi testlerinin WISC-R Sözcük Dağarcığı alt testi bu çalışmanın bulgularında olduğu gibi tutarlı sonuçlar gösterdiği gözlenmiştir (Braze, Tabor, Shankweiler ve Mencl, 2007; Cain ve Oakhill, 2006). Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilmiş olan SÖBİDÖ' nün ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların akademik becerilerine ilişkin taramalarda ve sözcük bilgilerini ölçmede kullanılabilecek bir değerlendirme aracı olduğu düşünülmektedir.

4.2. OKUDUĞUNU ANLAMA İLE SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI, KISA SÜRELİ BELLEK VE OKUMA HIZI ARASINDAKİ İLİŞKİ BULGULARINA YÖNELİK TARTIŞMA

4.2.1. Sözcük Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma

Alanyazında sözcük bilgisinin okuma becerilerini ve okuduğunu anlamayı yordayan en önemli değişkenlerden biri olduğunu gösteren birçok araştırma yer almaktadır (Güleryüz, 2000a; Joshi, 2005; Liu ve ark., 2010; Verhoeven ve Leeuwe, 2008). Bu araştırmadan elde edilen bulguların yazın bilgileri ile uyumlu olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sözcük bilgisi zengin olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinin de daha gelişmiş olduğunu söylemek

olasıdır. Bu noktadan hareketle özellikle ilköğretim çağında çocukların sözcük bilgilerinin geliştirilmesine yönelik müfredat programı gereksinimi öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra nöropsikolojik çalışmaların işaret ettiği sinapsların çeşitliliği ve beynin kapasitesinin gelişiminin de tetiklenmiş/desteklenmiş olacağından söz edilebilir (Shore, 1997).

4.2.2. Görsel Algı ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma

Bu araştırma kapsamında ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocuklarda SOBAT Okuduğunu Anlama puanları ile Gesell Gelişim Figürleri ve Bender Gestalt Görsel Algı testinden alınan hata puanları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görsel algı testlerinden alınan hata puanları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Bu bulgu, Türköz' ün (2005) ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda Gesell Gelişim Figürleri ile okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması ile benzer sonuçlar göstermiştir. Okuduğunu anlama becerisinin temel koşulu okuma becerisidir. Önceki bölümlerde söz edildiği gibi 'okuma' oldukça karmaşık bilişsel bir süreçtir. Okunan materyalin görsel olarak doğru algılanması okuma sürecinde önemlidir. Görsel algılama hatalarının okuma becerisini olumsuz etkilemesi olasıdır. Görsel algılama hatalarından olumsuz olarak etkilenen okuma becerisinin de okunan metnin anlaşılmasını güçleştirebileceği düşünülebilir.

4.2.3. Kısa Süreli Bellek ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma

Alandaki birçok araştırma okuma ve okuduğunu anlama becerisinde kısa süreli belleğin ve son yıllarda üzerinde daha sık durulan çalışma belleğine ilişkin süreçlerin de etkili olduğunu göstermektedir (Barnes ve ark, 2007; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Schuchardt ve Maehler, 2008). Yazın bilgileriyle uyumlu olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, okuduğunu anlama becerisi ile kısa süreli bellek işlevleri arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Yazında yer alan araştırmalarda çocukların çalışma bellekleri değerlendirilirken söz dizilerini hatırlama (Jimenez ve ark., 2009), sayı dizilerini hatırlama gibi birçok kısa süreli bellek görevinin kullanıldığı görülmektedir (Cain ve ark, 2004; Schuchardt ve ark., 2008). Bu çalışmada kısa süreli bellek işlevleri sayı dizisi hatırlama görevi ile değerlendirilmiştir. Cain ve arkadaşlarının (2004) okuduğunu anlama becerisi ile çalışma belleği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada çalışma belleğini değerlendirmede sayı ve cümle dizilerini hatırlama görevlerinin ikisi de ayrı ayrı kullanılmıştır. Her iki görevde de okuduğunu anlama becerisi ile kısa süreli bellek işlevleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Schuchardt ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında da okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik ve merkezi yönetici gibi kısa süreli bellek işlevlerinde sorun yaşadıkları gösterilmiştir. Bu bağlamda kısa süreli bellek işlevlerinde problem yaşayan, diğer bir deyişle öğrendiklerini ve okuduğunu aklında tutarken zorluk yaşayan bir çocuğun okuduğu metni anlaması ve metinden çıkarsamalar yapması yönünden düşük performans göstermesinin beklenebileceği düşünülmektedir.

4.2.4. Okuma Hızı ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma

Bu çalışmada okuma hızı bir dakikada okunan doğru sözcük sayısını ifade etmektedir. Okuma hızı puanları çocukların okudukları metinlerin ilk birinci dakikasında hesaplanmaktadır. Okuma hızı, okunan her metin için bir dakikada okunan doğru sözcük sayılarının toplanıp okunan metin sayısına bölünmesi, diğer bir deyişle aritmetik ortalamasının alınması ile hesaplanmıştır. Yazında okuma hızının hesaplanmasına yönelik farklı yöntemler bulunmaktadır. Okuma hızının bazı çalışmalarda ilk birinci dakikada okunan doğru sözcük sayısı olarak hesaplandığı görülürken (Erden ve ark., 2002; Meisinger ve ark., 2010; Özmen, 2005) bazı çalışmalarda metindeki toplam sözcük sayısının okunma süresine bölünmesiyle hesaplandığı görülmektedir (Telman, 1996; Wiederholt ve Bryant, 2001). Bazılarında ise en az üç metinden elde edilen ortalama bulma yönteminin tercih edildiği bilinmektedir (Pranik, Petscher, Catts ve Lonigan 2008).

Bu çalışmada elde edilen bulgular okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu yazın bilgilerini destekler niteliktedir (Güzel-Özmen, 2005; Speece ve ark., 2010; Sarıpınar, 2006; Türköz, 2005; Wise ve ark., 2010). Araştırmada elde edilen dikkat çekici diğer bir bulgu ise okuma hızıyla sözcük bilgisi arasında da anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Çocukların bildikleri sözcüklerden oluşan metinleri daha hızlı okudukları bilinmektedir (Güzel-Özmen, 2005). Okuma hızı ile sözcük bilgisinin de anlamlı ilişki içinde olduğu düşünüldüğünde okuduğunu anlama becerisinin sözcük bilgisi ve okuma hızına bağlı olarak artacağı söylenebilir. Yazında sözcük tanıma ile okuduğunu anlama becerisi yakından ilişkili bulunmaktadır (Nation ve Snowling,

1998; Speece ve ark., 2010). Sözcük bilgisi de sözcük tanımayı etkileyen en önemli değişkenlerden birisidir. Bu bağlamda elde edilen bulgular yazın bilgilerini destekler niteliktedir (Boulware-Gooden ve ark., 2007).

4.3. OKUDUĞUNU ANLAMA, SÖZCÜK BİLGİSİ, GÖRSEL ALGI, KISA SÜRELİ BELLEK VE OKUMA HIZININ ANNE EĞİTİMİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK TARTIŞMA

Bu çalışmada anne eğitim düzeyleri ortaokul ve daha altı (8 yıl ve altı) düşük eğitim düzeyi, lise ve üzeri ise yüksek (9 yıl ve üstü) eğitim düzeyi olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda çocukların okuduğunu anlama becerileri annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Anneleri yüksek eğitim düzeyine sahip olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Yazında okuduğunu anlama ile ilgili birçok araştırma çocukların sosyoekonomik düzeyleri (SED) açısından incelenmiştir. Çalışmaların çoğunda SED anne ve baba eğitim düzeyi olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular yazın bilgilerini desteklemektedir (Beydoğan 1993; Morgan ve ark., 2008; Sarıpınar 2006; Sarıpınar ve Erden, 2010). Annelerin eğitim düzeylerinin yüksekliği, çocuklarına sağladıkları uyaranlar, okuma alışkanlıkları ve dilin doğru kullanımına yönelik örnek davranışlar sağlayacağından, çocukların okuduğunu anlama becerilerinin daha gelişmiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda okuma hızı ile anne eğitim düzeyinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin

çocuklarının bir dakikada okudukları doğru sözcük sayıları anne eğitimi düşük olan çocuklara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu sonuç yazındaki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Beydoğan 1993; Morgan ve ark., 2008; Sarıpınar, 2006).

Söz konusu çalışmada anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların sözcük bilgilerinin daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun yazın bilgileriyle uyumlu olduğu görülmektedir (Hart ve Rinsley, 1995) Sosyal gerçekler göz önüne alındığında annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına sağladıkları uyarıların da artacağı söylenebilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların okul öncesi eğitim gereksinimlerine ilişkin farkındalığın arttığı ve bu şekilde bebeklikten itibaren dil gelişimini destekleyen masal okuma, resimli kitaplarla etkinlik yapma gibi faaliyetler ile dilin zengin ve doğru kullanımına yönelik örnek davranışlar sağlanacağı için çocukların sözcük bilgilerinin daha gelişmiş olabileceği düşünülmektedir.

Anne eğitim düzeyine ilişkin olarak araştırma kapsamında elde edilen diğer bir bulgu ise anne eğitim düzeyi yüksek olan çocuklarda kısa süreli bellek işlevlerinin daha yüksek olduğu yönündedir. Söz konusu bulgunun sosyoekonomik düzeyin bilişsel işlevler açısından önemli olduğu dolayısıyla kısa süreli bellek işlevlerinin de bilişsel işlevlerin bir birleşeni olmasıyla bağlantılı olabileceği düşünülmekle birlikte yazında bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Söz konusu çalışmada ilgili değişkenler sadece anne eğitim düzeyi açısından incelenmiştir. Örneklemin baba eğitim düzeyinin ilgili değişkenleri karşılaştırmaya uygun bir şekilde gruplanamaması nedeniyle bu çalışmada sadece anne eğitim düzeyi ile ilgili değişkenler karşılaştırılmıştır.

4.4. OKUDUĞUNU ANLAMA, SÖZCÜK BİLGİSİ VE OKUMA HIZININ SINIF DÜZEYLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞILMASI

4.4.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlamının karşılaştırıldığı analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisinin sınıf düzeylerine paralel bir şekilde arttığı bulunmuştur. Alanyazınla uyumlu olarak (Carvalho, Avila ve Chiari, 2008; Şenel, 1998; Türköz, 2005) çocukların okuduğunu anlama becerisinin sınıf yükseldikçe arttığı gözlenmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıflar arasında bu artışın olmadığı gözlenmiştir. Söz konusu bulgu Sarıpınar' ın (2006) çalışması ile benzer yöndedir. Çocukların okuduğunu anlama becerisinin dördüncü ve beşinci sınıflarda yakın düzeyde olmasının okuma olgunluğunun dördüncü sınıfa kadar kazanılmış olmasıyla açıklanabileceği düşünölmüştür. MEB İlköğretim Türkçe Dersi Programı (2005) incelendiğinde okuduğunu anlamaya yönelik temel kazanımların ilk üç yılda verildiği dördüncü ve beşinci sınıfta ise bu becerin niteliğinin artırılmaya yönelik amaçların ön plana çıktığı görölmektedir.

4.4.2. Sözcük Bilgisinin Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Sözcük bilgisinin sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizler sonucunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç yazındaki çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Verhoeven ve Leeuwe, 2008; Türköz, 2006) Sınıflar arasında yapılan çoklu karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında ise sözcük bilgisi puanlarının sınıf yükseldikçe farklılaştığı görülmüştür birinci ve ikinci sınıflar ile üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında sözcük bilgisi açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Sözcük bilgisi değerlendirmesinde birinci ve ikinci sınıflar arasındaki anlamlı fark çıkmamasının nedenlerinden biri, örnekleme yer alan birinci sınıf çocuklarının sayısının az olması olarak düşünülebileceği gibi birinci ve ikinci sınıfta okuma yazmayı pekiştirmenin müfredat açısından önemi nedeniyle çocukların daha çok tanıdık sözcüklü metinler üzerinden eğitim almaları da etkili olmuş olabilir. Üçüncü ile dördüncü sınıflar arasında sözcük bilgisi açısından anlamlı fark bulunmaması ise MEB müfredatında okuduğunu anlama becerisinin pekiştirilmesine yoğunlaşılmasının yanı sıra dördüncü sınıfta Türkçe derslerine ek olarak fen ve sosyal bilgisi derslerinin de programa ilave edilmesiyle sözcük bilgisinin zenginleştirilmesine yönelik etkinliklerin görece azalmasının sonucu olmuş olabilir. Haftalık ders programında Türkçe dersi sayısının 12 saatten 6 saate düşmesi söz konusu azalmayı kaçınılmaz hale getirmektedir. Öte yandan birinci sınıflarla ikinci sınıflar, üçüncü sınıflarla dördüncü sınıflar arasında anlamlı fark bulunmama ile birlikte ikinci sınıfların sözcük bilgisi birinci sınıflardan, dördüncü sınıfların sözcük bilgisinin de üçüncü sınıflardan fazla olması sınıf düzeyine göre sözcük bilgisinin arttığına işaret etmektedir. Aynı zamanda üçüncü

sınıflarla beşinci sınıflar ve dördüncü sınıflarla beşinci sınıf arasındaki sözcük bilgisi farkının diğer sınıflara göre daha az olması aslında üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfların sözcük bilgilerinin birbirine daha yakın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte temel amaçlarından birisinin sözcük dağarcığını geliştirmek olan Türkçe derslerinde ilk üç yılda yeni sözcük edinimine daha çok önem verildiğini düşündürürken üçüncü sınıftan sonra verilen bilgilerin çeşitlenmesi ile sözcük bilgisinin zenginleştirilmesine ve pekiştirilmesine görece daha az ağırlık verildiği izlenimi edinilmiştir.

4.4.3. Okuma Hızının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Okuma hızının sınıf düzeyleri açısından değişip değişmediğine yönelik karşılaştırma bulguları da okuduğunu anlama bulguları ile benzerlik göstermektedir. Okuma hızı okuma becerisinin gelişimi, çocuğun akademik başarısı açısından önem taşımaktadır. Çocukların ikinci ve üçüncü sınıflar düzeyinde akıcı okumayı geliştirmeleri, dördüncü sınıf düzeyinde ise yeni bir bilgiyi öğrenmek için nasıl okunması gerektiğini aktarmaları beklenmektedir (Meisinger ve ark., 2009). Üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında okuma hızı açısından farklılık bulunmaması yine bu sınıflarda bir yandan okumanın pekiştirilmesi üzerinde durulurken öte yandan da Türkçe derslerine verilen önemin diğer derslerin eklenmesi ve müfredatın yazılı ifade etme becerilerine yoğunlaşması ile ilişkilendirilebilir. Diğer derslerin eklenmesiyle birlikte çocuklara yaptırılan okuma egzersizlerinin azalmasının, evde kitap okuma için ayrılan sürenin bölünmesinin üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir

fark olmamasını açıklayabileceği düşünülmektedir. Öte yandan bilindiği gibi tüm sınıflar için okuma hızı sınıf düzeyi ile birlikte artar ve okuma hızındaki bu artışın birinci sınıfların ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarla, ikinci sınıfların üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarla, üçüncü ve dördüncü sınıfların beşinci sınıflarla farklılık olması bulgusunu açıklayabileceği düşünülürken yazın bilgileriyle de uyumlu sonuçlar göstermektedir (Erden ve ark, 2002; Puranik ve ark., 2008; Sarıpınar, 2006).

4.5. ÖÖG TANISI OLAN VE OLMAYAN GRUBA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

4.5.1. ÖÖG Tanısı Olanların Okuduğunu Anlama Becerisi ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı, Kısa Süreli Bellek ve Okuma Hızı Arasındaki İlişki

Alanyazın bilgileri incelendiğinde okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik yapılan klinik çalışmaların çoğu okuma bozukluğunu temel almaktadır (Meisinger, 2010; Sarıpınar, 2006; Stanovich, 1994). ÖÖG ve okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalar ÖÖG tanısı olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğuna işaret etmektedir (Bakker, 2006; Jimenez ve ark, 2009; Meisinger, 2010; Sarıpınar, 2006; Stanovich, 1994; Turgut, 2008). Ayrıca ÖÖG tanısı olan çocukların tanısı olmayan çocuklara göre sözcük bilgilerinin daha zayıf (Cain ve Oakhill, 2006), görsel algı hatalarının daha fazla (Turgut, 2008), kısa süreli bellek işlevlerinin daha düşük (Cain ve Oakhill, 2004; Schulhardt ve ark., 2008) ve okuma hızlarının daha yavaş (Meisinger, 2010; Sarıpınar ve Erden, 2010; Turgut,

2008) olduğunu gösteren çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Tanısı olmayan çocuklarda olduğu gibi ÖÖG tanısı olan çocukların okuduğunu anlama becerileri ile sözcük bilgisi, kısa süreli bellek işlevleri ve okuma hızları arasında anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir. Söz konusu araştırmadan elde edilen bulgular, yazın bilgileriyle uyumlu olarak ÖÖG tanısı olan çocuklarda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Cain ve Oakhill, 2004; Sarıpınar, 2008). Ancak ÖÖG tanısı olan bu grupta görsel algı ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. ÖÖG tanısı olan grubun sınırlı sayıda çocuk içermesi ve heterojen bir grup olması nedeniyle bu grupta anlamlı bir ilişki bulunamadığı düşünülebilir. Aynı zamanda ÖÖG tanısı olan bu grupta görsel algı ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamamasında bu grubun heterojen bir grup olmasının da etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Görsel algı ile birlikte motor beceriyi de değerlendirdiği bilinen BG ve Gesell testlerine ilişkin bu bulgunun yine grubun özelliklerine bağlanabileceği düşünülmektedir. Bu testlerde yapılan hata türleri bağlamında bulgular incelendiğinde ise iki grup arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu gözlenmiştir. ÖÖG tanısı alan grubun ‘şeklin bozulması’ hata tipinden anlamlı olarak daha fazla puan aldığı görülmüştür.

4.5.2. Okuduğunu Anlama Becerisi, Sözcük Bilgisi, Görsel Algı, Kısa Süreli Bellek ve Okuma Hızı Açısından İki Grubun Birbirleri ile Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

4.5.2.1. ÖÖG Tanısı Olan ve Olmayan Grubun Okuduğunu Anlama Becerisi, Okuma Hızı ve Sözcük Bilgisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Söz konusu çalışmada, ÖÖG tanısı olan çocuklarla tanısı olmayan çocuklar arasında okuduğunu anlama becerileri yönünden anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ÖÖG tanısı olan çocukların okuduğunu anlama becerileri tanısı olmayan çocuklardan daha az gelişmiştir. Özel öğrenme güçlüğüne tanı ölçütleri göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama becerisinin bu grupta düşük olması beklenen bir sonuçtur (DSM IV). Aynı zamanda elde edilen bu bulgunun yazın bilgileriyle de uyumlu olduğu görülmektedir (Cain ve Oakhill, 2006; Jimenez ve ark., 2009; Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010; Sarıpınar, 2006).

Okuma güçlüğü tanısı almış çocukların normal çocuklarla karşılaştırıldıkları birçok çalışmada ÖÖG tanısı olan çocukların okuma hızlarının daha düşük olduğu gözlenmektedir (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010; Sarıpınar ve Erden, 2008; Sarıpınar, 2006; Turgut, 2008). Söz konusu çalışmada da ÖÖG tanısı olan grubun tanısı olmayanlara göre bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı anlamlı düzeyde daha azdır. ÖÖG tanısı olan çocukların SOBAT metinlerini tanısı olmayan çocuklardan daha uzun sürede tamamladıkları gözlenmiştir. Ancak yedinci ve sekizinci okuma metninde okunma süreleri arasındaki farkın anlamlı olmamasının

nedeninin ÖÖG tanısı olan çocukların çok azının yedinci ve sekizinci metne ulaşabilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Okuduğunu anlama becerisi ile okuma hızının ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010) göz önünde bulundurulduğunda söz edilen bu iki bulgunun birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ÖÖG tanısı olan çocuklarla tanısı olmayan çocukların sözcük bilgilerinin anlamlı düzeyde farklılaşığına işaret etmektedir. ÖÖG tanısı olan çocukların sözcük bilgilerinin tanısı olmayanlara göre daha az gelişmiş olduğu bulunmuştur. ÖÖG tanısı olan çocuklarda okuma ve okuduğunu anlama becerisinin temel birleşenlerinden biri olan sözcük bilgisinin de zayıf olması ÖÖG tanısının ölçütlerini destekler nitelikte olabileceği düşünülmektedir.

4.5.2.2 ÖÖG Tanısı Olan ve Olmayan Grubun Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Söz konusu araştırmada ÖÖG tanısı olan çocukların görsel algı hata puanlarının tanısı olmayan gruptan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. ÖÖG tanısı olan grubun görsel algılarının tanısı olmayan gruptan daha düşük olduğunu gösteren söz konusu araştırma bulgularının yazın bilgilerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Reid, 1998). Özel öğrenme güçlüğü belirtileri arasında görsel ve işitsel ayırma hatalarının olması (Reid, 1998) göz önünde bulundurulduğunda söz konusu bulgunun ÖÖG tanısının özelliklerine bağlanabileceği düşünülmektedir.

Aynı zamanda ÖÖG tanısı olan ve olmayan iki grup arasında kısa süreli bellek işlevleri açısından da anlamlı fark bulunmuştur. Söz konusu araştırmada ÖÖG tanısı olan çocukların kısa süreli bellek işlevlerinin tanısı olmayan gruptan anlamlı düzeyde düşük olduğunu gösteren bulgular yazın bilgileriyle uyumlu görülmektedir (Gonzalez ve Valle, 2000; Johnson ve Swanson, 2010; Kesikçi ve Amado, 2005; Swanson ve ark, 2009; Turgut, 2008). Ayrıca ÖÖG tanısının belirtileri arasında yer alan işitsel işleme ve fonolojik farkındalığın zayıf olması gibi belirtilerin iki grup arasındaki bu farklılığın nedenlerinden olabileceği düşünülmektedir.

4.6. Sonuç ve Öneriler

1. Çocukların sözcük dağarcıklarında Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan sözcükler yer aldığına yönelik denence desteklenmiştir.
2. ‘İlköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların okuduklarını anlama becerileri ile sözcük bilgileri, görsel algıları, kısa süreli bellek işlevleri ve okuma hızları arasında anlamlı ilişkiler vardır’ denencesi desteklenmiştir.
3. ‘Çocukların okuduğunu anlama becerileri, sözcük bilgileri, görsel algıları, kısa süreli bellek işlevleri ve okuma hızları annelerinin eğitim düzeyleri açısından farklılaşır’ denencesi desteklenmiştir. Anne eğitimi yüksek olan çocukların okuduklarını anlama becerilerinin anne eğitimi düşük olan çocuklardan daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne eğitimi yüksek olan çocukların sözcük bilgileri, görsel algıları, kısa süreli bellek işlevleri ve

okuma hızlarının anne eğitimi düşük olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4. 'İlköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların okuduğunu anlama becerileri, sözcük bilgileri ve okuma hızlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşır' denencesi desteklenmiştir. Genel olarak çocukların sınıf düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama becerileri, sözcük bilgileri ve okuma hızlarının arttığı anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Ancak okuduğunu anlama yönünden dördüncü ve beşinci sınıflar arasında sözcük bilgisi ve okuma hızı yönünden üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmiştir.
5. 'ÖÖG tanısı olan çocuklarda okuduğunu anlama becerisi ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında ilişki vardır' denencesi kısmen desteklenmiştir. ÖÖG tanısı olan çocukların okuduğunu anlama becerileri ile sözcük bilgileri, kısa süreli bellek işlevleri ve okuma hızları arasında anlamlı ilişkiler bulunurken bu grupta okuduğunu anlama becerisi ile görsel algı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
6. 'ÖÖG tanısı olan ve olmayan iki grup okuduğunu anlama becerisi, sözcük bilgisi, kısa süreli bellek ve okuma hızı bakımından farklılık gösterir' denencesi desteklenmiştir. ÖÖG tanısı olan çocukların okuduğunu anlama becerileri ve sözcük bilgileri tanısı olmayanlardan daha az gelişmiş, okuma hızlarının ve metinleri okuma sürelerinin anlamlı düzeyde daha yavaş, görsel algı hatalarının ise anlamlı düzeyde fazla olduğu bulunmuştur. Diğer bir

deyişle ÖÖG tanısı olan grup bütün uygulanan ölçme araçlarının tümünde tanısı olmayan gruba göre daha düşük performans göstermişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

İlköğretim Türkçe ders kitapları hazırlanırken sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik daha sistematik yöntemler kullanılmalıdır. Ayrıca alanda sözcük bilgisi testleri geliştirilirken dikkat edilmesi gereken en önemli konulardan birisi de Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerin kullanılma sıklığıdır. Her ne kadar sistematik bir biçimde seçilmeler de Türkçe ders kitaplarında geçen sözcüklerin çocukların sözcük dağarcığında bulunduğuna dikkat edilmelidir. Bu çalışmanın sözcük dağarcığı testleri geliştirilirken dikkat edilmesi gereken konular açısından bir kaynak olabileceği ve ilköğretim Türkçe ders kitaplarının geliştirilmesi açısından da alana katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda MEB ilköğretim Türkçe dersi müfredatının ayrıntılı olarak gözden geçirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde sözcük bilgisini ölçmeye yönelik standart değerlendirme araçlarının eksikliği dikkat çekmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği' nin (SÖBİDÖ) daha geniş örneklemelerde araştırılmasının alana oldukça önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazın bilgileri doğrultusunda okuduğunu anlama becerisinin birçok değişken ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Yazın bilgileri ve söz konusu araştırma bulguları ele alındığında çocukların okuduğunu anlama becerisine yönelik yapılan

çalışmalarda anne eğitimi, sınıf düzeyi gibi demografik özelliklere dikkat edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı değişkenlerin baba eğitimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması da oldukça önemlidir. Ayrıca elde edilen bulgular, okuduğunu anlama becerisi ile ilgili çalışmalarda sözcük bilgisi ve okuma hızı değişkenlerine özellikle dikkat edilmesinin faydalı olacağına işaret etmektedir. Ayırt etme sürecinin oldukça uzun ve zahmetli olduğu özel öğrenme güçlüğünün değerlendirilme aşamasında okuduğunu anlama, sözcük bilgisi, kısa süreli bellek işlevleri ve okuma hızı değişkenlerine dikkat edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda özel öğrenme güçlüğünün tedavi sürecinde söz konusu becerileri geliştirmeye yönelik müdahalelere yer verilmesinin önemli olacağından söz etmek mümkündür. Söz konusu çalışmanın okuma güçlüğünün tedavisine yönelik geliştirilecek yeni eğitim programlarının oluşturulmasına kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuma becerileri değerlendirilirken fonolojik farkındalık, sıralama becerileri, işitsel ayırma ve organizasyon güçlüğünün de gözden geçirilmesi gerektiğine yönelik yazın bilgileri bulunmaktadır (Reid, 98). Bu çalışmada okuma becerileri değerlendirilirken söz konusu değişkenlere yönelik bir değerlendirme yapılmamıştır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda sıralama becerileri, fonolojik farkındalık, işitsel ayırma ve organizasyon güçlüğünün de göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okuduğunu anlamanın ilişkili olduğu değişkenlerden birisi kısa süreli bellek işlevleridir. Alanda okuduğunu anlama becerisi ve kısa süreli bellek arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda genellikle söz ve/veya sayı dizileri hatırlama

görevleri ile değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada kısa süreli bellek işlevleri sayı dizisi hatırlama görevi ile değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama becerisi ve kısa süreli bellek işlevleri ile ilgili olarak bundan sonra yapılacak çalışmalarda söz dizilerini ve sözel ifadeleri hatırlamaya yönelik görevlerin değerlendirmede kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Söz konusu çalışmada okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) kullanılmıştır. Ülkemizde okuma becerilerine yönelik standart bir değerlendirme aracının eksikliğini giderecek olan SOBAT'ın standardizasyon çalışmaları devam etmektedir. Söz konusu araştırmadan elde edilen bulguların SOBAT'ın standardizasyon çalışmalarına katkıda bulunacaktır.

Söz konusu çalışmada, ÖÖG tanısı olan grupta okuduğunu anlama becerisi ile görsel algı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun yazın bilgileri ile uyumlu olmadığı gözlenmiştir. ÖÖG tanısı olan çocuklarda okuduğunu anlama ile görsel algı arasındaki ilişkinin homojen ve sayıca daha fazla bir grupta incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, ülkemizde ÖÖG taramalarında sıklıkla kullanılan ve standardizasyon çalışmaları devam eden Gesell Gelişim Figürleri'ne yönelik yapılan çalışmalara kaynak oluşturması açısından önemlidir.

Ayrıca yeni yapılan çalışmalarda ÖÖG yer alan katılımcıların alt grupları temsil eder nitelikte olması ve karşılaştırmaların her bir grup için ayrı ayrı yapılmasının daha çok bilgi sağlayacağı düşünülmüştür.

ÖZET

Araştırmanın temel amacı, ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocuklarda okuduğunu anlama becerisi ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkiyi incelemektir. İkinci amaç okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızının anne eğitimi ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Üçüncü amacı ise özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı olan ve olmayan çocuklarda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algılama, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkinin ve ilgili değişkenler açısından iki grup arasındaki farklılıkların incelenmesidir. Amaçlar doğrultusunda önce çocukların sözcük bilgilerinin objektif olarak ölçülmesi için bir değerlendirme aracı geliştirmiş, daha sonra ise okuduğunu anlama ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Çalışmanın örnekleme araştırma ve karşılaştırma grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Araştırma grubunu ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden 301 çocuk, karşılaştırma grubu ise ÖÖG tanısı olan 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma amaçları doğrultusunda çocuklar ‘Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi’, bu araştırma kapsamında geliştirilen ‘Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği’, ‘Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi’, ‘Gesell Gelişim Figürleri’ ve ‘Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi B Formu’ ile bir ya da iki oturumda değerlendirilirlerken, aileden çocuğu en iyi kişi çocuğa ait kişisel ve gelişimsel bilgilere ulaşmak amacıyla oluşturulan ‘Çocuk Gelişim Bilgi Formu’ nu doldurmuştur.

Yapılan analizler sonucunda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında (araştırma ve kontrol grubunda) anlamlı

ilişki bulunmuştur. Anne eğitim düzeyleri ve sınıf düzeyleri açısından okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anne eğitimi yüksek olanların, okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı puanları açısından daha iyi performans sergiledikleri gözlenirken çocukların sınıf düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı puanlarının da genel olarak arttığı saptanmıştır. Ayrıca karşılaştırma grubunun okuduğunu anlama becerisi, sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek işlevleri ve okuma hızı değişkenleri açısından araştırma grubundan anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Karşılaştırma grubundaki çocuklar uygulanan tüm testlerde araştırma grubundaki çocuklardan daha düşük performans göstermişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, sözcük bilgisi, okuma güçlüğü (disleksi) okuma hızı, görsel algı, kısa süreli bellek.

ABSTRACT

The main objective of the research is to observe the relation between reading comprehension with vocabulary, visual perception, short term memory and reading rate in 1-5 grade students. The second objective is to observe whether reading comprehension, vocabulary and reading rate varies in terms of mother's education level and class levels. Whereas, the third objective is to observe the relation between reading comprehension with vocabulary, visual perception, short term memory and reading rate on children who are with and not diagnosed with special learning disabilities (LD) and the difference between the two groups in terms of relative variables. In line with these objectives, initially a tool was developed to objectively measure the children's vocabulary knowledge and then the relation between reading comprehension and the relevant variables was explored.

Research sample consists 301 children attending primary education 1st grade classes and a compare group which has 40 children diagnosed with LD. In line with the research objectives, the children were evaluated with one or two sessions of "Oral Reading and Reading Comprehension", "Vocabulary Knowledge Evaluation Scale" which was developed within the context of this research, "Bender Gestalt Visual Motor Perception Test", "Gesell Development Figures" and "Visual Verbal Number Sequence Test Form B" and then parents who are most acquainted with their child were asked to fill in the "Child Development Information Form" developed in order to attain personal and developmental information about the child.

The results of the analysis revealed that there is a significant relation between reading comprehension and vocabulary knowledge, visual perception, short term memory and reading rate (in groups of children with or without LD diagnosis). Significant differences were found between reading comprehension, vocabulary knowledge and reading rate in terms of mother's education level and class levels. It was observed that the children whose mothers had higher education levels scored higher points on reading comprehension, vocabulary knowledge and reading rate and it was discovered that as the class levels of the children increased the points they earned on reading comprehension, vocabulary knowledge and reading rate generally increased too. Furthermore, the group diagnosed with LD significantly differentiated in terms of reading comprehension, vocabulary knowledge, visual perception, short term memory and reading rate. The ones with LD diagnosis showed lower performance in all tests when compared with the ones with no diagnosis.

Key words: Reading Comprehension, vocabulary, dyslexia, reading rate, visual perception, short term memory.

KAYNAKÇA

- Adlof, S.M., Catts, H.W. ve Lee, J. (2010). Kindergarten Predictors of Second Versus Eighth Grade Reading Comprehension Impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 332-345.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 80-95.
- Alacapınar, F.G. (2006). Tekrar ve Düzeltmenin Erişkiye Etkisi, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2).
- Alloway, T.P., Alloway, R.G. (2010). Investigating the predictive roles of working memor and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Psychology*, 106, 20-29.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-IV (4. Basım). American Psychiatric Publishing.
- Anastasia, A. (1990). *Psychological Testing*. (6. Basım). New York: Macmillan Publishing.

Anderson, R. C. (1985). *Becaming a Nation of Readers: The report of commission on reading*. University of Illinois: Washington DC.

Ardanuç, K., Çökmez, A., Küçüktepe, B. ve Toprak, G. (2008). *İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı*. MEB Devlet Kitapları (4. Baskı). İstanbul: Bediralp Matbaacılık.

Aysev, A. S. (2005). *Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 461-470.

Bakker, D. J. (1987). Van Leeuwen HM: Neuropsychologic Aspectsof Dyslexia. *Child Health Dev.*, 5, 30-39.

Bakker, D.J. (2006). Treatment of developmental dyslexia: a review. *Pediatric Rehabilitation*, 9 (1), 3-13.

Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. Texas: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Baykal, A. (2005). Türkiye’de Okutulan İlköğretim ve Lise Ders Kitaplarından Sayısal Veriler, Nasıl Eğitiliyoruz? Ceylan, D.T ve Irzık, G. (Ed.), *İnsan Hakları Eğitimi ve Ders Kitabı Araştırmaları Uluslararası Sempozyum Bildirileri (s.35-69)*. Türk Tarih Vakfı.

Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1), 29-36.

Beydoğan, H.Ö. (1993). *Sosyoekonomik ve sosyokültürel yönden avantajlı ve dezavantajlı ilkokul son sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine Child Neurology*, 15, 663-687.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., Joshi, R.M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61 (1), 70-77.

Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1),31-42.

Cain, K., Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.

Cain, K., Oakhill, J. (2006). Assessment matters: issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.

Conover, W. J. (1980). *Practical Nonparametric Statistics* (2.Baskı). New York: John Wiley & Sons.

Coşkun, O., Emecen, M., Yurt, M., Dedeoğlu Okuyucu, Z. ve Arhan, S. (2007). *İlköğretim Türkçe 2 Ders Kitabı*. MEB devlet kitapları (4. Baskı). İstanbul:Saray Matbaacılık.

Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleriyle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Çanakçı, H., Özaykut, S., Taşdemir, K., Yardımcı, S. & Yetimoğlu, E.B. (2008). *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*. MEB devlet kitapları (4. Baskı). İstanbul: Bediralp Matbaacılık.

Çaycı, B., Demir, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-456.

Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: İmge.

De Carvalho, C.A.F., de Avilla, C.R.B., Chiari, B.M. (2008). Reading comprehension levels in scholars. *Pro-Fono Revista de Atualização Certificada*, 21 (3), 207-212.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.

Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 167-188.

Er-Menli, N. (1991). *Çocuklarda Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi'den alınan puanların mnemonik tekniklerin ve sunum hızının etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erden, G., Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı Ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.

Erden, G., Yalın, A. (2001). Öğrenme güçlüğü olan çocukların görsel işitsel sayı dizisi testi (GİSD-A) örüntüleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(48), 71-84.

Erden, G. (2009, Şubat). Çocuk Değerlendirme Kursu: Bender-Gestalt Motor Algı Testi. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon* içinde (Ed: Karakaş, Aydın, Erdemir, Özesmi). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

Erman, Ö. (1997). *Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nörofizyolojik ve nöropsikolojik yöntemlerle incelenmesi*. (Yayınlanmamış uzmanlık tezi) Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.

Erol, A., Bingöl, M.Ö., Yalçın, S.Ç., Demiroğlu, R., Irmak, A. & Ceylan, M. (2008). *İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı*. MEB devlet kitapları (4. Baskı). İstanbul:Saray Matbaacılık.

Genç, H.N. (2004). Okuma Biçimleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 83-89.

Farnham-Diggory, S., ve Gregg, L.S. (1975). Short-term memory functions in young readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 279-298.

Grizzle, K.L. (2007). Developmental dyslexia. *Pediatric Clinics of North America*, 54, 507-523.

Gonzales, J.E.J., Valle, I.H. (2000). Word identification and reading disorders in Spanish Language. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (1), 44-60.

Gough, P. B. ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability, *Remedial and Special Education*. 7(1), 6-10.

Gören, N., Yener, Z., İldeniz, A., Aksal, S. H. & Sarıöz, N. (2008). *İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı*. MEB devlet kitapları (4. Baskı). İstanbul: Bediralp Matbaacılık.

Güleryüz, H. (2000a). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Sözcük Bilgisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güleryüz, H. (2000b). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (1993). Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30,26-30.

Güz, H. (1992). *Sesler ve Kurallar*. İstanbul: Der Yayınları.

Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 1-8.

Harris, A. J., ve Sipay, S. R. (1990). *How to improve reading ability*. White Plains, NY: Longman.

Hart, B., Rinsley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Hoover, W., Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Ingles, J.L., Eskes, G.A. (2008). A comparison of letter and digit processing in letter-by-letter reading. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 14, 164-173.

Jimenez, J.E., Siegel, L., O'Shanahan, I., Ford, L. (2009). The relative roles of IQ and cognitive process in reading disability. *Educational Psychology*, 29 (1), 27-43.

Johnson, D.E.D., Swanson H.L. (2010). Cognitive characteristics of treatment-resistant children with reading disabilities: a retrospective study. *Journal of Psychoeducational Assessment* 20, 1-13.

Johnston, A.M., Barnes, M.A., Desrochers, A. (2008) Reading comprehension: developmental processes, individual differences and interventions. *Canadian Psychology*, 49 (2), 125-132.

Joshi, R.M. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.

Jorm, A. F. (1979). The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: A theoretical framework and review. *Cognition*, 7, 19-33.

Karakaş, S. (2000). Bilgi işlemede entegratif model, S. Karakaş, H. Aydın, C. Erdemir, Ç.Özesmi (Ed.), *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon*, 140-48, Ankara: Çizgi Tıp.

Karakaş, S. ve Dinçer, E. D. (2011). Bilnot – Çocuk Cilt I, 50-51, Nobel Tıp Kitapevleri, Ankara.

Karakaş, S., Yalın, A. (1993). *Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu (GİSD-B)*. Ankara: Medikomat.

Karakaş, S., Karakaş, H.M. (2000). Yönetici İşlevlerin Ayırıştırılmasında Multidisipliner Yaklaşım: Bilişsel Psikolojiden Nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 215-227.

Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1995), *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara

Kesikçi, H., Amado, S. (2005). Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek, kısa süreli bellek ve WISC-R Testi puanlarına ait bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 99-110.

Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Korkmaz, B. (2000). Öğrenme Sorunları: disleksi, disgrafi, diskalkuli. *Pediyatrik Davranış Nörolojisi*. İstanbul: Emek Matbaacılık.

Korkmazlar, Ü. (1992). 6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.

Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (Öğrenme güçlükleri). Aysel Ekşi (Ed.), *Ben Hasta Değilim* (s.285-289). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Korkmazlar, Ü., Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. Aysev, A.S., Taner, Y.I. (Ed.), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* içinde (s.307-326). İstanbul: Golden Print.

Köksal, K., Ünal, E. (2008). Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (26), 154-169.

Kurdoğlu, F. (2005). Özgül öğrenme bozukluğunda tanı değerlendirme. Aysev, Ayla Soykan (Ed.). *Dikkat Eksikliği, hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü* içinden (s.43-55).

Leonard, C., Eckert, M., Given, B., Virginia, B., Eden, G. Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children. *Brain*, 129, 3329-3342.

Liu, P., McBride-Chang, C., Wong, A.M., Tardif, T., Stokes, S.F., Fletcher, P., Shu, H. (2010). Early Oral Language Markers of Poor Reading Performance in Hong Kong Chinese Children. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), 1-10.

Marulis, L., Neuman, S.B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80, 300-335.

MEB (2004). *Tebliğler Dergisi*, 67, 2563.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2563.pdf>.

Meisinger, E.B., Bloom, J.S., Hynd, G.W. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60,1-17.

Morgan, T.C. (1984). Psikolojiye Giriş Ders Kitabı. Sirel Karakas (Ed). (3. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Morgan, P.L., Farkas, G., Hibel, J. (2008). Matthew effects for whom? *Learning Disability Quarterly*, 31, 187-198.

Morgan, P.L., Fuchs, D., Compton, D.L., Fuchs, L.S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41 (5), 387-404.

Mousikou, P., Coltheart, M., Saunders, S., Yen, L. (2010). Is the orthographic/phonological onset a single unit in reading aloud? *Journal of Experimental Psychology*, 36 (1), 175-194.

Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J.S.H., Bishop, D.V.M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1031-1039.

Nation, K., Snowling J.M. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39,85-101.

Neovvo, E., Breznitz, Z. (2010). Assessment of working memory components at 6 years of age as predictors of reading achievements a year later. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 1-20

Ocak, G. (1997). *Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilkokul birinci devre öğrencilerinin okuma anlama düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Öner, N. (1997). *Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Özer, Ö. (2007). *Serbest Okumanın Öğrencilerin Sözcük Kazanımına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özkök, E., Kaya, F., Erden, G. (2009, Haziran). *Sözcük dağarcığı alt testi performansı ile ilköğretim Türkçe kitaplarında sık karşılaşılan sözcükler arasındaki ilişkinin incelenmesi: ön çalışma* [poster]. 3. Psikoloji Lisansüstü Öğrencileri Kongresi, Koç Üniversitesi, İstanbul.

Öztürk, B. Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. (14.06.2009)
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/ozturk.htm?ref=SaglikAlani.com>.

Pascal, G.R., Suttel, B.J. (1966). *The Bender-Gestalt Test: Qualification and Validity For Adults*. New York: Grune & Stratton.

Pehlivan, A. (2003). Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Dağarcığını Geliştirme Sorunu ve Çözüm Yolları. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 122, 84-94.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*, Oxford University Press.

Puranik, C.S., Petscher, Y., Al Otaiba, S., Catts, H.W., Lonigan, C.J. (2008). Development of oral reading fluency in children with speech or language impairments: a growth curve analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (6), 545-560.

Reid, G. (1998). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook* (2. Baskı). England: John Wiley & Sons.

Sanchez, E., Garcia, J.R., Gonzales, A.J. (2007). Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions? *Journal of Learning Disabilities*, 40 (4), 290-305.

Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanabilirliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sarıpınar, E.G., Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 56-66.

Sattler, J.M. (1998). Assessment of learning disabilities, attention-deficit hyperactivity disorder, conduct disorder, pervasive developmental disorders and sensory impairments. *Assessment of children*. (597-645). (Revised and updated third ed.). Publisher Inc. San Diego.

Savaşır, I., Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Schuchardt, K., Maehler, C., Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6),514-523.

Silver, L.B. (1993). Introduction and overview to the clinical concepts of learning disabilities. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2(2), 181-192.

Shore, R. (1997). *Rethinking The Brain: New insights into early development*. New York: Families and work institute.

Smith, S.L., Roberts, J.A., Locke, J.L., Tozer, R. (2010). An exploratory study of the development of early syllable structure in reading impaired children. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 294-307.

Speece, D.L., Ritchey, K.D., Silverman, R., Schatschneider, C., Walker, C.Y., Andrusik, K.N. (2010). Identifying Children in Middle Childhood Who Are at Risk for Reading Problems. *School Psychology Review*, 39, 258-276.

Somer, O. (1988). *Çocuklar için gelişimsel Bender-Gestalt Görsel-Motor Algılama Testi üzerine bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Stanovich, K.E. (1994). Annotation: Does dyslexia exist? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (4), 579-595.

Sundheim, S.T.P.V., Voeller, K.K.S. (2004). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities: Risks and management. *Journal of Child Neurology*, 19 (10), 814-826.

Swanson, H.L., Zheng, X., Jerman, O. (2009). Working memory, short term memory and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 260-287.

Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Telman, N. (1996). *Hızlı ve Etkin Okuma*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Turan, M., Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 121-138.

Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S. ve Etikan, İ. (2001). Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi, *Journal of Qafqaz University*, 8, 67-84.

Turgut, S. (2008). *Özgül Öğrenme Güçlüğünde Nöropsikolojik Profil*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific Reading Disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1; 2-40.

Verhoeven, L., Leeuwe, J.V. (2008). Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.

Wiederholt, J.L., Bryant, B.R. (2001). *Gray Oral Reading Tests Examiner's Manual*. USA: Pro-Ed.

Wise, J.C., Sevcik, R.A., Morris, R.D., Lovett, M.W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., Schwanenflugel. (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.

Wooley, G. (2010). Developing reading comprehension: combining visual and verbal cognitive processes. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (2), 108-125.