

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN
ÖĞRENCİLERİN OKUMA VE YAZMA
PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZAL ÖZCAN

ANKARA
OCAK, 2024



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN
ÖĞRENCİLERİN OKUMA VE YAZMA
PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZAL ÖZCAN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ZEYNEP BAHAP KUDRET

ANKARA
OCAK, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hazal ÖZCAN adlı öğrencinin hazırladığı “Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Performanslarının Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET	
Üye	Doç. Dr. Meral Çilem ÖKÇÜN AKÇAMUŞ	
Üye	Doç. Dr. Ahmet Bilal ÖZBEK	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Hazal ÖZCAN

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA VE YAZMA PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZCAN, Hazal

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET

Ocak, 2024, xi + 113 Sayfa

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerindeki performanslarının karşılaştırılması, bu beceriler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 64 öğrenme güçlüğü tanılı ve 68 tipik gelişim gösteren toplamda 132 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel istatistik yöntemlerinden karşılaştırmalı betimsel tarama modeli ve yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Veriler Ebeveyn Bilgi Formu, Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (Ergül vd., 2021) ve yazılı anlatıma yönelik Yazma Hataları Formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulguların analizi sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla tüm alt testlerde daha düşük performans gösterdikleri, her iki grup için de okuma, okuduğunu anlama ve yazmaya ilişkin alt testlerin birbiriyle anlamlı ilişki içerisinde olduğu, her iki grup da kendi içerisinde sınıf düzeylerine göre incelendiğinde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin birlikte yazma becerisini yordadığı, okuma ve okuduğunu anlama performanslarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak kız öğrencilerin metin biçim kalitesi ve metin içerik kalitesi alt rubriklerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek performans gösterdiği, metin biçimsel kalitesinin metnin içerik kalitesini yordadığı ve son olarak öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha sık harf atlama hatası yaptıkları ve başlık kullanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler literatür ışığında tartışılmış, gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme güçlüğü, okuma, okuduğunu anlama, yazma becerisi, OYAB.

ABSTRACT

EVALUATION OF READING AND WRITING PERFORMANCES OF STUDENTS WITH AND WITHOUT LEARNING DISABILITIES

OZCAN, Hazal

Master's degree, Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET

January, 2024, xi + 113 Pages

This study aims to compare the performances of 3rd and 4th grade students with learning disabilities and typically developing students in reading, reading comprehension and writing skills, to examine the relationships between these skills. The study group consisted of a total of 132 students, 64 with learning disabilities and 68 with typical development. In the research, comparative descriptive screening model and predictive correlational model, which are descriptive statistical methods, were used. Data were collected using the Parent Information Form, Literacy Assessment Battery (Ergül, vd., 2021) and the Writing Errors Form for written expression. As a result of the analysis of the findings, it has been seen that; students with learning disabilities showed lower performance in all subtests compared to their typically developing peers, the subtests related to reading, reading comprehension and writing were significantly related to each other for both groups, no performance difference found in grade levels in both groups when both of them evaluated according to their grade levels, reading and reading comprehension skills together predicted writing skills, when the whole group was divided by gender, female students showed higher performance than male students in the text form quality and text content quality sub-rubrics, and text formal quality predicted the content quality of the text, and when compared to their typically developing peers, children with learning disabilities made more frequent letter omission errors and did not use titles. The data obtained were discussed in the light of past literature and suggestions were presented for future research and practice.

Key Words: Learning disabilities, reading, reading comprehension, writing, LAB.

ÖNSÖZ

Lisansüstü hayatımın tümü ve yapmış olduğum bu çalışma; iki farklı iş deneyimi, toplamda beş mülakat, üç farklı şehir, birçok yeni dostluk, çok sayıda hayal kırıklığı, üzüntü ve pes etme noktası görüp aştığım zorlukları temsil etmektedir. Bu sürecin tamamında uzakta da olsa hem psikolojik hem akademik olarak yanımda duran, bu tezin tamamlanmasını sağlayıp tüm süreçlerde bana destek olan Danışmanım Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET'e bana sabrettiği ve beni cesaretlendirdiği için teşekkür ederim.

Tez çalışmamda fikir ve tecrübelerinden yararlandığım çalışma arkadaşlarım Doç. Dr. Ahmet Bilal ÖZBEK başta olmak üzere Arş. Gör. Ceren Yeşil, Arş. Gör. N. Hande TANK HONAÇ ve Arş. Gör. Barış BİÇİMLİ' ye benimle beraber olup bu süreçte yükümü hafiflettikleri için teşekkür ederim.

Neredeyse tüm üniversite hayatım boyunca tanıdığım, beni özel eğitim alanında kariyer yapmam için yüreklendiren, yanlarında çok eğlendiğim arkadaşlarım Elvin Gaye AKKAYA ve Oktay AKKAYA'ya teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca beni her konuda destekleyen, hayallerime ulaşmam için maddi ve manevi yanımda olan, beni seven ve her başarımda gururlanan canım annem Sevim KARLI ve çok sevdiğim babam Dursun ÖZCAN'a teşekkür ederim. Kızınız olmaktan gurur duyuyorum ve beni kendi ayakları üstünde durabilen bağımsız bir kadın olarak yetiştirdiğiniz için çok teşekkür ediyorum. Ayrıca sürekli tartışsak dahi beni çok sevdiğini bildiğim ve her zaman arkamda olduğunu hissettiğim abim Mert ÖZCAN'a varlığı ve beni her koşulda koruduğu için teşekkür ederim.

Dört senedir yanımda olan, beni her konuda rahatlatan ve destekleyen, bana yardımcı olup yükümü hafifleten, en kötü anlarımda beni güldüren erkek arkadaşım Fırat YAMAN'a benimle olduğu için çok teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte veri topladığım tüm okullardaki öğrencilere, öğretmenlere ve kurum yetkililerine desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Her zaman bana sen çok başarılı olacaksın diyen başarılarımı göremese dahi elini

üzerimde hissettiğim Canım Dedem Hüseyin KARLI'ya



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Öğrenme Güçlüğü.....	1
Öğrenme Güçlüğü Ulusal ve Uluslararası Alanyazın	3
Okuma Becerisi ve Okuma Güçlüğü	10
Okuma Güçlüğü Alanında Ulusal Alanyazın.....	11
Okuma Güçlüğü Alanında Uluslararası Alanyazın.....	15
Yazma Becerisi ve Yazma Güçlüğü	16
Yazma Güçlüğü Alanında Ulusal Alanyazın	18
Yazma Güçlüğü Alanında Uluslararası Alanyazın	18
Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma İlişkisi	21
Problem.....	23
Amaç.....	24
Önem.....	25
Sayıtlar.....	27
Sınırlılıklar	27
Tanımlar.....	27
BÖLÜM 2	28
YÖNTEM	28
Araştırmanın Modeli.....	28
Araştırma Grubu	28
Veri Toplama Araçları	29
Ebeveyn Bilgi Formu	29
Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası	30
Okuma Testleri.....	30
Okuduğunu Anlama Testleri.	31
Yazma Testleri.	32
OYAB'ın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	33
Puanlayıcılar Arası Güvenirlik.	33
Uygulama Güvenirliği.	34
Yazma Hataları Kayıt Formu	34
Verilerin Toplanması	35
Verilerin Çözümlemesi	36

BÖLÜM 3	37
BULGULAR VE YORUMLAR	37
Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri Ne Düzeydedir?	37
Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişen Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performansları Farklılaşmakta Mıdır?	52
Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performansları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	61
Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performansları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?	65
Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performansları Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?	68
Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Yazma Becerisini Yordamakta Mıdır?	78
Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Transkripsiyon Becerileri (El Yazısı ve Heceleme Becerileri) Yazılı İfade Becerisini Yordamakta Mıdır?	80
Öğrencilerin Metin Yazma Testinde Oluşturdıkları Metinlerdeki Hatalarının Sıklıkları Arasında Anlamli Bir Fark Var Mıdır?	81
BÖLÜM 4	84
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	84
Sonuçlar	84
Öneriler	85
Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	85
Uygulamaya Yönelik Öneriler	87
KAYNAKLAR	88
EKLER	101
EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	102
EK 2. Etik Kurul Onayı	103
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri	104
EK. 4 Ölçek Kullanım İzni	105
EK 5. Ebeveyn Bilgi Formu	106
EK. 6 Yazma Hataları Kayıt Formu	108
Ek. 7 Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Örnek Değerlendirme	109
Ek. 8 OYAB Uygulama Güvenirliğı Formu	111
BENZERLİK BİLDİRİMİ	112
ÖZGEÇMİŞ	113

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma Performanslarına Yönelik Betimsel Analizler	38
Tablo 2. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performanslarına Yönelik Betimsel Analizler	42
Tablo 3. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yazma Performanslarına Yönelik Betimsel Analizler	45
Tablo 4. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin OYAB Bileşik Puanlarına Yönelik Betimsel Analizler	49
Tablo 5. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Farklılığa Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	53
Tablo 6. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yazma Puanları Arasındaki Farklılığa Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	57
Tablo 7. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin OYAB Bileşik Puanlarındaki Farklılığına İlişkin Gösteren Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	60
Tablo 8. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Performanslarına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi .	62
Tablo 9. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yazma Performanslarına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi	64
Tablo 10. Öğrenme Güçlüğü Olan Kız ve Erkek Öğrencilerin Tüm Alt Testlerde Performanslarının Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem t Testi (n=64)	65
Tablo 11. Tipik Gelişim Gösteren Kız ve Erkek Öğrencilerin Tüm Alt Testlerde Performanslarının Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem t Testi (n=68)	66
Tablo 12. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine İlişkin Betimsel Analizler	69
Tablo 13. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiler	70
Tablo 14. Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine İlişkin Betimsel Analizler	75
Tablo 15. Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiler	76
Tablo 16. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Yazma Becerisi Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 17. Ayrı Gruplar İçin İçerik Kalitesini Yordamak Amacıyla Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları	80
Tablo 18. Mekanik yazma hatalarına ilişkin gruplar arasındaki farklılığa ilişkin Ki Kare Tablosu	82

KISALTMALAR

ÖG	Öğrenme Güçlüğü
TG	Tipik Gelişim
OYAB	Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası
EBF	Ebeveyn Bilgi Formu
YBDA	Yazma Becerileri Değerlendirme Aracı
ASOT	Anlamlı Sözcük Okuma Testi
ASOTSIZ	Anlamsız Sözcük Okuma Testi
FAT	Fonetik Analiz Testi
MOT	Metin Okuma Testi
OBP	Okuma Bileşik Puanı
MAT	Metin Anlama Testi
CDT	Cümle Doğruluğu Testi
BDT	Boşluk Doldurma Testi
ABP	Anlama Bileşik Puanı
DT	Dikte Testi
BYT	Bakarak Yazma Testi
MYT	Metin Yazma Testi
MBK	Metin Biçim Kalitesi
MİK	Metin İçerik Kalitesi
YBP	Yazma Bileşik Puanı
OYABBİL	Okuma Yazma Bileşik Puanı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Doğduğumuz andan itibaren geçen her anımızda birbirinden farklı uyaranlara maruz kalırız. Maruz kaldığımız uyaranlar bazen bir ses, bazen bir insanın yüzü bazen de çevremizdeki görseller, yazılar ya da tabelalar olur. Büyüdükçe çevremizdeki her şey yavaş yavaş anlam kazanmaya başlasa dahi bazı uyaranların temsil ettiği anlamları öğrenebilmemiz için birtakım temel yeterliliklere sahip olmamız gerekir. Bu yeterliliklerin belki de en önemlisi sosyal hayatta, iş hayatında, arkadaşlık ilişkilerinde, bilgi edinmede ve daha birçok alanda kullandığımız okuryazarlık becerileridir. Okuryazarlık becerileri en basit tanımı ile okuma ve yazma ile ilgili olan her türlü beceridir. Bu beceriler okul öncesi dönemdeki karalamalardan ilkokul dönemindeki okunan metinden anlam çıkarmaya kadar giden çok yönlü ve karmaşık becerilerdir (Makin vd., 2007). Bu becerilerin temeli okul öncesi dönemde erken okuryazarlık çalışmalarıyla atılır. Formal eğitime geçildiğinde ilkokul kademesinde ise ilk olarak okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine önem verilir. Bu becerilerin edinilebilmesi, çocukların bu becerileri en doğru şekilde öğrenebilmesi ile gerçekleşir. Öğrenme; insanların yeni bilgiler edinme, var olan bilgilerini yeni kazanımları ile sentezleyerek pekiştirme ve zihinsel kapasitelerini geliştirme sürecidir. Bu süreçte kazanılan deneyimler, bireylerin aldıkları eğitim, gözlemlediği olaylar ve yaptıkları uygulamalar; bilgi, düşünce ve davranışa evrilmektedir. Bu becerilerin kazanımında birçok farklı bilişsel, fiziksel ve psikolojik sürecin eş zamanlı ve uyumlu olarak çalışması gerekmektedir. Fakat bu süreçte öğrencilerin bazıları hızlı bir şekilde ilerlerken bazıları için daha fazla tekrar ve farklı öğretim yöntemleri denenmelidir. Bu süreçte zorlanan gruplardan biri olarak karşımıza öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler çıkmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara öğrenme güçlüğü (ÖG) denmektedir. Öğrenme güçlüğü kavramı ilk olarak 1962 yılında Samuel Kirk tarafından Engelliler Eğitimi Bürosunca resmi olarak kullanılmıştır (Culatta vd., 2003). Zaman içerisinde

öğrenme güçlüğüne ilişkin birçok farklı tanımlamada bulunulmuştur (Fletcher vd., 2018). Uzun yıllar boyunca en kabul gören öğrenme güçlüğü tanımları; Öğrenme Güçlüğü Ulusal Ortak Komitesi (NJCLD) tarafından yayınlanan “matematiksel becerilerde, alıcı dil becerilerinin kazanımında ve kullanımında, sözel iletişimde, okumada, yazılı anlatımda, neden sonuç ilişkisi kurmada önemli ölçüde zorluklarla ortaya çıkan ve hayat süren, heterojen bir bozukluk (NJCLD,1990)” tanımı ile Engelli Bireyler Eğitim Yasası'nda (IDEA) yer alan “yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada, düşünme, dinleme, okuma, yazma, konuşma ve matematiksel hesapları yapma gibi temel süreçlerin bir veya birden fazlasında görülen güçlük (IDEA, 2004)” tanımı olmuştur. Günümüzde ise en kapsamlı ve sistematik tanım olarak Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) 2013 yılında yayınladığı öğrenme güçlüğü tanımı kullanılmaktadır. Bu tanıma göre öğrenme güçlüğü; gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır devam eden, yavaş veya yanlış kelime okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, sayı algısında ve aritmetik hesaplamada, akıl yürütmede sorun yaşama, yazmada ve yazılı anlatımda güçlük yaşama olarak belirtilmiştir. Bu belirtilere göre öğrenme güçlüğü üç farklı alt boyuta ayrılmaktadır. Bu boyutlar; okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak ifade edilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığının öğrenme güçlüğüne yönelik toplumsal farkındalığın oluşmaya başlamasına bağlı olarak artış gösterdiği bilinmektedir. Bununla birlikte kesin olarak bir oran verilememektedir. DSM-5 verilerine göre öğrenme güçlüğü'nün okul çocuklarındaki yaygınlığı %5-15 iken, yetişkinlerde bu oran %4 olarak bildirilmiştir (APA, 2013). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre 6-21 yaş aralığındaki tüm özel gereksinimli öğrencilerin %39.2'sini öğrenme güçlüğü olan çocuklar oluşturmaktadır (U.S. Department of Education, 2016). Ülkemizde ise tanı koyma sistemindeki sınırlılıklar ve ebeveynlerin çocuklarının tanı almasına olan önyargıları sebebiyle resmi olarak tanı almış tüm özel gereksinimli öğrenciler içerisinde öğrenme güçlüğü olan çocukların oranının %3 olduğu tespit edilmiştir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2017). Fakat Türkiye'de yaygınlığa ilişkin sistematik bir veri izleme süreci olmadığı için verilen oranların netliği sorgulanabilir durumdadır.

Öğrenme güçlüğü'nün cinsiyete göre görülme sıklığı bir tartışma konusudur. Geçmişte yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü'nün erkeklerde kızlara oranla 2 ila 5 kat daha sık görüldüğüne dair sonuçlar bulunmaktadır (Ashraf ve Najam, 2020; Finucci ve

Childs, 1981). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir araştırmada 6-12 yaş öğrenme güçlüğü tanıılı çocukların bulunduğu grubun %67 oranında erkek, %33 oranında kız çocuklarından oluştuğu, 13-17 yaş öğrenme güçlüğü tanıılı çocuklar için bu oranın erkeklerde %66, kızlarda %34 olduğu görülmüştür (United States Education Ministry, 2011). Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise ilk ve ortaokul öğrencilerinde öğrenme güçlüğü görölme riskinin %14,8 olduğu ve öğrenme güçlüğü görölme sıklığının erkek öğrencilerde %73, kız öğrencilerde ise %27 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Balcı, 2017). Yapılan araştırmalar genel olarak öğrenme güçlüğü görölme sıklığının kızlara oranla erkeklerde daha fazla olduğunu ortaya koysa da (ör., APA, 2013; Katusic vd., 2009; Rutter vd., 2004) farklı sonuçlar veren çalışmalar da bulunmaktadır (ör., Landerl ve Moll, 2010; Moll vd, 2014) Bu nedenle cinsiyete yönelik bir oran vermek doğru bulunmamaktadır. Özellikle Türkiye gibi bir coğrafyada tanı almayı etkileyecek değişkenlerin çeşitliliği hesaba katıldığında bu alanda daha kapsamlı ve geniş kitlelere uzanan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü Ulusal ve Uluslararası Alanyazın

Öğrenme güçlüğü temel olarak akademik becerilerde yaşanan sorunlar nedeniyle çocuklara konulan bir özel gereksinim tanısıdır. Akademik becerilerin edinimini etkileyen belirli faktörler bulunmaktadır. Bunların başında erken okuryazarlık becerileri gelmektedir.

Okuma yazma becerisinin belki de en belirleyici faktörü erken okuryazarlık becerileridir. Bu beceriler yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerisi olmak üzere beş tanedir (Dickinson ve McGabe, 2021; Kargın vd., 2015). Sıralanan ilk üç beceri başka bir deyişle yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri okumanın çözümleme basamağı ile ilgiliyken sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri hem çözümleme hem de okuduğunu anlama becerileri için yordayıcıdır (Karaman ve Güngör-Aytar, 2016).

Yazı farkındalığı yazıların yönünü, yazılış biçimini, yazıların bir anlamı olduğunu, yazıların sağdan sola yukarıdan aşağıya okunuş yönü gibi becerilerin tümünü temsil etmektedir (Karaman ve Güngör-Aytar, 2016). Yazı farkındalığı yüksek olan çocukların yazının anlamını ve temsillerini daha kolay çözümleyebildiği için okumaya daha istekli oldukları, ilkokulun başlangıç yıllarında çözümleme becerisinde daha

sonraki yıllarda ise okuduğunu anlama becerisinde daha yüksek performans gösterdikleri yapılan araştırmalarca ortaya konmuştur (Diamond vd., 2008; Pullen ve Justice, 2003). Yapılan bir araştırmada 3-6 yaş aralığında olan 91 çocukla erken okuryazarlık becerilerinin ilkokuldaki okuma başarısını inceleyen bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma sonucunda yazı farkındalığı becerisinin ilk okuma yazma performansının %58'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır (Kendal, 2006). Ayrıca yapılan bir diğer çalışmada ise yazı farkındalığının çözümleme becerisinde yüksek performans gösterebilmek için gerekli olan harf-ses eşleştirme becerisinin kazanımını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Phillips vd., 2008).

Bir diğer erken okuryazarlık becerisi olan harf bilgisi genel olarak çocukların harflerin birleşimi ile sözcüklerin oluştuğunu, sözcüklerin seslendirilirken harflere karşılık gelen seslerin kullanıldığını ve harflerin farklı şekillerde bir araya gelmesinin farklı sözcükler oluşturduğunu kavraması şeklinde açıklanabilmektedir (Karaman, 2013). Daha basit bir açıklama ile her harfin bir sesi ve bir yazılış şekli olduğunun bilinmesidir (Cabell vd., 2011). Harf bilgisi becerisinde harflere karşılık gelen seslerin de öğrenimi bulunduğu için bu beceri sesbilgisel farkındalık becerisinin önkoşulu olarak kabul edilebilmektedir (Treiman ve Rodriguez, 1999). Harf bilgisi becerisi alanında yapılan bir çalışmada 5-6 yaşlarında 356 çocuğun birinci sınıfın başındaki harf bilgisi ile birinci sınıfın ortası ve sonundaki çözümleme becerileri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Bu araştırma sonucunda daha çok harf tanıyan çocukların çözümlemelerde daha başarılı oldukları görülmüştür (Sigmudsson vd., 2020). Türkiye’de yapılan bir başka çalışmada ise 107 birinci sınıf öğrencisinin birinci sınıfın başındaki harf bilgisi becerisi ile birinci sınıfın sonundaki okuma başarısı incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ise birinci sınıfın başında harf bilgisi performansı yüksek olan öğrencilerin düşük olan çocuklara oranla daha akıcı ve doğru okudukları görülmüştür. Ayrıca, birinci sınıfın başındaki harf isimlendirme becerisinin, sene sonundaki okuma akıcılığı başarısının %20’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır (Karakelle, 2004).

Üçüncü erken okuryazarlık becerisi olarak sesbilgisel farkındalık becerisi karşımıza çıkmaktadır. Bu beceri okumanın çözümleme basamağı için önemlidir. Sesbilgisel farkındalık, sesleri tanıma, kelimeleri seslerine ve hecelerine bölebilmek, sesleri kullanarak yeni kelimeler üretebilmek, ses bileşenlerini tanıma ve manipüle etme becerilerini içinde barındırmaktadır (Bennet-Armistead vd., 2005; Turan, 2018). Bu üç becerinin birlikte okumanın çözümleme basamağını doğrudan etkilediği; anlama

basamağını ise dolaylı olarak etkilediği yapılan araştırmalarca bilinmektedir (Güldenöğlü vd., 2016; Kargın ve Güldenöğlü, 2018; Shaywitz ve Shaywitz, 2005).

Okuduğunu anlama becerisini doğrudan etkileyen erken okuryazarlık becerilerinden biri sözcük bilgisidir. Sözcük bilgisi en temel tanımı ile çocukların anladığı, anlamını bildikleri ve anlamına uygun kullanabildikleri tüm sözcükleri ifade etmektedir (Bennet-Armistead vd., 2005; Özata ve Haznedar, 2019). Üst düzeyde sözcük bilgisine sahip çocukların okunan metinleri daha iyi çözümleyebildikleri ve okuduklarını daha iyi anlamlandırabildikleri görülmüştür (Kargın vd., 2017). Sözcük bilgisi ile ilgili yapılan bir araştırmada 4,5 yaşlarındaki 90 çocuk iki yıl boyunca düzenli olarak değerlendirilmiş ve erken dönemde sahip oldukları sözcük bilgisinin iki yıl sonundaki okuduğunu anlama becerisini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Muter vd., 2004). Bir diğer boylamsal çalışmada ise okul öncesinden 10. Sınıfa kadar 3180 çocuk takip edilmiş ve okul öncesi dönemde sahip oldukları sözcük bilgisi ile 10. sınıftaki okuduğunu anlama performansları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Stanley vd., 2018).

Erken okuryazarlık becerilerinden dinlediğini anlama becerisi, dilin anlamsal ve sözdizimsel yönlerini doğru şekilde anlamlandırabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Lonigan vd., 2008). Okuma becerisindeki başarı, nihai olarak ancak okunan metnin anlamlandırılabilmesi ile mümkün olmaktadır (Kargın vd., 2015). Bu anlamlandırma süreci düşünüldüğünde dinlediğini anlama becerisi okuma becerisindeki performansın önemli bir yordayıcısı olarak düşünülmektedir (Cooper vd., 2002). Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama ilişkisinin incelendiği çalışmalara bakıldığında sözel dili anlama becerilerinin okuma performansının önemli etkenlerinden olduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada 215 çocuk 4 yaşından 9 yaşına kadar izlenmiştir. Bu süreçte çocukların 4 yaşında sahip oldukları sözel dil performanslarının hem birinci sınıftaki hem de 9 yaşındaki okuduğunu anlama performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hjetlan vd., 2019). Başka bir araştırmada ise yaşları 3 ve 5 arasında değişen çocukların sözel dil becerileri ile okunan metni anlamlandırma performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda sözel dil becerilerine hakim olan çocukların okunan metni daha doğru şekilde anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Isbell vd., 2004).

Görüldüğü gibi erken okuryazarlık becerileri, bireylerin iyi birer okuyucu olması için elzem becerilerdir. Bu beceriler okul öncesi dönemde bireyi formal okuryazarlık eğitimine hazırlaması açısından kritiktir. Bu becerilerin zamanında kazanımında ortaya

ıkan sıkıntılar bireylerin formal eğitim döneminde okuma ve yazma becerilerinin öğreniminde sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir. Bu becerilerin ediniminde sıkıntı yaşayan çocuklar okuma glđđ riski ile karşı karşıya gelebilmektedir. Yapılan bir araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları, sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin ise erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ergül vd., 2014). Erken okuryazarlık becerileri bu kadar önemli ve yetişkinlik hayatındaki okuma yazma becerileri üzerinde önemli yordayıcılar iken bu becerilerin nasıl kazandırılacağı üzerine yapılan sistematik çalışma ve uygulamalar sınırlıdır. Bu durum çocukların bu becerileri tam olarak ğrenememeleri, formal eğitime erken okuryazarlık becerilerini kazanmadan başlamaları ve bunun üzerine kurulan okuma-yazma öğretiminin etkisinin sınırlı kalması ve bazı durumlarda öğrencilerin öğrenme glđđ riski yaşaması ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenle bu becerilerde yaşanan glđđleri erken tespit edebilmek, eğitim verenleri bu becerileri nasıl kazandırabilecekleri konusunda bilgilendirmek ve buna yönelik müdahaleler geliştirmek çocukların öğrenme glđđ tanımasını azaltabilir.

Erken okuryazarlık becerileri dışında öğrenme glđđn etkileyebilecek faktörlerden bir diğeri ise yürütücü işlev becerileridir. Yürütücü işlev becerileri genel olarak bir davranışın planlanması, süreçlerin organize edilmesi ve düzenlenmesini sağlayan üst bilişsel süreçler olarak tanımlanmaktadır. Yürütücü işlevlerin bireylerin istedikleri amaca ulaşmak için kullandıkları bilişsel süreçler ve işlemler olduğu belirtilmektedir. İstendik davranışın ortaya çıkmasında ve uygun olmayan davranışın engellenmesinde önemli rol oynayan süreçlerdir (Baggetta ve Alexander, 2016). Yürütücü işlevler edinilen bilgileri hafızada tutma, davranışı planlama, organize etme ve düzenleme, dikkati sürdürme, problem çözme, hedefe yönelik davranma gibi bilişsel süreçlerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır (Miyake vd., 2000). Yürütücü işlevler; harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi gibi becerilerin başarıyla kullanılmasını sağlayan çalışma belleğini içinde barındırmaktadır. Çalışma belleği sayesinde öğrenilen bilgiler hafızaya kalıcı olarak işlenmekte ve kullanılması gerektiğinde geri çağrılmaktadır. Alanyazındaki araştırmalarda öğrenme glđđ ile çalışma belleği arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r., Altındağ-Kumaş, 2014; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Yapılan bir araştırmada öğrenme glđđ olan öğrencilerin bellekleriyle ilgili problem yaşadıkları ve var olan bilgileri bellekten geri çağırmada glđđler yaşadığı bildirilmiştir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Başka bir

araştırmada ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla sözel ve sayısal bilgileri daha yavaş işlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Altındağ-Kumaş, 2014). Öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırmada ise 293 okul öncesi eğitime devam eden çocukla Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği, Öğretmen Formu, Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri kullanılarak bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda yürütücü işlev bileşenlerinden olan çalışma belleği ve ketleyici kontrol ile öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yürütücü işlev bozukluklarının ise öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İlhan Yıldız ve Burak, 2023).

Öğrenme güçlüğü riski ile erken dönemde bağlantısı olan bir diğer beceri ise dikkat becerisidir. Dikkat becerisi aslında yürütücü işlevlerin içerisinde olan bir beceridir. Dikkat becerisi okuma ve okuduğunu anlama için yordayıcı bir beceridir (Facoetti vd., 2019). Yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren gruplar karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü olan grubun dikkatini farklı yöne kaydırmada belirgin bir yavaşlık ve bölünmüş dikkatte azalma görülmektedir (Lewandowska vd., 2014; Tanır, 2017). Türkiye’de yapılan bir araştırmada 3. 4. ve 5. sınıf öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma akıcılıkları ile dikkat becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada cinsiyetler arası anlamlı bir fark bulunmazken sesli okuma akıcılığı düşük olan öğrencilerin dikkat testinden aldıkları puanların da daha düşük olduğu görülmüştür (Yıldırım-Doğru vd., 2022). Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem çözme becerisi, dikkat ve yönetici işlevler açısından karşılaştırıldığı başka bir araştırmada ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkat becerilerinin tipik gelişim gösteren öğrencilerden çok daha düşük düzeyde olduğu ve problem çözme becerileri ile dikkat becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkat becerilerinin düşük oluşu problem çözme becerilerinde ve strateji kullanımında da daha düşük performans göstermeleri ile sonuçlanmaktadır (Ekşi-Sınır, 2020).

Son olarak erken dönemde öğrenme güçlüğü’nün belirleyicilerinden bir diğeri de dildir. Yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü ve dil becerilerinin ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Dilin bileşenleri sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji), sözdizimi (sentaks), anlambilim (semantik) ve kullanım bilgisi (pragmatik) olarak ele

alınmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireyler bu bileşenlerin bazılarında ya da hepsinde güçlükle yaşayabilmektedir. Sesbilgisel farkındalık, erken okuryazarlık becerilerinde anlatıldığı gibi özellikle okuma becerisinin önemli bir yordayıcısıdır (Acarlar vd., 2002). Yapılan araştırmalarda okuma güçlüğünde yalnızca sesbilgisel farkındalık becerilerinde değil aynı zamanda sesbilgisel üretim sürecinde de sıkıntı yaşanmaktadır. Bu durumun sonucu olarak çocuklar harfleri doğru bir şekilde ayırt etmekte ve seslendirmekte (artikülasyon) problemler yaşamaktadır (Gibbs ve Cooper, 1989). Bu konu ile ilgili yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendilerine söylenen kelimeleri çok daha yavaş tekrarladıkları ve daha fazla hata yaptıkları görülmüştür (Catts, 1989).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler aynı zamanda kelime yapıları ile ilgili becerilerde de sorun yaşamaktadır. Yapılan bir araştırmada okuma güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren 7-8 yaş aralığındaki çocuklar karşılaştırılmış ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin biçimbilgisi düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Vogel, 1977). Yapılan başka bir çalışmada ise öğrenme güçlüğü olan çocukların kelimeler karmaşıktıkça daha çok sorun yaşadıkları ve özellikle biçimbirimlerle (sözcük ekleri) ilgili sorunlar yaşadığını görmüştür (Wiig, 1990). Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren 4. ve 6. sınıf öğrencilerin morfolojik farkındalık (yapım eki, çekim eki) performanslarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sözcük okuma konusunda tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer performans gösterse dahi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin morfolojik farkındalık performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bir başka sonucu ise performansta görülen bu anlamlı farkın sınıf düzeyleri artmasına rağmen dahi süregelmesidir (Sümer-Dodur, 2021).

Sözdizimi, cümle yapısını ve öğelerini yansıtmaktadır. Yapılan araştırmalar tipik kelimelerde olduğu gibi cümlelerin de karmaşıktıkça (uzun, birleşik ya da eylemsi içeren karmaşık cümleler, çok heceli ya da birden çok ünsüzün yanyana olduğu kelimeler içeren cümleler) öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin anlamada daha çok zorlandığını ortaya koymaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer uzunlukta cümleler kurabilse dahi bu cümlelerin yapısı sözdizimsel açıdan çok daha basit olmaktadır (Simms ve Crump, 1983).

Anlambilim bir diğer temsili ile semantik düşüncelerin dile yansıtılışıdır. Yani kafamızda oluşan fikirlerin ağzımızdan, kalemimizden nasıl döküldüğüdür. Öğrenme

güçlüğü olan çocuklarda yukarıda bahsedildiği gibi yürütücü işlevlerde yaşanan problemler nedeniyle bilişsel olarak planlama, düşünceyi organize etme ve değerlendirme becerileri oldukça düşüktür. Bu becerilerde görünen güçlükler dolayısıyla çocukların ifade edici dil becerileri geri kalabilmektedir. Anlambilimde görülen güçlükler; aynı anlama gelen farklı kelimeleri kullanabilme, kelime dağarcığından uygun olan sözcüğü seçebilme, sözcüklerin anlamını doğru algılayabilme ve sözcükler arası bağlantıları kavramada yaşanan problemlerdir (Owens vd., 2003; Rubel vd., 1981). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı tipik gelişen akranlarına göre sınırlı kalmakla birlikte, konuşma ya da yazılı anlatımlarında doğru sözcükleri bulmada güçlük yaşadıkları ve birden fazla anlamı olan kelimeleri doğru bağlamda kullanmakta güçlük çektikleri görülmektedir (Wiig ve Semel, 1984).

Dilin son bileşeni olan kullanım bilgisi (pragmatik) ise en basit tanımı ile yukarıda açıklanan tüm dil bileşenlerinin birlikte gündelik hayatta doğru ve yerinde kullanımıdır. Konuşma sırasını beklemek, konuşmadan önce söyleyeceklerini düzenlemek ve konuşmak için izin istemek pragmatik dil becerileri arasında yer alır. Öğrenme güçlüğünde pragmatik dil becerilerine odaklanan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan çocukların kendilerini ifade etmekte güçlük yaşadıkları, konuşmalarını dinleyiciye göre ayarlayamadıklarını ve sosyal iletişimlerde güçlük yaşadıkları görülmektedir (Seçkin-Yılmaz ve Şemşedinovska, 2020; Speakman, 1981). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada Pragmatik Dil Beceri Envanterinin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin envanterin tüm alt boyutlarında tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha düşük performans sergilediği görülmüştür (Seçkin-Yılmaz ve Şemşedinovska, 2020).

Öğrenme güçlüğünün temelini akademik becerilerde yaşanan güçlükler oluşturmaktadır. Fakat yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü gibi öğrenme güçlüğünün erken belirtileri yalnızca akademik becerilerin gelişimi ile ilgili değildir. Öğrenme güçlüğünün sebepleri kesin olarak bilinmese dahi erken teşhis için belirli kritik noktalar bulunmaktadır. Yukarıda öğrenme güçlüğü riskine sebebiyet verebilecek araştırmamızın bulguları ile paralellik gösterebilecek beceriler ve bunlarla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Öğrenme güçlüğü çatı bir kavramdır. Bu çatının altında okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve matematik güçlüğü yaşayan bireyler bulunmaktadır.

İlerleyen bölümde öğrenme güçlüğü tanı grubu içerisinde en büyük topluluğu oluşturan okuma güçlüğü alt boyutu ele alınacaktır.

Okuma Becerisi ve Okuma Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okumada güçlük yaşamaktadır (Judd, 2012). Okuma, sözcükleri doğru çözümleyerek akıcı okumayı ve bu okunanları sözcük, cümle ve metin düzeyinde anlamayı gerektirmektedir (Jones, 2010). Okuma, bireylerin yazılı metinleri okumak ve anlamak için farklı süreçleri eşzamanlı olarak koordine etmelerini gerektiren çok boyutlu karmaşık ve amaçlı bir süreçtir (Gough ve Tunmer, 1986). Bireyin okuyabilmesi ve okuduğu metni anlayabilmesi için sözcüklerin kodlarını çözebilmesi ve bu kodları anlamlı bir şekilde yorumlaması gerekmektedir. Okuma, bireyin bilgi edinebilmesi, iletişim kurabilmesi ve toplumsal hayata katılabilmesi için önemli bir beceridir. Bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak okumaya temel oluşturacak becerilerin öğretimine önem verilmektedir. Okulun ilk yıllarında okumayı öğretmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilirken ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama üzerinde daha fazla çalışılmakta ve yeni bilgiler edinmede okuma bir araç olarak kullanılmaktadır (Wanzek vd., 2013). Okuma öğretiminin ve yapılan çalışmaların nihai hedefi çocuklara okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaktır (Mahdavi ve Tensfeldt, 2013). Okuma ve okuduğunu anlama becerileri yalnızca Türkçe öğretimi için değil tüm akademik branşlar için en önemli ön koşul beceridir. Çünkü okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olmayan bireyler diğer akademik branşlarda da başarısız olmaktadır (Sidekli, 2005).

Okuma, hayat boyu kullanılan en temel akademik beceridir. Fakat bazı bireyler bu becerinin öğreniminde güçlükler yaşayabilmektedir. Bu güçlüğü okuma güçlüğü (disleksi) denmektedir. Okuma güçlüğü (disleksi) kökeni nörobiyolojik olan özel bir öğrenme güçlüğüdür (International Dyslexia Association [IDA], 2002). Ruhsal Bozukluklar Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (APA, 2013) öğrenme güçlüğü'nün bir alt türü olarak yer alan okuma güçlüğü, bireyin doğru ya da akıcı kelime tanımada, heceleme ve doğru seslendirmede güçlük yaşaması olarak tanımlanmıştır.

Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinde zorluklar yaşayabilmektedirler. Okuma performansları incelendiğinde yavaş ya da çok hızlı okuma, vurgusuz okuma ve hatalı okumalarla

karşılaşılmaktadır. Okuma hataları da aynı kelimeleri tekrarlı okuma, yerine harf, hece ya da sözcük koyma; okurken harf, hece ya da sözcük ekleme; harf, hece, sözcük, cümle ya da satır atlama; hece ya da sözcükleri ters okuma şeklinde görülebilmektedir.

Ayrıca bu bireyler, konuşma ya da okumada sözdizimsel hatalar yapabilirler. Çözümlemede yaşadıkları güçlüklerden dolayı okurken sık sık duraksama ya da çabalamalar görülebilmektedir. Bununla birlikte okuma güçlüğü olan öğrenciler sözcükleri oluşturan sesleri tanıma, ayırma, manipüle etme ve aynı seslerden oluşan sözcükleri ayırt etmede (fonolojik farkındalık); görsel sembollerini hızlı ve doğru olarak isimlendirmede ve öğrendikleri bilgileri uzun süreli belleğe aktarmada güçlük yaşayabilir. Bu güçlükler, öğrencilerin okumadaki başarısını düşürmekle birlikte okuma etkinliklerinden kaçınmasına neden olabilmektedir (Baykoç vd., 2017; Miciak ve Fletcher, 2020). Dolayısıyla müdahale edilmediğinde yaşanan güçlükler zamanla daha çok artmaktadır.

Okumayı öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin akademik performanslarının zayıflaması ve iyi okuyucularla arasındaki farkın açılması durumuna *Matthew Etkisi* denmektedir. Matthew Etkisine göre okul hayatına daha gelişmiş erken okuryazarlık becerileri ile başlayan çocuklar daha düşük becerilere sahip çocuklara göre tüm okul hayatında daha başarılı ve daha motivasyon sahibi olmaktadır. Bu durum bu iki grup arasındaki uçurumun giderek artmasıyla sonuçlanmaktadır. Matthew Etkisinin okuma performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla birinci ve ikinci sınıfa devam etmekte olan 482 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okuma becerileri farklı ölçme araçları ile iki yıl boyunca yılda iki kez olmak üzere ölçülmüştür. Bu ölçümlere göre üç grup belirlenmiştir (iyi, orta ve zayıf okuyucular). Sonuçlara göre iyi okuyucular ve zayıf okuyucular arasındaki fark tüm ölçümlerde geçerliliğini korumuştur. Sınıflar arasındaki fark ikinci ve üçüncü ölçümlerde artmaya devam ederek Matthew Etkisini desteklese de son ölçümde aradaki fark azalmıştır. Bu durum ilerde sınıflar arasındaki performans farklılıklarının kapanabileceğini göstermektedir (Ergül vd., 2023).

Okuma Güçlüğü Alanında Ulusal Alanyazın

Dada ve Ergül (2020) tarafından yapılan çalışmada 3. ve 4. Sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama

becerisi Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (Berument ve Güven, 2013) ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (Karasu vd., 2013) kullanılarak ölçümlenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performansı tipik gelişim gösteren öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Tipik gelişim gösterenlerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performansları arasında bir ilişki bulunamamışken, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama becerisi arasında kısmi olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Dada ve Ergül, 2020).

Yapılan başka bir çalışmada 4. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama performansları arasında bir ilişki olup olunmadığına bakılmıştır. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama becerisinin sözel problem çözme becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük okuma anlama performansı gösterdiğini, sözel problem çözme işlemlerini daha uzun sürede tamamladıklarını ve daha az problemi çözebildiklerini görmüşlerdir (Altındağ Kumaş vd., 2019).

Yapılan bir çalışmada dördüncü sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan (27 öğrenci) ve olmayan öğrencilerin (28 öğrenci) akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performansları ve bunların arasındaki ilişki incelenmiştir. Akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma, hız ve prozodi alt becerileri incelenmiştir. Değerlendirmeler Okuma Akıcılığını Değerlendirme Formu (Başaran, 2013), Prozodik Okuma Rubriği (Zutell ve Rasinski, 1991), Okuduğunu Anlama Değerlendirme Formu (Başaran, 2013) ve Okuduğunu Anlama Değerlendirme Testi (Başaran, 2013) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı olarak düşük puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında, tipik gelişim gösterenlerde ise prozodi ve okuduğunu anlama arasında pozitif yönde orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Arabacı, 2022).

Yapılan başka bir çalışmada okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin gelişimsel olarak okumanın alt bileşenlerinde sahip oldukları performansların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla 2., 4., 6. ve 8. sınıfa devam eden 240 tipik gelişim ve 204 öğrenme güçlüğü olan toplamda 444 öğrenciden veri toplanmıştır. Değerlendirmede okumanın çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama

performansları arası ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğrenme güçlüğü olan grubun tüm sınıf düzeylerinde tipik gelişim gösteren akranlarına oranla düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenme güçlüğü tanılı grubun sözcük çözümleme becerilerinin 2. sınıfta akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile, 4. sınıfta sadece akıcı okuma ile ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıcı okuma becerisinin tüm sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür (Kargın vd., 2023).

Alatlı (2023) tarafından yapılan başka bir araştırmada okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin metin ve soru türüne göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2. sınıflardan iyi, zayıf ve öğrenme güçlüğü tanılı olmak üzere üç gruptan toplamda 120 öğrenci ve 4. sınıflardan iyi, zayıf ve öğrenme güçlüğü tanılı olmak üzere 173 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler kendi sınıf düzeylerine uygun iki öyküleyici ve iki bilgilendirici metne ait okuduğunu anlama sorularına yanıt vermiştir. Elde edilen sonuçlarda öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre her üç grup bazında da daha kolay anlaşıldığı ve öğrenme güçlüğü olmanın metin türlerinin anlaşılması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soru türlerine göre performanslara bakıldığında bilgi sorularının en çabuk ve doğru cevaplanan sorular olduğu ve çıkarım yapma sorularının doğru cevaplanma oranının her grup için daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin tüm soru türlerinde iyi ve zayıf okuyuculara oranla daha düşük performansa sahip oldukları görülmüştür (Alatlı, 2023).

Güldenoğlu ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir başka çalışmada okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların tümce anlama becerileri karşılaştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya üçüncü, dördüncü, altıncı ve yedinci sınıflara devam eden 35 okuma güçlüğü ve 51 tipik gelişim gösteren 86 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin tümce anlama becerileri 16 tümcenin yer aldığı çoktan seçmeli bir envanterle değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin tümce anlama becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla anlamlı şekilde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular kelime işleme, sözdizimsel bilgi ve beceriler açısından tartışılmıştır (Güldenoğlu vd., 2015)

Yine okuma güçlüğü konu alan başka bir çalışmada okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerin okuma doğrulukları, hata sıklıkları ve prozodi özellikleri öğrencilerin Türkçe kitaplarından seçilen metinlerin okunmasındaki

performansları aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Toplanan veriler ışığında ulaşılan sonuçlar, okuma güçlüğü olan grubun tipik gelişim gösteren akranlarına oranla okuma doğruluklarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında okuma güçlüğü olan öğrencilerin yanlış okuma, sözcüğün bir kısmını tekrarlama, harf- hece atlama ve ekleme, yerine harf koyma, sözcüğü bir kısmını ters çevirme ve sözcüğün sonunu değiştirme hatalarını tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha sık yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017).

Başka bir karşılaştırma çalışmasında ise öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve sözel çalışma belleği performanslarına odaklanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda beklenildiği gibi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre her üç boyutta da daha düşük performans gösterdiği belirtilmiştir (Seçkin Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020).

Gündoğdu ve diğerleri tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri dilbilimsel yönden karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçme amacıyla sözdizimsel olarak basit ve karmaşık iki metin ve her metne ilişkin dört bilgi verici ve bir çıkarım sorusu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları tipik gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde düşük görülmüştür (Gündoğdu vd., 2020).

Öğrenci öğrenme güçlüğü tanısı almasa dahi okuma güçlüğü açısından risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesi için okuma yazma açısından değerlendirmeler yapılması önemlidir. Bu amaçla yapılan boylamsal bir çalışmada 399 öğrencinin birinci sınıftan ikinci sınıfın sonuna kadar her dönemin sonunda okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri değerlendirilmiştir. Verilerin toplanmasında SED indeksi Ebeveyn Bilgi Formu (Ergül ve Demir, 2017) ve Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (Ergül vd., 2021) kullanılmıştır. Okumada düşük, orta ve yüksek performans sergileyen çocukların performans farklılıkları Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılarak incelenmiştir. Analizler sonucunda düşük okuma başarısı gösteren öğrencilerin orta ve yüksek okuma başarısı olan öğrencilere göre anlamlı olarak tüm becerilerde daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Gruplar arasındaki farklar dört ölçüm boyunca devam etmiştir. Araştırma ayrıca birinci sınıfın ilk döneminden itibaren yapılan ölçümlerde düşük performans sergileyen öğrencilerin ilerleyen dönemlerde akranlarını

yakalayamama ve öğrenme güçlüğü riski yaşayabileceklerini göstermektedir. (Ergül vd., 2022).

Başka bir çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyinde okuma becerisini kazanıp kazanmadıklarının oranı incelenmiş ve okuma becerileri öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmiştir. Araştırma 38 sınıfta 112 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden sınıflarında okuma sorunu yaşayan öğrencilerin listesini yapmaları istenmiştir. Belirlenen öğrencilerden sınıf düzeyinde bir metin okumaları istenmiştir. Öğrencilerin okuma akıcılığı ve doğruluğu bu metinlerle analiz edilmiştir. Araştırmada öğrenciler metinde doğru okudukları kelime sayısına göre okuma düzeylerinden (zayıf, orta ve iyi) birine atanmıştır. Sonuçlar, katılımcı sınıflardaki öğrencilerin yaklaşık %13'ünün okumada zorluk yaşadığını bildirildiğini göstermektedir. Her üç okuma düzeyinde de akıcı okuma oranları, üçüncü sınıf öğrencileri için belirlenen akıcı okuma normlarından çok daha düşüktür. Hece tekrarı ve hatalı okuma en sık yapılan okuma hatalarıdır. Katılımcı öğrencilerin okuma performansları, okuma güçlüklerinin daha çok altta yatan öğrenme güçlüklerinden kaynaklandığını göstermektedir (Ergül, 2012).

Okuma güçlüğü alanında yapılan çalışmalara bakıldığında okuma becerisinin ne kadar elzem bir beceri olduğu ve ediniminde güçlükler yaşamamanın hayat boyu yaşamın her alanında zorluklara yol açabileceği söylenebilmektedir. Hal böyleyken okuma alanında yapılan her türlü araştırmaya ve bu araştırmalardan yola çıkarak gerçekleştirilecek uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuma Güçlüğü Alanında Uluslararası Alanyazın

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansının tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığı uluslararası alanyazından bazı çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Yapılan bir araştırmada 3. ve/veya 4. Sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanıılı 30 öğrenci ile öğrenme güçlüğü olmayan ve sınıf ve cinsiyete göre eşleştirilmiş 30 öğrenci arasındaki okuma performansı karşılaştırılmıştır. Katılımcıların okuma performansları Woodcock Tanısal Okuma Bataryası (WDRB) kullanılarak test edilmiştir. Sonuçlar, WDRB'nin 10 alt testinin çoğunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar ürettiğini göstermektedir (Oettinger Montani, 2000).

Başka bir çalışmada, yaşları 9-10 arasında değişen okuma güçlüğü olan 87 öğrenci ve 45 tipik gelişim gösteren öğrencinin okuma performansları anlamlı ve anlamsız kelimeler okutularak karşılaştırılmıştır. Seçilen kelimeler basitten karmaşığa (harf/hece sayısı artışı) doğru verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda okuma güçlüğü olan çocukların anlamsız kelimelerde ve çok heceli, uzun anlamlı kelimeleri okurken tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları zayıf sesbilgisel farkındalığın okuma güçlüğü olan öğrencilerin bir özelliği olduğu konusundaki alanyazınla paralellik göstermektedir (Jimenez vd., 1999).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik değerlendirmelerin yapıldığı karşılaştırma çalışmalarının sınırlı kaldığı görülmektedir.

Yazma Becerisi ve Yazma Güçlüğü

Yazma, akademik başarı için hayati önem taşıyan önemli bir temel beceri olarak görülmektedir. Öğrencilerin, öğrendiklerini anlayıp anlamadıklarını değerlendirme ve öğrendikleri bilgileri kaydetmeleri sağlama, kendilerini ifade etme ve iletişim kurma amacıyla yazıyı kullanmaları beklenmektedir. Etkili yazma (not alma) becerisi öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebilmektedir (Ray vd., 2016). Yazma becerisi kısa süreli bellek, dil becerileri, motor performansı, yazma hızı, yazım doğruluğu, planlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi pek çok fiziksel ve bilişsel becerinin eş zamanlı kullanılmasını gerektirmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Yazmanın bileşenleri, transkripsiyon (el yazısı ve heceleme) ve içerik (yazılı anlatım) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yazma becerileri kümülatif olarak gelişmektedir (Graham, 2018). Yani yazma becerisinin ediniminde okul öncesi dönemde karalama, resim yapma, çizgi çizme etkinlikleri yapılırken ilkökul döneminde harf benzeri şekiller yapma, harflerin yazımını öğrenme, heceler oluşturma şeklinde çalışmalar yapılarak en sonunda formal yazmayı öğrenmeye doğru ilerlenmektedir (Mukasa ve Mogaye, 2003). Sınıf düzeyi arttıkça yazma görevleri karmaşıklaşmakta ve zorlaşmaktadır. İlkokul çağındaki bir öğrenciden karmaşık cümlelerle kendini ifade etmesi beklenirken ortaokul öğrencilerinden bilgilendirici metinler planlayabilmeleri, düzenleyebilmeleri, yazabilmeleri ve gözden geçirmeleri beklenmektedir (Troia ve Olinghouse, 2013). Yazılı anlatım, öğrenme ve

ifade edici iletişimin kritik bir bileşenidir. Bu nedenle yazılı anlatımda ve transkripsiyon becerilerinde güçlük yaşayan öğrenciler akademik ve toplumsal hayatta büyük zorluklar yaşayabilmektedir (Graham vd., 2017; Graham ve Hall, 2016). Araştırmalara göre öğrencilerin %10-34'lük bir oranı okul çalışmalarının gerektirdiği el yazısı yeterliliğine sahip değildir (Smits-Engelsman vd., 2001). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler de yazmada genellikle sorun yaşayan gruplar arasındadır.

Yazma güçlüğü olan öğrenciler bazı özellikleri bakımından tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmaktadır. Yazılı etkinliklerden kaçınma, yazma etkinliklerini tamamlamama, daha yavaş ve okunaksız yazma özellikleri ile dikkat çeken öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, yazmanın mekanik ve içerik boyutuna ilişkin de problemler yaşamaktadırlar.

El yazısında, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kalemi doğru tutmakta zorlanabildikleri için el yazıları okunaksız ve düzensiz olabilmekte, harfleri uygun boyutta ve şekilde yazmakta, harfler ya da sözcükler arasında uygun boşluklar bırakmakta ve satır takibinde zorlanmaktadır..

Heceleme (doğru yazma) boyutunda yazma hataları ile karşılaşmaktadır. Dikte, bakarak kopya ya da metin yazma görevlerinde harf, hece ya da sözcük atlama, harfleri ters çevirme, yerine harf koyma; harf, hece ya da sözcük ekleme hataları; harf, hece, sözcük ya da cümle tekrarları görülebilmektedir.

Yazılı ifade boyutunda, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler herhangi bir konuda metin oluştururken planlama yapmadan yazmaya başladıkları, başlık kullanmada, içerik oluşturma, konu bütünlüğü sağlama, metin yapısına uygun bir şekilde ve giriş, gelişme ve sonuç bağlamında içerik düzenlemede zorluk yaşamaktadırlar. Yazmaktan sıkılabilir ve yazdıklarını gözden geçirmekte güçlük yaşayabilirler. Ayrıca büyük-küçük harf kullanımında, noktalama işaretlerinin doğru kullanımında ve dilbilgisel kurallara uygun cümleler kurmakta zorlanmaktadır (Graham vd., 1991; Weintraub ve Graham, 1998). Bu öğrencilerin genellikle basit cümle kullanma ya da cümleyi tamamlamadan aklına gelenleri yazma eğiliminde oldukları, yazdıkları metinlerin kısa olduğu, metinlerin anlaşılabilirliğin, sözcük ve cümle çeşitliliğinin sınırlı olduğu gözlenmektedir. Yazdıklarını gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında desteğe gereksinim duydukları görülmektedir.

Yazma Güçlüğü Alanında Ulusal Alanyazın

İlkokul dördüncü sınıfa devam eden ve yazma güçlüğü olan 10 öğrenci ile yapılan bir çalışmada yazılı anlatım hatalarının değerlendirilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda seçilen öğrencilerle belirli yönergelerle bağlı kalarak yazılı metin çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin yaptığı hatalar anlama dayalı ve yapıya dayalı olmak üzere sınıflandırılarak incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde anlama dayalı 41 hata tespit edilmiştir. Bu hatalar eksik/yarım cümle kurma (%12), mantıksal sıralama (%22), yanlış sözcük seçimi (%34), sözdizimi (%20) ve sözcük tekrarı (%12) türlerinde yapılmıştır. Yapıya dayalı olarak 260 hata tespit edilmiştir. Bu hataların büyük bir çoğunluğunu sözcüklerin yanlış yazımı (%31) oluştururken büyük/küçük harf kullanımı (%27), noktalama işareti eksikliği (%28), özne-yüklem uyumsuzluğu (%6.5) ve öge eksikliği (%7.5) yapıya dayalı diğer yazılı anlatım hatalarını oluşturmuştur (Dayan ve Ertem, 2022).

Başka bir çalışmada ise bir önceki çalışmaya benzer olarak yazma güçlüğü gösteren öğrencilerin yazılı anlatım hataları tespit edilmek istenmiştir. Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü tanısı almış 10 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile dikte ve bakarak kopya metinleri olmak üzere dört metin yazımı çalışması yapılmıştır. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hem dikte hem de bakarak kopya metinlerde iki kelimeyi bitişik yazma hatasını çok sık yaptıkları gözlemlenmiştir. İkinci olarak en sık yapılan hata ise metnin anlam bütünlüğünü bozacak şekilde yapılan harf değiştirme (b-d/m-n) olmuştur. Son olarak yazma güçlüğü olan öğrencilerin dikte (duydıklarını yazdıkları) metinlerinde bakarak kopya (gördüklerini) yazdıkları metinlerine oranla daha fazla yazım hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Başar ve Alkan, 2020).

Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan çocukların yazma becerilerinin değerlendirildiği çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir.

Yazma Güçlüğü Alanında Uluslararası Alanyazın

Yazma güçlüğüne ilişkin uluslararası alanyazın incelendiğinde, 2020 yılında yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrenciler kolaydan zora doğru ilerleyen dikte görevlerinde yazma becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda yazmada güçlük çeken öğrencilerin grafomotor becerilerde (yazı yazabilmek için gerekli olan kas hareketleri) ve sesbilgisel

farkındalık becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla güçlük çektiği görülmüştür. Başka bir deyişle bu öğrenciler harfleri şekillendirmede zorluk yaşamakta, sözcükleri yazarken harf ekleme, harf atlama, hece ekleme, hece atlama gibi hatalar yapabilmektedir (Gosse ve Van Reybroeck, 2020).

Yapılan başka bir araştırmada ise öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren 8-10 yaş aralığındaki 24 öğrencinin kelime dikte ve kelime kopyalama performanslarının yazım şekli (transkripsiyon / el yazısı) ve ortografik karmaşıklığa (basitten zora) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin transkripsiyon becerilerinde belirgin bir eksikliği olduğu fakat yazı performanslarını etkileyen asıl faktörün ortografik karmaşıklık (sözcükteki harf sayısının ya da sözcüklere eklenen eklerin fazlalığı durumunda ortaya çıkan durum) olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arfe, vd., 2020).

Bir başka çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların el yazıları incelenerek, doğru yazım ve yazma becerisi arasındaki karmaşık ilişki anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların, akranlarıyla aynı hızda yazabildikleri, ancak genel olarak daha az yazdıkları ve özellikle kelimeler arasında daha sık durakladıkları görülmüştür. Yazılı metin üretimi üzerindeki etkileyici faktörler arasında doğru yazım becerisi ve kelime içi duraklamalar önemli bir rol oynamıştır. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yazılı metin performansını %76'dan fazla açıklamıştır. Motor beceri ise el yazısı üretimini anlamlı bir şekilde yordamamıştır. Ayrıca bulgular, doğru yazımın (hecelemenin) tam anlamıyla otomatikleşmemesi durumunda, sözcük üretme ve yazma hızını sınırlayabileceğini vurgulamaktadır (Sumner vd., 2014).

Kandel ve diğerleri tarafından 2019 yılında yapılan bir araştırmada okuma ve yazma güçlüğü yaşayan çocukların ortografik işlemedeki eksikliklerinin kelime yazma sırasındaki hareket üretimini nasıl etkilediği incelenmiştir. Gruplar arasında yapılan analizler, aldıkları eklere göre farklılaşan kelimelerin ve anlamsız kelimelerin yazma süresini artırdığını ve yazım doğruluğunu azalttığını göstermiştir. Bu durum, okuma ve yazma güçlüğü yaşayan çocuklar için daha belirgin olarak görülmüştür. Bireysel performans analizi, çoğu okuma ve yazma güçlüğü yaşayan çocuğun benzer yazma modellerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma, ortografik ve motor işleme arasındaki etkileşimin, okuma/yazma güçlüğüne sahip çocukların sonuçlarını olumsuz etkileyen önemli bir bilişsel yük oluşturduğunu öne sürmektedir (Kandel vd., 2019).

Yazma becerisi ile ilgili yapılan boylamsal bir çalışmada yazının iki temel bileşeni olan transkripsiyon ve yazılı ifade becerilerinin etkileşimli gelişimi üç yıl boyunca incelenmektedir. Araştırmanın katılımcılarını 2-4. sınıflar ve 3-5. sınıflardan oluşmak üzere iki gruba ayrılan 117 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın değerlendirmeleri dikte görevleri ile yapılmıştır. Bu değerlendirmelerde yazım doğruluğu, el yazısı hızı ve el yazısı kalitesi ölçümleri alınmıştır. Dikte görevlerindeki kelimeler hem ortografik hem de karmaşıklık açısından farklılık göstermiştir, böylece bu karmaşıklık seviyelerinin transkripsiyon yeteneklerine etkisini incelemek mümkün olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yazım doğruluğunun ve hızının 5. sınıfa kadar gelişmeye devam ettiği fakat yazım kalitesinin 2. sınıfta üst noktaya ulaştığı ve bu noktadan itibaren aynı düzlemde seyrettiği görülmüştür. 2-4. sınıflardan oluşan grupta kelime karmaşıklığının, yazı hızı üzerinde etkisi olduğu ve 2. sınıfta yazım doğruluğu ve kalitesini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. 3-5. sınıf grubunda ise yazım doğruluğu ile yazı hızı arasında pozitif yönlü bir ilişki ve yazı hızı ile yazı kalitesi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç, hızlı el yazısının yüksek yazım yeteneği ile ilişkilendirildiğini ve hızlı yazı yazmanın el yazısı kalitesine zarar verebileceğini göstermektedir (Gosse vd., 2021).

Yapılan başka bir araştırmada ise öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı metin üretiminde sıklıkla yaşadıkları duraksamaların, onların kelime seçimlerini nasıl etkilediğini gözlemlemek amaçlanmıştır. Ortalama yaşı 9 olan toplam 31 öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci, yaşlarına göre eşleştirilmiş birinci grup ve yazım yeteneklerine göre eşleştirilmiş tipik gelişim gösteren ikinci grup ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin öncelikle sözel kelime dağarcığı ölçülmüş ve öğrenciler yazılı ve sözlü kompozisyon görevlerini tamamlamıştır. Kelime seçimini sözlü olarak seçmek ve yazmak zorunda olmanın sınırlılığını vurgulamak amacıyla yazılı ve sözlü kompozisyonlar arasında kelime çeşitliliği karşılaştırmaları yapılmıştır. Bir dijital yazma tableti öğrencilerin sözel kompozisyonlarını kaydetmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve yazım yeteneğine göre onlarla eşleştirilen grup, yüksek oranda yazım hataları ve kelime içi duraklamalar yapmış ve yazılı kompozisyonlarında sözel kompozisyonlarına göre daha düşük bir kelime çeşitliliği göstermiştir. Yazım yeteneği ve duraklama, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı kelime çeşitliliğinin %53'ünü yordamıştır. Bu da yazarken doğru yazım ve kelime dağarcığı arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Sözel dil becerilerinin bir etkisi olmamıştır. Tüm gruplar için kelime

çeşitliliği ile yazılı ve sözel metin kalitesi arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür (Sumner vd., 2016).

Başka bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan 48 öğrenci ile tipik gelişim gösteren 48 öğrencinin (4, 8 ve 11. sınıflar) yazılı anlatımları karşılaştırılmaktadır. Üretkenlik, sözdizimsel olgunluk, kelime bilgisi ve transkripsiyon becerileri, standart bir uyarana yanıt olarak elde edilen yazı örnekleri kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar, tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha az kelime ve cümle yazdıklarını, cümle başına daha fazla kelime yazdıklarını (nokta koymadan yazılan cümle uzunluğu), yedi veya daha fazla harften oluşan daha az kelime ve daha az cümle parçası ürettiklerini ve daha yüksek oranda büyük harf ve yazım hatalarına sahip olduklarını göstermektedir. Her sınıf seviyesindeki grup farklılıklarının ve sınıflar arası gruplara göre farklılıkların karşılaştırılması, kalıcı yazılı ifade zorluklarını oluşabileceği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır ve mevcut öğretim uygulamalarının ve bunların nasıl geliştirilebileceğinin dikkatli bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Houck ve Billingsley, 1989).

Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma İlişkisi

Okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri benzer dilsel, bilişsel ve sosyal yeteneklere dayanan ve birbirleri ile güçlü bir ilişki içerisinde olan farklı becerilerdir (Graham ve Harris, 2017). Okuma ve yazma becerileri tüm hayat boyunca kullanılan kritik becerilerdir. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren bu becerileri geliştirmek için çalışmalar ve müfredatlar geliştirilmektedir. Akademik becerilerin temeli olarak görülen bu becerilerin öğretimine ilkökul yıllarında azami düzeyde ağırlık verilirken ileriki kademelerde öğrenilen bu becerileri geliştirmek ve çeşitlendirmek hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalar okuma ve yazma becerilerinin birbirlerini etkilediğini göstermektedir (Akkaya ve İşçi, 2018; Eroğlu, 2013). Ulusal Disleksi Derneğinin 2020 yılında yayınladığı verilere göre; Amerika nüfusunun yaklaşık %10 ila %20'sinin okuma güçlüğüne sahip olduğu görülmüş ve okuma güçlüğü çeken birçok çocuğun da yazma güçlüğü yaşadığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Wagner vd., 2020). Bu konu ile ilgili yapılan başka bir meta-analiz çalışması ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin aynı yaştaki akranlarına göre yazma konusunda daha düşük performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Graham vd., 2021). Okuma ve yazma

güçlüğü olan öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin, okula başladıklarında daha düşük okuma başarısına sahip oldukları görülmüş ve bu düşük başarının ileriki eğitim kademelerinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Morgan vd., 2008).

Okuma güçlüğü olan öğrencilere göre iyi yazma, düzenli bir metin, bütün harflerin aynı boyutta olması ve bütün sözcüklerin doğru yazılması anlamına gelmektedir (Graham ve Harris, 1999). Çalışmalar, okuma güçlüğü olan bireylerin el yazısı, imla ve yazılı anlatımda güçlük yaşadığını göstermektedir (Berninger vd., 2008; Gregg vd., 2007; Hebert vd., 2018) ve yaşadıkları bu güçlüklerin yazılı anlatımdaki performanslarını açıkladığı bildirilmektedir (Berninger vd., 2008).

Okumadaki yetkinliğin yazma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada 12-14 yaşları arasındaki 105 zayıf ve iyi okuyucunun, okuduğunu anlama performanslarını ile öyküleyici ve bilgilendirici metin yazımları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre iyi okuyucular, metin üretimi ve bilgilendirici metinlerin objektif ölçümlerinde zayıf okuyuculardan daha iyi performans göstermiştir. Ek olarak, regresyon modelleri, iyi okuyucuların çıkarımsal beceriler gibi okuma ve yazmanın daha derin yönlerine daha fazla odaklanırken, zayıf okuyucuların ise metinlerin yüzeysel yönlerine odaklanma eğiliminde olduklarını ve bilgiye dayalı açıklayıcı metinlerle karşılaştırıldığında anlatılarla ilgili (öyküleyici) okuma ve yazma görevlerinde daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur (Gutierrez vd., 2021).

Okuma yazma ilişkisini inceleyen başka bir çalışmada Andersen ve diğerleri (2018) ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 1160 öğrencinin kelime, cümle ve metin düzeyinde okuma ve yazma becerilerini dönem başı ve dönem sonu olmak üzere iki kere ölçümlemiştir. Bu yapılan ölçümlerin analizi sonucunda okuma yazma becerilerinin birbirlerinin gelişimi üzerinde önemli yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, kelime düzeyindeki çözümleme becerisinin tüm yazma becerilerini yordadığı ve kelime düzeyinde çözümlemede başarılı olan öğrencilerin cümle düzeyi ve metin düzeyinde hem okuma hem de yazma becerilerinde daha yüksek performans gösterdiği görülmüştür (Andersen vd., 2018).

Costa ve diğerleri tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada tek bir okul bölgesinden 137 birinci sınıf öğrencisi dördüncü sınıfa kadar izlenerek Wechsler Bireysel Başarı Testi (WIAT-II) Yazılı Anlatım alt testine göre tipik gelişim gösteren (n = 83), yalnızca yazma güçlüğü olan (n = 38) ve hem okuma güçlüğü hem yazma güçlüğü olan (n = 16) öğrenciler olarak gruplanmıştır. Her dönem başı ve sonunda

yapılan ölçümler sonucunda okuma ve yazma güçlüğüne birlikte görülme oranının sınıf düzeyi ile birlikte arttığı, birinci sınıfta birlikte görülme oranı %30 iken dördüncü sınıfta bu oranın %47'ye çıktığı görülmüştür. Buna ek olarak, araştırma sonucunda dört yıl boyunca yapılan ölçümlerde okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrenci sayısının nispeten aynı kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır (Costa vd., 2016).

Son olarak yapılan başka bir çalışmada kelime, cümle ve metin düzeyinde okuma ve yazma becerileri arasındaki boylamsal ilişkileri araştırmak için gizli değişim puanı modellemesi uygulanmıştır. İç içe geçmiş modeller testinde tek yönlü yolları (okumadan yazmaya ve yazmadan okumaya) ve çift yönlü yolları karşılaştırmak için gizli değişim puanı modelleri kullanılmıştır. Katılımcılar, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar her yıl değerlendirmeye alınan 316 erkek ve kız öğrenciyi içermektedir. Okuma ölçümleri arasında anlamlı ve anlamsız kelime çözümleme, cümle doğruluğu, sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama yer almaktadır. Yazma ölçümleri heceleme, cümle birleştirme görevi ve yazma ipuçlarını içermektedir. Bulgular, okuma-yazma modelinin kelime ve metin düzeylerine ilişkin verileri daha iyi tanımladığını, ancak çift yönlü bir modelin cümle düzeyindeki verilere en iyi şekilde uyduğunu göstermektedir (Ahmed vd., 2014).

Problem

Okuma ve yazma becerileri geçmişten günümüze bütün insanlığı bir araya getiren evrensel bir köprü görevi görmektedir. İnsanlar sadece bilgi alımı ve aktarımı için değil iletişim kurabilmek için de bu becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu beceriler hayatın birçok alanında karşımıza çıkabilecek farklı ihtiyaçları ve istekleri karşılamak için kaçınılmaz olarak kullanılmak durumundadır. Hal böyleyken bu beceriler insan hayatında temel akademik beceriler olarak görülmektedir. Bu temel akademik becerileri öğrenebilmek için erken okul yıllarından itibaren bu becerileri geliştirmek hedeflenmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan öğretim müfredatları ile çocuklar bu becerileri kazanmaktadır. Fakat bu beceriler bazı çocuklar için diğerlerinden daha karmaşık ve zorlayıcı olabilmektedir. Okuma ve yazma alanında akranlarından oldukça geride kalan öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin bu becerileri öğrenebilmesi için farklı eğitim ve öğretim yöntemleri kullanmak gerekmektedir. Bu eğitim öğretim yöntemlerinin belirlenebilmesi ancak doğru ve detaylı bir değerlendirme ile mümkün

olmaktadır. Ayrıca bu çocukların okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi her beceri için ayrı programlar ve müdahaleler ya da iki becerinin birlikte desteklenebileceği farklı öğretim yaklaşımları ile müdahaleler üzerine çalışılmasına katkı sunabilir.

Amaç

Bu araştırma ilköğretim 3. ve 4. sınıfa devam eden, öğrenme güçlüğü tanısı almış ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarının karşılaştırılmasını, alt testler arasındaki ilişkilerin incelenmesini hedeflemektedir. Ayrıca okuma ve okuduğunu anlama becerisinin yazma becerisini yordama durumu ve yazma becerisinde mekanik becerilerin yazılı ifade becerilerini yordama durumu da incelenecektir. Bu genel amaç doğrultusunda incelenmek istenen alt amaçlar:

1. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ne düzeydedir?
 - 1.1 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma performansları ne düzeydedir?
 - 1.2 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları ne düzeydedir?
 - 1.3 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazma performansları ne düzeydedir?
 - 1.4 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin OYAB bileşik puanları ne düzeydedir?
2. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları farklılaşmakta mıdır?
 - 2.1 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazma performansları farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin OYAB performansları farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrenme Güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 3.1 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 3.2 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazma performansları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.1 Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.2 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 5.1 Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 5.2 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri yazma becerisini yordamakta mıdır?
7. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin transkripsiyon becerileri (el yazısı ve heceleme becerileri) yazılı ifade becerisini yordamakta mıdır?
8. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin oluşturdukları metinlerdeki yazma hatalarının sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin hayatın birçok alanında aktif olarak kullanılması gerekmektedir. İletişim kurarken, bir sınava girerken, markette fiyat etiketlerine bakarken dahi bu becerilerden yararlanılmaktadır. Bu nedenle okuma,

okuduğunu anlama ve yazma becerileri erken çocukluk yıllarından ilkökul kademelerine kadar en çok üzerinde durulan beceriler olmaktadır. Bu alanlarda yapılan çalışmalarda okuma ve yazma becerilerinin birbirlerinden bağımsız fakat birbirlerini etkileyen beceriler olduğu görülmüştür (Baş ve Şahin, 2012; Erdoğan, 2009; Eroğlu, 2013). İlkokul dördüncü sınıflarla yapılan bir çalışmada okuma akıcılığı ile doğru yazma becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya konmaktadır (Eminoğlu ve Özkan, 2019). Bu durumda okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin herhangi birinde yaşanan bir güçlük diğer alanlarda da güçlük çekmeye neden olabilmektedir (Ahmed vd., 2014; Andersen vd., 2018; Berninger vd., 2008; Costa vd., 2016; Gutierrez vd., 2021). Bu becerilerin ilişkili yapısı nedeniyle hem okuma, okuduğunu anlama ve yazma boyutlarının her bir alt boyutu için hem de birbiriyle ilişkisini görmek amacıyla boyutlar arası değerlendirmeler yapılmalıdır. Ülkemizde okuma ve yazma becerileri öğretmenler ve alan uzmanları tarafından genellikle informal değerlendirmeler yoluyla ölçülmektedir (Mercer, 1997; Gregg, 2009). Yapılan değerlendirmeler işlenen konuya, verilmek istenen bilginin doğru anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik olabilmektedir. Bu çalışma ile Türkiye’de geliştirilmiş standardize bir değerlendirme bataryasıyla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma alanlarındaki performansları değerlendirilerek tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırılacaktır. Ayrıca okuma, okuduğunu anlama ve yazmanın alt boyutları arasındaki ilişki incelenecektir. Araştırma sonuçlarının öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma-yazma becerilerine ilişkin ayrıntılı değerlendirme yapılmasına ve bütüncül bir müdahale planlanmasına rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarının desteklenmesinde her öğrenme alanı ayrıntılı bir şekilde değerlendirilip bu değerlendirmelerin öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının planlanmasında öğretmenlere ilk değerlendirme açısından sistematik bir tablo sunabileceği düşünülmektedir. Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası gibi geçerlik ve güvenilirliği yüksek bir bataryanın kullanımının akademik alanda güçlük yaşayan öğrencilerin belirlenmesinde ve desteklenmesinde önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Son olarak öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların yazma becerilerinin, mekanik (transkripsiyon) yönünün yazılı metinlerin içerik kalitesine olan etkilerinin incelenmesi ve transkripsiyon becerilerinde en sık yapılan hatalara vurgu yapılarak tüm öğrencilerin yazma becerisi bakımından performanslarının incelenmesinin öğrencilerin yazma

becerisini geliřtirmeye yönelik yapılabilecek çalıřmalara ve uygulamalara rehberlik edebileceęi dūřūnūlmektedir.

Sayıtlılar

1. Yapılan arařtırmada yer alan öğrencilerin “ğrenme lūęū” tanıları doęrudur.
2. Araştırmanın rneklemi, evreni temsil etmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma İzmir ilinde, 3 ve 4. Sınıfa devam eden, öğrenme glūęū olan ve tipik gelişim gösteren 132 ğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmada ğrencilerin sadece okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile ilgili performansları incelenmiştir.

Tanımlar

- **ğrenme Glūęū:** ğrenme glūęū (G), sözlü ve yazılı dili anlama ya da kullanma ile ilgili temel psikolojik süreçlerdeki bozukluk nedeniyle en az altı ay süre ile devam eden; dikkat, planlama, motor koordinasyon, dinleme, dūřūnme, konuřma, okuma, yazma ya da matematiksel hesaplamalar yapmada glūęler ile kendini gösteren bir durumdur (APA, 2013).
- **Disleksi:** Disleksi, kökeni nörobiyolojik olan özel bir öğrenme glūęüdür. Doęru ve/veya akıcı kelime tanıma ile ilgili zorluklar ve zayıf heceleme ve kod çözme becerileri ile karakterizedir (Lyon vd., 2003).
- **Disgrafi (yazma glūęū):** Yazma glūęū, bireylerin yazılı dili edinmelerini ve dūřūncelerini ifade etmek için yazılı dili kullanma becerilerini etkileyen, el yazısı, heceleme (sözcükteki harflerin doęru sırada yazılması) ve yazılı ifade/anlatım becerilerinde zorluklara neden olabilen özel bir öğrenme glūęüdür (APA, 2013).
- **Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB):** 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar olan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir araçtır (Ergül vd., 2021).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıkları altında yönetime ilişkin bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karşılaştırmalı betimsel tarama modeli ve yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Karşılaştırmalı betimsel tarama modelinde karşılaştırılması yapılacak grupların, değişkenler bakımından aynı yöntemler kullanılarak betimlemesi yapılmakta ve ardından farklı hesaplanmış olan istatistiksel veriler karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2012). Yapılan araştırmada ilkokul 3. ve 4. sınıf tipik gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarının mevcut durumu ortaya konmuş ve iki grup arasında belirlenen değişkenler üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Kullanılan değerlendirme aracıyla farklı sınıf düzeyleri aynı yöntemler kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu nedenle araştırma için karşılaştırmalı betimsel model kullanılması uygun görülmüştür. Yordayıcı korelasyonel modelde ise yordayıcı değişkenden yola çıkılarak yordanan değişken değerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. İki değişken arasındaki değerin yüksek oluşu yordayıcı değişkenin yordanan değişken üzerindeki etkisini göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu çalışmada okuma ve kuduğunu anlama becerisinin yazma becerisini yordama durumu incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma performansı incelenerek mekanik becerilerin yazılı ifade performansı üzerindeki yordayıcılığı araştırılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında, İzmir ilinde Buca, Gaziemir ve Çiğli ilçelerinde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden,

anadili Türkçe olan ve okula devam problemi bulunmayan, öğrenme güçlüğü tanıılı 64 öğrenci (3. sınıf = 30, 4. sınıf = 34) ve tipik gelişim gösteren 68 öğrenci (3. sınıf = 37, 4. sınıf = 31) oluşturmaktadır. Araştırmaya seçilen tipik gelişim gösteren öğrenciler öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerle aynı sınıflara devam eden, yaş ve cinsiyet düzeyinde eşleşen ve öğretmenleri tarafından ortalama başarı düzeyine sahip olarak belirtilen çocuklar arasından amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Bu yöntem örneklem grubunun belirli niteliklere sahip olan bireyler arasından rastgele seçilmesi durumudur (Başkale, 2016). Bu araştırmada da katılımcıların okuma – yazma bilmesi, belirli bir sınıf kademesinde olması, anadilinin Türkçe olması gibi belirleyici kriterler bulunduğundan bu örneklem yönteminin seçilmesi uygun bulunmuştur.

Araştırmada veriler, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından sağlanan E-12018877-604.01.02-68523989 sayılı araştırma izni ve 85434274-050.04.04/830122 sayılı etik kurul onayı kapsamında toplanmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin aileleri araştırma hakkında bilgilendirilmiş ailelerden çocuklarının araştırmaya katılımına yönelik onam alınmış ve ebeveyn bilgi formlarını doldurmaları istenmiştir. Bu formda ebeveynlerin öğrenim durumu, aylık gelirleri, kardeş sayısı gibi bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Veriler sadece aileleri tarafından araştırmaya katılımına izin verilen öğrencilerden toplanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için araştırmaya dahil edilme kriterleri; öğrenme güçlüğü tanısı almış olma, Rehberlik ve Araştırma Merkezi raporunda zekâ testi puanının bulunması, genel eğitim okullarının ilkökul 3. ve/veya 4. sınıf kademesinde eğitim görme ve özel özel eğitim merkezinde destek eğitim alıyor olma, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, dil konuşma bozukluğu gibi ek tanı almamış olma şeklinde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ebeveyn Bilgi Formu

Öğrencilerin ve ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan form, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi, kardeş sayısı, ayrı oda bulunması vb. gibi sorular içermektedir. Soruların oluşturulması sürecinde uzman görüşleri alınmış ve bu doğrultuda soruların içeriği düzenlenmiştir. Ek 5’de sunulmaktadır.

Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası

Okuma ve Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB; Ergül, Akçamuş, Akoğlu, Tülü ve Demir, 2020) ilkökul 1-4. sınıfa devam eden çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. 1-2. sınıf ve 3-4. sınıf düzeyine göre iki farklı bataryadan oluşmaktadır. Her bataryanın Türkçe'nin dilbilgisel ve ses bilgisel yapısına uygun olarak geliştirilmiş A ve B olmak üzere iki eşdeğer formu bulunmaktadır. Okuma becerileri; Anlamli Sözcük Okuma, Anlamsız Sözcük Okuma, Fonetik Analiz Testi, Metin Okuma Testi ile değerlendirilmektedir. Okuduğunu Anlama becerileri; Metin Anlama Testi, Cümle Doğruluğu testi ve Boşluk Doldurma Testi olmak üzere üç alt test ile değerlendirilmektedir. Yazma becerileri ise Dikte Testi, Bakarak Yazma Testi ve Metin Yazma Testi ile değerlendirilmektedir. Bataryanın uygulanması bireysel olarak gerçekleştirilmektedir. Uygulanan alt testlerin bir çoğu süre temelli olup belirlenen sürelerde doğru okunan ya da yazılan sözcüklerin veya sorulara verilen cevapların sayısı belirlenmektedir. Araştırmada bataryanın tüm alt testleri uygulanmıştır.

Okuma Testleri.

Anlamli Sözcük Okuma Testi (ASOT): Bu test, okumadaki akıcılığı değerlendirmek amacı ile geliştirilmiş, bir heceliden altı heceliye kadar 100 sözcükten ve örnek uygulama için 6 sözcükten oluşan süre temelli bir testtir. Testin puanı 1 dakikada doğru okunan sözcük sayısının toplamı ile belirlenmektedir.

Anlamsız Sözcük Okuma Testi (ASIZSOT): Bu test sesbilgisel çözümlemedeki doğruluğu belirlemek amacıyla geliştirilmiş, birden altı heceliye kadar 60 anlamsız sözcükten ve örnek uygulama için ek 6 sözcükten oluşan süre temelli bir testtir. Testin puanı 1 dakikada doğru okunan anlamsız sözcük sayısının toplamı ile belirlenmektedir.

Fonetik Analiz Testi (FAT): Bu test kelimelerdeki sesbirimleri fark etme ve harf ses eşleştirme becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş, çocukların söylenen kelimenin ilk sesini fark etmelerini ve bu sesi onlara gösterilen kart üstündeki üç farklı harf arasından seçmelerini gerektiren süre temelli bir testtir. Uygulama kartları tek ve iki heceli 53 sözcükten ve örnek uygulama için ek 3 sözcükten oluşmaktadır. Testin puanı 1 dakikada doğru gösterilen harf sayısının toplamı ile belirlenmektedir.

Metin Okuma Testi (MOT): Bu test metin okuma akıcılığını ve doğruluğunu öyküleyici ve bilgilendirici iki farklı metin türü üzerinden değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 1-2 ve 3-4 sınıflar için farklı zorluk düzeylerindeki metinlerden oluşmaktadır. Testin puanlanmasında her bir metin için 1 dakikada okunan doğru sözcük sayısı esas alınmaktadır. Bu puanlar bilgilendirici ve öyküleyici metinler için ayrı ayrı hesaplanmakta ve ardından bu iki verinin ortalaması hesaplanmaktadır.

Okuduğunu Anlama Testleri.

Metin Anlama Testi (MAT): Bu test okuduğunu anlama becerilerini metin düzeyinde değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. Yapılan değerlendirme Metin Okuma Testinde kullanılan öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle gerçekleştirilmektedir. Her bir metin için 6 bilgi, 3 çıkarım olmak üzere çocuklardan 9 soruyu cevaplama beklenmektedir. Çocuklar metni ikinci kez okuduktan sonra metin çocukların önünden kaldırılmakta ve sorular çocuklara sözel olarak sorulmaktadır. Çocukların her iki metin türü için verdiği doğru cevapların ortalaması alınarak esas puan belirlenmektedir.

Cümle Doğruluğu Testi (CDT): Bu testte çocukların okudukları cümleleri anlamsal açıdan değerlendirmeleri ve cümlenin doğru olup olmadığını belirlemeleri istenmektedir. Bu doğrultuda çocuklara anlamsal açıdan doğru olan ve olmayan 45 cümle ve örnek uygulama için ek 2 cümle sunulmuştur. Çocuklardan cümlelerin yanında yer alan gülen ve üzgün yüzleri cümlenin anlamına göre işaretlemeleri istenmektedir. Çocuk ilk cümleyi okumaya başladığı anda süre başlatılmakta ve 90 saniye sonunda cevaplama sona erdirilmektedir. 90 saniye sonunda çocuğun doğru olarak işaretlediği seçenekler onun bu testteki puanını belirlemektedir.

Boşluk Doldurma Testi (BDT): Bu testte çocuklardan, iki cümleden oluşan maddelerin ikinci cümlesinde boş bırakılan cümlelerdeki anlamsal açıdan uygun olan sözcükleri üç farklı seçenek arasından bulup işaretlemesi istenmektedir. Test kolaydan zora sıralanan 32 madde ve örnek uygulama için 2 ek maddeden oluşmaktadır. Çocuğun 2 dakika içerisinde doğru olarak tamamladığı cümle sayısı çocuğun bu testteki performans puanını belirlemektedir.

Yazma Testleri.

Dikte Testi (DT): Bu test ile çocukların sözel olarak söylenen kelimeleri yazma kurallarına uygun ve doğru bir şekilde yazıya dönüştürmeleri istenmektedir. Kullanılan kelimeler çocukların ders kitaplarında bulunan kelimeler arasından hece sayılarına göre seçkisiz olarak seçilmiştir. Tek heceli, iki heceli, üç heceli ve dört heceli olmak üzere toplamda 40 kelime seçilmiştir. Uygulama esnasında her kelime iki kere açık ve anlaşılır bir şekilde çocuğa söylenmekte ve çocuğun söylenen kelimeyi yazması beklenmektedir. Deneme uygulaması üç farklı kelime ile yapılmakta ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Uygulama süre temelli olup çocuğun 90 saniyede yazdığı doğru kelime sayısı performansını oluşturmaktadır.

Bakarak Yazma Testi (BYT): Çocuklardan kendilerine yazılı halde sunulan kısa bir metni aynı sayfadaki boş satırlar üzerine hızlı ve doğru bir şekilde kopyalamaları istenmektedir. Testin A ve B formu bulunmaktadır. Her iki formda da 11 cümle ve 51 kelimedenden oluşan metinler bulunmaktadır. Uygulama süre temelli olup çocuğun 90 saniyede doğru olarak yazdığı kelime sayısı performansını belirlemektedir. Bu test birinci sınıfın güz döneminde farklı şekilde değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmede çocuğun 90 saniyede doğru yazdığı harf sayısına bakılmakta ve buna göre performansı belirlenmektedir.

Metin Yazma Testi (MYT): Bu değerlendirmede çocuklara bir hikaye oluşturmaya uygun şekilde serim, düğüm ve çözüm bölümlerini görselleştiren üç resim sunulmaktadır. Bu resimler gösterildikten sonra çocuklardan hikayeyi oluşturmak için planlama yapmaları beklenmekte ve bunu gerçekleştirmek için 30 saniye süre verilmektedir. Planlama aşamasının ardından hikayeye başlanması istenmektedir. Bu değerlendirme testinin belirli bir süresi bulunmamaktadır. Çocuk oluşturduğu hikayeyi tamamladığını söylediğinde değerlendirme sonlanmaktadır. Yazılan hikayeler metnin biçimsel ve içerik uygunluğu ve doğru yazılan sözcük sayısı açısından ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeyi yapabilmek için Biçimsel Kalite ve İçerik Kalitesi Rubriği kullanılmaktadır. Doğru yazılan kelime sayısı ve her iki rubrikten elde edilen toplam puan çocuğun metin yazma performansını oluşturmaktadır.

Biçimsel Kalite Rubriği: Öğrencilerin yazdığı metinlerin biçimsel özelliklerini değerlendirmek amacı ile geliştirilmiş yedi boyutu ve üçlü değerlendirme sistemi bulunan bir rubriktir. Bu rubrik ile değerlendirilen boyutlar: Harflerin şekilleri, harflerin büyüklük açısından birbirlerine oranları, harflerin büyüklüğünün kendi içerisindeki

tutarlılığı, sözcükler ve harfler arasındaki boşluklar, satır takibi, yazım doğruluğu ve yazı okunabilirliğidir. Öğrenci bu rubrikten en yüksek puan olarak 21 en düşük puan olarak 7 alabilmektedir.

İçerik Kalitesi Rubriği: Öğrencilerin yazdıkları metinlerin içerik özelliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş dokuz boyutu ve üçlü derecelendirme sistemi bulunan bir rubriktir. Bu rubrik ile değerlendirilen boyutlar: Öyküye başlama, öyküyü bitirme, öykünün bölümleri, kahraman, ortam ve zaman öğeleri bilgisi, diyalog oluşturma, zihinsel ve duygusal ifade kullanımı ve içsel konuşma, sözcük seçimi, geçiş sözcükleri ve dil bilgisidir. Öğrenci bu rubrikten en yüksek puan olarak 27, en düşük puan olarak 9 alabilmektedir.

OYAB'ın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Okuma Yazma Değerlendirme bataryasının geçerlik durumunu değerlendirmek amacıyla kapsam, yapı, ayırıcılık, yordama ve ölçüt geçerliliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği analizleri sonucunda OYAB'ın tüm alt testlerinde ve formlarında 1.00-1.25 arası değişen ortalamalar elde edilmiş ve testlerin kapsam geçerliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliği için model-veri uyum indekslerine bakılmıştır. Bu analizin sonucunda tüm testler ve alt boyutlar arasında model-veri uyumunun anlamlı ve yüksek olduğu görülmüştür. Testlerin ayırt edici geçerliğinin yüksek olduğu ve tüm alt testlerde % 27'lik üst ve alt gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu (etki büyüklükleri için belirlenen eta-kare değerleri .56 ve .71) belirlenmiştir. Tüm testlerin A ve B formları için eşdeğerlik katsayılarının .86 ve .95 arasında, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının .67 ile .82 arasında ve test tekrar test güvenirliliği için korelasyon katsayılarının da .86 ve .96 arasında olduğu görülmüştür. Bataryada tüm sınıf düzeylerinin (1-4. Sınıflar) performansına ilişkin beş düzeyli kesme puan aralıkları belirlenmiştir. Bu beş düzey “çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek” olarak ifade edilmiştir (Ergül vd., 2021).

Puanlayıcılar Arası Güvenirlik. Yapılan çalışmada öğrencilerden toplanan verilerin doğru bir şekilde puanlanıp puanlanmadığının tespit edilebilmesi amacıyla, puanlayıcılar arası güvenirlilik verileri toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından veri toplama sürecinde kullanılmış olan OYAB Değerlendirme Formu ve Yazma Becerileri Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik, katılımcı

öğrenciler arasından seçkisiz olarak belirlenen %30'u için (40 öğrenci) Okuma Yazma Bataryası uygulama eğitimi almış, batarya konusunda eğitilmiş ikinci bir uzmanın oturumların ses kayıtlarını dinleyerek ve öğrencilerin değerlendirme formlarındaki yanıtlarına bakarak öğrencilerin performansını değerlendirmesi ile gerçekleştirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için “Görüş birliği/Görüşbirliği + Görüş ayrılığı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Yapılan tüm hesaplamalarda güvenilirlik ölçütü olarak %80 ve üzeri kabul edilmiştir. Analizler sonucunda okuma becerisi için gözlemciler arası güvenirliliğin %100, okuduğunu anlama becerileri için %100, yazma becerileri için ise %96 olduğu bulunmuştur.

Uygulama Güvenirliliği. Araştırmanın verilerinin düzgün ve güvenilir bir şekilde toplanıp toplanmadığının anlaşılması amacıyla uygulanan bataryadaki alt testlere ait yönerge kitapçığı ve uygulayıcı kullanma kılavuzu baz alınarak uygulama güvenirliliği formu hazırlanmıştır. Bu form değerlendirme bataryasındaki tüm alt testler için araştırmacının uygulama adımlarını her öğrenci için yerine getirip getirmediğini “Evet/Hayır” şeklinde kodlanması ile oluşturulmuştur. Uygulama güvenirliliği, katılımcı öğrencilerin %30'unun (40 öğrenci) ses kayıtlarının özel eğitim alanında ikinci bir uzman tarafından dinlenip formun doldurulması ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama güvenirliliğini sağlamak amacıyla dinlenecek değerlendirme oturumları seçkisiz olarak belirlenmiştir. Uygulama güvenirliliğini sağlamak amacıyla doldurulmuş formlardan elde edilen veriler “Gözlemlenen Uygulamacı Davranışı/ Planlanan Uygulayıcı Davranışı x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Hesaplamalar sonucunda okuma becerilerinin değerlendirilmesi için uygulama güvenirliliği katsayısının %100, okuduğunu anlama için %98 ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi için %95 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma Hataları Kayıt Formu

Öğrencilerin Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası'nın metin yazma etkinliğinde yazdıkları metinler, Yazma Hataları Kayıt Formu ile ayrıca değerlendirilmiştir. Bu form araştırmacı tarafından alanyazındaki değerlendirme araçlarından uyarlanarak geliştirilmiştir (Ek-6). Öğrencilerin metinlerindeki harf atlama,

harf ekleme, harf değiştirme, hece atlama, hece ekleme, noktalama işaretleri ve başlık alt başlıklarında yaptıkları hataların sıklığına bakılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan ve Mill Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2023 yılının Mayıs ve Ağustos ayları arasında toplanmıştır. Verilerin toplanması dört ay sürmüştür. Öğrencilerin 3.sınıfta okur-yazarlık becerilerinde daha bağımsız olmaları ve öğrenme güçlüğü olanların bu sınıf düzeyinde tanılanmış olması beklendiğinden özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve MEB'e bağlı ilkokullar ile görüşülerek 3. ve 4, sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanılı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sayıları belirlenmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrenciler araştırmanın karşılaştırma grubunu oluşturmuştur. Uygulamalar Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans mezunu olup zel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek lisansına devam etmekte olan ayrıca 2022 yılının Nisan ayında OYAB eğitimini tamamlamış araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğrencilerin belirlenmesinin ardından ebeveynlerden gerekli izin ve bilgiler alındıktan sonra öğrencilerle değerlendirme aşamasına geçilmiştir. OYAB uygulaması her öğrenciyle bireysel olarak tek oturumda öğrencilerin devam ettikleri okulların ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin boş bir sınıfında yapılmıştır. Bu oturumlarda uygulamanın yapıldığı ortamın dikkat dağıtıcı uyaranlardan uzak, sessiz bir yer olmasına dikkat edilmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerle OYAB uygulaması ortalama 30-35 dakika, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ise 40-45 dakika sürmüştür. Uygulamaya başlamadan önce öğrencinin ortama ve araştırmacıya uyum sağlayabilmesi amacıyla kısa bir sohbet edilmiş ve ğrenci yapılacak olan çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin performansında sıralamaya bağlı farklılıklar oluşmaması için her öğrencide sırasıyla okuma, okuduğunu anlama ve yazma alt testleri uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenilirliği ve puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla her değerlendirme oturumunda ses kaydı alınmış ve bu kayıtlardan rastgele seçilen ses kayıtlarının %30'u OYAB uygulayıcısı olan iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı veri toplama sürecinde okul, kurum ve ğrenci ile ilgili gözlemlerini not almıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada her öğrenciye ait ayrı bir değerlendirme yanıt formu elde edilmiştir. Yanıt formları yazma hataları kayıt formu ile gözden geçirilmiş ve öğrencilerin yazılı metinlerindeki transkripsiyonel hataları belirlenmiştir. Daha sonra ailelerden alınan ebeveyn bilgi formu, değerlendirme sonuçları ve yazma becerileri değerlendirme formu verileri SPSS-22 paket programına girilerek ilgili analizler yapılmıştır.

Araştırmanın ilk alt amacı olan öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ne düzeydedir sorusu için betimsel analizlere yer verilmiş, Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının her alt beceri için kesme noktalarına karşılık gelen düzeyler belirtilmiştir. İlk soruda normallik dağılımına bakılmış ve bu doğrultuda ilerleyen analizler yapılmıştır. İkinci alt amaçta okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin tanıya göre (öğrenme güçlüğü olup olmama durumu) farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi analizi yapılmıştır. Üçüncü alt amaçta ise sınıf düzeylerine göre performansın farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve bu doğrultuda Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. Dördüncü alt amaçta ise öğrencilerin performanslarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Beşinci alt amaçta öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma alt testlerinde ve bileşik puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu doğrultuda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Altıncı alt amaçta ise okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin birlikte yazma becerisini yordayıp yordamadığını anlamak amacı ile Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Yedinci alt amaçta öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin transkripsiyon becerilerinin yazılı ifade becerilerini yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Son alt amaç olan sekizinci amaçta ise tüm öğrencilerin mekanik yazma hatalarına ilişkin Ki Kare Analizi yapılmıştır. Tüm alt amaçlar için bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin kronolojik yaşları 100-127 (Ort.= 115,59, SS=6.58) ay arasında değişmekteyken tipik gelişim gösteren öğrencilerin kronolojik yaşları 97-130 (Ort.= 115,47, SS=7.41) ay arasında değişmektedir. Grupların yaş ortalamaları ve standart sapmaları karşılaştırıldığında iki grup arasında kronolojik yaş olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu bağlamda araştırmanın her alt amacına yönelik yapılan analiz sonuçları ve yorumları aşağıda sunulacaktır.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri Ne Düzeydedir?

1.1 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma performansları ne düzeydedir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin performans düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak öğrencilerin performans ortalamaları, standart sapmaları, performans puanlarının minimum ve maksimum değerleri, normallik analizi için önemli olan çarpıklık ve basıklık değerleri ile okuma yazma değerlendirme bataryasında performanslarının karşılık geldiği kesme noktaları sunulmuştur. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yapılan betimsel analizin sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma Performanslarına Yönelik Betimsel Analizler

Alt Testler	Tanı	N	$\bar{x}$	SS	Med.	Min.	Maks	Çarpıklık	Basıklık	OYAB Düzeyi
ASOT	ÖG3	30	47.2	14.88	48	24	81	.300	-.679	Düşük
	TG3	37	72.75	13.25	71	48	98	.141	-.656	Yüksek
	ÖG4	34	50.97	18.79	50.5	7	79	-.483	-.304	Düşük
	TG4	31	72.45	16.51	73	29	98	-.647	.263	Orta
ASOTSIZ	ÖG3	30	24.26	6.94	23	12	38	.179	-.927	Düşük
	TG3	37	37.19	6.1	36	24	51	.335	-.208	Yüksek
	ÖG4	34	20.24	7.76	26	7	34	-.839	-.468	Çok Düşük
	TG4	31	36.87	8.2	37	26	50	.190	-.14	Orta
FAT	ÖG3	30	26.07	5.17	28	9	31	-1.67	3.04	Orta
	TG3	37	32.89	3.53	33	24	41	-.605	.693	Çok Yüksek
	ÖG4	34	25.15	6.04	26	14	36	-.320	-.910	Orta
	TG4	31	33.42	5.62	35	24	42	-1.17	1.22	Yüksek
MOT	ÖG3	30	70.58	23.20	71.50	28	137	.452	1.04	Düşük
	TG3	37	106.39	14.85	105.5	68.5	155	.596	2.86	Yüksek
	ÖG4	34	65.15	25	71.25	9	98.5	-.603	-.652	Çok Düşük
	TG4	31	99.37	21.57	103.5	42	142.5	-.602	.897	Orta
OBP	ÖG3	30	165.81	43.50	168.5	87	287	.454	.621	Düşük
	TG3	37	248.85	31.93	244	180.5	317	.283	.017	Yüksek
	ÖG4	34	164.21	53.73	175.5	38	238.5	-.659	-.361	Çok Düşük
	TG4	31	242.44	45.33	241.5	139	313.5	-.597	-.173	Orta

(ASOT= Anlamlı Sözcük Okuma Testi; ASOTSIZ= Anlamsız Sözcük Okuma Testi; FAT= Fonetik Analiz Testi; MOT= Metin Okuma Testi; OBP= Okuma Bileşik Puanı)

Bu tabloya göre öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıfların Anlamlı Sözcük Okuma testinden aldıkları performans puanları 24-81 (Ort.=47.2, SS=14.88) arasında değişirken dördüncü sınıfların aynı testteki performans puanları 7-79 (Ort.=50.97, SS=18.79) arasında değişmektedir. Bu veriler öğrencilerin bir dakikada doğru olarak okudukları kelimelerin minimum ve maksimum değerlerini göstermektedir. Bu değerlere ve standart sapmaya bakıldığında üçüncü sınıf öğrencilerinde bir dakikada okunan doğru kelime sayısı daha fazla gibi gözükürken aslında ortalama ve standart sapmaya bakıldığında dördüncü sınıf öğrencilerinin daha fazla kelime okuduklarını görülmektedir. Bu testten alınan ortalama puanlar Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf için olan performans kesme noktaları ile karşılaştırıldığında (3. Sınıf ASOT 41-54= Düşük, 4. Sınıf ASOT 49-61 = Düşük) her iki sınıf düzeyi için de performansların düşük olduğu görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin Anlamlı Sözcük Okuma Testi performans puanları üçüncü sınıflar için 48-98 (Ort.=72.75, SS=13.25), dördüncü sınıflar içinse 29-98 (Ort.=72.45, SS=16.51) puan aralığında değişmektedir. Bu ortalamalar OYAB'daki Anlamlı Sözcük Okuma Testi kesme puanları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların bu alt testte

yüksek (3. Sınıf ASOT 70-83=Yüksek) dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf ASOT 62-76=Orta) düzeyde performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer alt test olan Anlamsız Okuma Testinde öğrenme güçlüğü tanımlı üçüncü sınıfların performans puanları 12-38 (Ort.=24.26, SS=6.94) arasında değişirken dördüncü sınıflar için bu puanlar 7-34 (Ort.=20.24, SS=7.76) arasında yer almaktadır. Bu veriler öğrencilerin bir dakikada doğru olarak okudukları anlamsız kelimelerin minimum ve maksimum değerlerini göstermektedir. Standart sapma ve ortalama bakıldığında bu alt test için üçüncü sınıfların dördüncü sınıflardan daha iyi performans gösterdikleri söylenebilmektedir. Her iki grubun da aldıkları performans puanları OYAB'daki Anlamsız Sözcük Okuma Testi kesme puanları ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda üçüncü sınıfların düşük (3. Sınıf ASOTSIZ 21-28=Düşük), dördüncü sınıfların ise çok düşük (4. Sınıf ASOTSIZ 0-24=Çok Düşük) düzeyde performans sergiledikleri görülmektedir. Anlamsız Okuma Testinde tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların minimum ve maksimum performans puanları 24-51 (Ort.=37.19, SS=6.1) arasında değişirken bu değerler dördüncü sınıflar için 26-50 (Ort.=36.87, SS=8.2) arasındadır. Bu alt testten alınan ortalama puanlar Anlamsız Sözcük Okuma Testi kesme puanları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların bu testteki performansının bir önceki testte olduğu gibi yüksek (3. Sınıf ASOTSIZ 37-44=Yüksek) olduğu, dördüncü sınıfların ise yine orta (4.Sınıf ASOTSIZ 32-40=Orta) düzeyde performans gösterdiği görülmüştür.

Üçüncü okuma alt testi olarak Fonetik Analiz Testi istatistiklerine bakılmıştır. Bu testte öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıfların performans puanları 9-31 (Ort.=26.07, SS=5.17), dördüncü sınıfların ise 14-36 (Ort.=25.15, SS=6.04) arasında değişmektedir. Bu veriler öğrencilerin bir dakika içerisinde onlara söylenen kelimelerden kaç tanesinin baş harfini doğru bir şekilde gösterdiğini ifade etmektedir. Bu testteki sonuçlar OYAB Fonetik Analiz Testi kesme puanları ile karşılaştırıldığında her iki sınıf düzeyi için de performansların orta düzeyde olduğunu göstermektedir (3.sınıf FAT 21-26=Orta, 4.Sınıf FAT 25-31=Orta). Fonetik Analiz Testinin amacı söylenen sözcüklerin ses birimlerini fark ederek ses-harf ilişkisi kurma becerilerini değerlendirmektir. Bu sonuçlara göre öğrenme güçlüğü olan çocukların ses-harf ilişkisi kurma becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Fonetik Analiz Testinde tipik gelişim gösteren üçüncü sınıflar 24-41 (Ort.=32.89, SS=3.53) arasında değişen puanlar alırken dördüncü sınıflar 24-42 (Ort.=33.42, SS=5.62) arasında değişen puanlar almıştır. Bu alt testten alınan ortalama puanlar Fonetik Analiz Testi kesme noktası ile karşılaştırıldığında üçüncü

sınıfların bu alt test için çok yüksek (3.sınıf FAT 32 ve üzeri=Çok yüksek), dördüncü sınıfların ise yüksek (4. Sınıf FAT 32-36=Yüksek) düzeyde performans sergilediği görülmüştür.

Son alt test olan Metin Okuma Testinde öğrencilerin bir dakikada doğru olarak okudukları toplam sözcük sayısı performans puanlarını oluşturmaktadır. Bu puanlar öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıflar için 28-137 (Ort.=70.58, SS=23.20) arasında değişirken dördüncü sınıflarda 9-98.5 (Ort.=65.15, SS=25) arasında değişmektedir. Bu testteki sonuçlar OYAB'ın Metin Okuma Testi'nin kesme noktaları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların performanslarının düşük (3. Sınıf MOT 63-81.5=Düşük), dördüncü sınıfların ise çok düşük (4. Sınıf MOT 0-76=Çok Düşük) olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar Türkiye'de öğrenim gören bir öğrencinin üçüncü sınıfta bir dakika içerisinde okuması gereken doğru sözcük sayısının 100, dördüncü sınıfların ise 120 olduğunu belirtmektedir (Babayiğit, 2018; Güneş, 2009). Okuma Yazma Bataryasında belirlenen kesme noktalarına bakıldığında ise üçüncü sınıflar için ortalama okuması gereken kelime sayısı 82-101.5 arasında değişirken dördüncü sınıflar için bu aralık 97-117.5 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ışığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle okuma becerisinde gelişimsel olarak geride olduğu söylenebilir. Tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların metni doğru okuma performanslarının 68.5-155 (Ort.=106.39, SS=14.85) arasında değiştiği görülürken dördüncü sınıflar 42-142.5 (Ort.=99.37, SS=21.57) arasında değişen puanlar almıştır. Bu alt test için OYAB'ın Metin Okuma Testi kesme noktaları ile karşılaştırma yapıldığında üçüncü sınıfların metin okuma performanslarının yüksek (3. Sınıf MOT 102-120.5=Yüksek), dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf MOT 97-117.5=Orta) düzeyde performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma ile ilişkili tüm alt testlerin puanlarının toplanması ile elde edilen Okuma Bileşik Puanı öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıflar için 87-287 (Ort.=165.81, SS=43.50) aralığındayken dördüncü sınıflar için 38-238.5 (Ort.=164.21, SS=53.73) aralığındadır. Bu ortalamalar OYAB'daki okuma bileşik puanı kesme noktalarıyla karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların okuma bileşik performansları düşükken (3. Sınıf OBP 150-189.5=Düşük) dördüncü sınıfların çok düşük (4. Sınıf OBP 0-178.5=Çok Düşük) olduğu sonucuyla karşılaşılmaktadır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma alt testlerinin toplam puanı olan okuma bileşik puanları; üçüncü sınıflar için 180.5-317 (Ort.=248.85, SS=31.93) arasında değişirken dördüncü sınıflar için 139-313.5 (Ort.=242.44, SS=45.33) arasında değişmektedir. Bu grupların ortalama bileşik puanları

ile OYAB Okuma Bileşik Puanı kesme noktaları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların toplam okuma performansının yüksek, dördüncü sınıfların ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası'na göre okuma bileşik puanları düşük ve çok düşük olan öğrenciler okuma güçlüğü riski bulunan öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan analizlerde öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıfların %76.66'sının, dördüncü sınıfların ise %79.41'inin okuma güçlüğü riski bulunduğu görülmektedir. Ayrıca tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların %5.4'ü ve dördüncü sınıfların %22.58'inin ortalama performansın altında kalarak okuma güçlüğü için risk grubunda oldukları ifade edilebilir. Bu süreçte bu öğrencilerin de takip edilerek gereksinimlerine uygun bir şekilde desteklenmeleri önem taşımaktadır.

Son olarak ilerleyen analizleri doğru yapabilmek adına tüm alt testlerin ve bileşik puanın normallik dağılımına bakılmıştır. Bu doğrultuda tüm alt testlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış; öğrenme güçlüğü üçüncü sınıf Fonetik Analiz Testi dışındaki tüm alt testlerin ± 3 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu aralık tek değişkenli normallik varsayımının göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2016). Bu nedenle üçüncü sınıf öğrenme güçlüğünde Fonetik Analiz Testi dışındaki tüm alt testlerde analizler parametrik testler ile yapılırken bu değişken için nonparametrik testler uygulanmıştır.

1.2 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ne düzeydedir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performanslarına Yönelik Betimsel Analizler

Alt Testler	Tanı	N	$\bar{x}$	SS	Med.	Min.	Maks	Çarpıklık	Basıklık	OYAB Düzeyi
MAT	ÖG3	30	7.55	1.44	8	3.5	9	-1.23	.427	Orta
	TG3	37	8.47	.676	8.5	6.5	9	-1.68	2.59	Yüksek
	ÖG4	34	7.09	1.78	8	3	9	-.974	-.373	Düşük
	TG4	31	8.35	.868	8.5	5.5	9	-2.01	4.12	Orta
CDT	ÖG3	30	19.83	6.05	19.5	9	33	.436	.580	Düşük
	TG4	31	29.65	7.81	29	11	44	-.082	-.384	Yüksek
	ÖG4	34	19.18	6.3	19.5	5	29	-.554	-.051	Düşük
	TG4	31	29.65	7.81	29	11	44	-.082	-.384	Orta
BDT	ÖG3	30	12.1	4.15	12.5	1	21	-.422	1.03	Düşük
	TG3	37	19.73	4.18	19	12	29	.230	-.652	Yüksek
	ÖG4	34	12.74	4.78	14	3	19	-.651	-.585	Düşük
	TG4	31	19	5.67	19	5	27	-.497	-.022	Orta
ABP	ÖG3	30	39.5	10.64	40.25	13.5	59.5	-.226	.788	Düşük
	TG3	37	59.59	10.87	59.5	41	83	.442	-.362	Yüksek
	ÖG4	34	39.11	12.31	42	12	56.5	-.709	-.399	Düşük
	TG4	31	57.32	13.34	56	21.5	78.5	-.434	.227	Orta

(MAT=Metin Anlama Testi; CDT=Cümle Doğruluğu Testi; BDT=Boşluk Doldurma Testi; ABP=Anlama Bileşik Puanı)

İlk alt test olan Metin Anlama Testi'nde öğrencilerin bir önceki alt testte (Metin Okuma Testi) okudukları metinlerle alakalı doğru cevapladıkları soru sayısının ortalaması performans puanlarını oluşturmuştur. Bu verilere göre öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıflar için minimum ve maksimum değer 3.5-9 (Ort.=7.55, SS=1.44) arasında değişirken dördüncü sınıflar için bu değerler 3-9 (Ort.=7.09, SS= 1.78) arasındadır. Bu değerler OYAB'daki Metin Anlama Testi kesme noktaları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların orta (3. Sınıf MAT 7-8=Orta), dördüncü sınıfların ise düşük (4. Sınıf MAT 6-7=Düşük) düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür. Tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların performans puanları 6.5-9 (Ort.=8.47, SS=.676) arasında değişirken dördüncü sınıflarda 5.5-9 (Ort.=8.35, SS= .868) puan arasında değişmektedir. Bu alt testten alınan ortalama puanlar ile OYAB Metin Anlama Testi kesme noktaları karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların yüksek (3. Sınıf MAT 8.5-9=Yüksek), dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf MAT 7.5-8.5=Orta) düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür.

Okuduğunu anlama becerisini ölçen ikinci alt test ise Cümle Doğruluğu Testi'dir. Bu testte öğrencilerden cümleleri okuyup doğru ve mantıklı olanlarda gülen yüzü, yanlış ve mantıksız olanlarda mutsuz yüzü işaretlemeleri istenmiştir. Doğru olarak yaptıkları işaretlemelerin toplamı bu testteki performans puanlarını

oluşturmuştur. Bu alt testte öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıfların puanları 9-33 (Ort.=19.83, SS=6.05) arasında değişirken dördüncü sınıfların puanları 5-29 (Ort.=19.18, SS=6.3) arasında değişim göstermiştir. Bu alt testten alınan ortalama puanlar OYAB Cümle Doğruluğu Testi kesme puanları ile karşılaştırıldığında hem üçüncü (3. Sınıf CDT 15-20=Düşük) hem de dördüncü (4. Sınıf CDT 17-23=Düşük) sınıfların düşük düzeyde performans gösterdikleri belirlenmiştir. Tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların performans puanları ise 21-45 (Ort.=31.38, SS= 6.97) arasında değişirken dördüncü sınıfların puanları 11-44 (Ort.=29.65, SS= 7.81) arasındadır. Cümle doğruluğu testinden alınan ortalama puanlar ile OYAB Cümle Doğruluğu Testi kesme noktaları karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların bu alt test için performanslarının yüksek (3. Sınıf CDT 27-31= Yüksek), dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf CDT 24-31=Orta) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü alt test Boşluk Doldurma Testi'dir. Bu testte öğrencilerden eksik bırakılan cümleleri okumaları ve cümleyi anlamsal olarak en iyi tamamlayan sözcüğü üç seçenek arasından işaretlemeleri istenmiştir. Bu testin performans puanını doğru olarak işaretlenen tüm maddelerin toplamı oluşturmuştur. Bu alt testte öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıfların performans puanları 1-21 (Ort.=12.1, SS=4.15) arasında değişirken dördüncü sınıfların performans puanları 3-19 (Ort.=12.74, SS=4.78) arasındadır. Bu verilerle OYAB Boşluk Doldurma Testi kesme noktaları karşılaştırıldığında hem üçüncü (3. Sınıf BDT 10-13=Düşük) hem de dördüncü (4. Sınıf BDT 12-15=Düşük) sınıfların düşük performans sergilediği görülmüştür. Tipik gelişim gösteren üçüncü sınıf öğrencilerin performans puanları 12-29 (Ort.=19.73, SS=4.18) arasında değişirken dördüncü sınıflar için bu aralık 5-27 (Ort.=19, SS=5.67) şeklindedir. Bu alt testten elde edilen ortalama puanlar ile OYAB Boşluk Doldurma Testi kesme noktaları karşılaştırıldığında üçüncü sınıf öğrencilerin performanslarının yüksek (3. Sınıf BDT 18-21=Yüksek), dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf BDT 16-20=Orta) düzeyde performans sergiledikleri görülmektedir.

Metin Anlama, Cümle Doğruluğu ve Boşluk Doldurma Testlerinden alınan puanların toplamı anlama bileşik puanını oluşturmaktadır. Anlama bileşik puanları öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıflar için 13.5-59.5 (Ort.=39.5, SS=10.64) değerleri arasındayken dördüncü sınıflar için 12-56.5 (Ort.=39.11, SS=12.31) arasındadır. Buradaki ortalama ile OYAB Anlama Bileşik Puanı kesme noktaları karşılaştırıldığında hem üçüncü (3. Sınıf ABP 33-41.5=Düşük) hem de dördüncü (4. Sınıf ABP 37.5-47.5=Düşük) sınıfların okuduğunu anlama performanslarının düşük olduğu görülmektedir.

Tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların anlama bileşik puanları 41-83 (Ort.=59.59, SS=10.87) arasında değişirken dördüncü sınıfların puanları 21.5-78.5 (Ort.=57.32, SS=13.34) arasında değişmektedir. Anlama bileşik puanın ortalaması OYAB Anlama Bileşik Puanı kesme noktaları ile karşılaştırıldığında tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların genel okuduğunu anlama performansının yüksek (3. Sınıf ABP 51-59.5= Yüksek), dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf ABP 48-58.5= Orta) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okuma yazma değerlendirme bataryasına göre okuduğunu anlama bileşik puanları düşük ve çok düşük olan öğrenciler okuduğunu anlamada güçlük riski taşıyan öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıfların %53.33'ünün, dördüncü sınıfların %67.64'ünün okuduğunu anlamada ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların %2.7'si ve dördüncü sınıfların %25.8'i ortalama performansın altında kalarak okuduğunu anlamada güçlük yaşamaktadır.

Son olarak okuduğunu anlama becerisi alt testlerinin ve bileşik puanın normallik dağılımına bakılmıştır. Bu doğrultuda tüm alt testlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış; tipik gelişim dördüncü sınıf Metin Anlama Testi dışındaki tüm alt testlerin ± 3 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle dördüncü sınıf tipik gelişim gösteren öğrencilerin Metin Anlama Testi dışındaki tüm alt testlerde analizler parametrik testler ile yapılırken bu değişken için nonparametrik testler uygulanmıştır.

1.3 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazma performansları ne düzeydedir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazma becerilerine yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yazma Performanslarına Yönelik Betimsel Analizler

<i>Tanı</i>	<i>Alt Testler</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>Med.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>OYAB Düzeyi</i>
ÖG3	DT	30	17.73	5.81	17.5	7	26	-.292	-1.17	Düşük
TG3		37	26.76	3.46	27	17	34	-.800	1.02	Yüksek
ÖG4		34	18.09	5.59	18	2	26	-1.05	1.26	Çok Düşük
TG4		31	27.42	3.87	28	14	34	-1.25	3.75	Orta
ÖG3	BYT	30	11.37	3.82	12	4	17	-.382	-.888	Orta
TG3		37	17.08	3.54	18	10	25	.005	-.502	Yüksek
ÖG4		34	12.59	3.77	12.5	5	22	.142	.428	Düşük
TG4		31	18.42	5.3	19	7	31	.205	.302	Orta
ÖG3	MYT	30	29	19.48	23.5	3	65	.492	-1.21	Orta
TG3		37	74.16	37.70	70	18	192	.952	1.35	Çok Yüksek
ÖG4		34	25.5	15.8	22	4	61	.829	-.141	Düşük
TG4		31	53.16	23.32	52	10	95	-.148	-.835	Orta
ÖG3	MBK	30	8.97	2.31	8	7	16	1.41	1.83	Çok Düşük
TG3		37	12.81	3.81	13	7	20	-.040	-1.05	Düşük
ÖG4		34	9.38	2.61	9	7	16	.841	-.172	Çok Düşük
TG4		31	13.58	4.58	12	7	21	.214	-1.10	Düşük
ÖG3	MİK	30	9.03	4.44	8.5	2	17	.320	-1.03	Düşük
TG3		37	16.14	4.66	17	4	24	-.522	.282	Yüksek
ÖG4		34	8.12	4.85	8	0	18	.180	-.676	Çok Düşük
TG4		31	16.52	6.6	17	2	27	-.317	-.654	Orta
ÖG3	YBP	30	76.77	30.92	75	25	139	.183	-.964	Düşük
TG3		37	147.38	44.13	145	69	276	.639	.888	Çok Yüksek
ÖG4		34	73.65	27.33	75	19	127	-.003	-.545	Çok Düşük
TG4		31	129.10	37.9	128	40	178	-.519	-.573	Orta

(DT=Dikte Testi; BYT=Bakarak Yazma Testi; MYT=Metin Yazma Testi; MBK=Metin Biçim Kalitesi; MİK=Metin İçerik Kalitesi; YBP=Yazma Bileşik Puanı)

Yazma alt testlerinden ilki olan Dikte Testi'nde öğrencilere 90 saniye boyunca arka arkaya kelimeler söylenmiş ve bu kelimeleri yazmaları istenmiştir. Dikte testinin performans puanını öğrencilerin süre sonunda doğru olarak yazabildikleri kelime sayısının toplamı oluşturmuştur. Dikte testinde öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıfların performans puanları 7-26 (Ort.=17.73, SS=5.81) arasında değişirken dördüncü sınıfların puanları 2-26 (Ort.=18.09, SS=5.59) arasında değişmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıfların ortalama puanları OYAB Dikte Testi kesme noktaları karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların performansının düşük (3. Sınıf OYAB DT 17-19=Düşük) dördüncü sınıfların performansının ise çok düşük (4. Sınıf OYAB DT 0-19=Çok Düşük) olduğu görülmektedir. Dikte Testinde tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların performans puanları 17-34 (Ort.=26.76, SS=3.46), dördüncü sınıfların ise 14-34 (Ort.=27.42, SS=3.87) arasında değişmektedir. Öğrencilerin dikte testinden aldıkları ortalama puanlar OYAB Dikte Testi kesme noktaları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların

performansının yüksek (3. Sınıf OYAB DT 25-28=Yüksek) dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf OYAB DT 23-27=Orta) düzeyde performans gösterdiği görülmektedir.

İkinci alt test olan Bakarak Yazma Testi'nde öğrencilere kısa bir metin sunulmuş ve 90 saniye içerisinde bu metnin aynısını bakarak yazmaları istenmiştir. Bu sürenin sonunda doğru olarak yazdıkları kelime sayısının toplamı öğrencilerin performans puanını oluşturmuştur. Öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıflar için performans puanları 4-17 (Ort.=11.37, SS= 3.82), dördüncü sınıfların performans puanları 5-22 (Ort.=12.59, SS=3.77) arasında değişmektedir. Bakarak Yazma Testi'nden alınan ortalamalar OYAB Bakarak Yazma Testi kesme noktaları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların performansı orta (3. Sınıf OYAB BYT 11-15=Orta), dördüncü sınıflarınki ise düşük (4. Sınıf OYAB BYT 10-13=Düşük) düzeyde bulunmuştur. Bakarak Yazma Testi'nde tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların performans puanları 10-25 (Ort.=17.08, SS=3.54) arasında değişirken dördüncü sınıfların 7-31 (Ort.=18.42, SS=5.3) arasında değişmektedir. Bu verileri OYAB BYT kesme noktaları ile karşılaştırdığımızda üçüncü sınıfların yüksek (3. Sınıf OYAB BYT 16-19=Yüksek), dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf OYAB BYT 14-19=Orta) düzeyde performans sergiledikleri görülmektedir.

Üçüncü alt test olan Metin Yazma Testi'nde öğrencilere birbiriyle alakalı üç resim gösterilmiş ve bu resimler hakkında bir metin oluşturmaları istenmiştir. Oluşturdukları metinlerde doğru olarak yazdıkları kelime sayısı performans puanlarını oluşturmuştur. Öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıflar için bu puanlar 3-65 (Ort.=29, SS=19.48) arasında değişirken dördüncü sınıflar için 4-61 (Ort.=25.5, SS=15.8) arasında değişmektedir. Metin Yazma Testi'ndeki ortalamalar OYAB MYT kesme puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda üçüncü sınıfların performanslarının orta (3. Sınıf OYAB MYT 23-38=Orta), dördüncü sınıfların ise düşük (4. Sınıf OYAB MYT 13-33=Düşük) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tipik gelişim gösteren üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru yazdıkları kelime sayıları 18-192 (Ort.=74.16, SS=37.7) arasında değişirken dördüncü sınıflarda 10-95 (Ort.=53.16, SS=23.32) arasında değişmektedir. Öğrencilerin doğru yazdıkları kelimelerin ortalaması ile OYAB Metin Yazma Testi kesme noktaları karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların çok yüksek (3. Sınıf OYAB MYT 54 ve üzeri=Çok Yüksek), dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf OYAB MYT 34-55=Orta) düzeyde performans sergiledikleri belirlenmiştir.

Metin Yazma Testi'nin alt boyutu olan Metin Biçim Kalitesi Rubriği öğrencilerin yazdıkları metinlerin transkripsiyon becerileri açısından değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Harflerin şekilleri, büyüklük açısından birbirine oranları, satır

takibi, yazım doğruluğu ve yazı okunabilirliği gibi boyutlar ele alınmıştır. Metin Biçimsel Kalite Rubriğinde öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıfların performans puanları 7-16 (Ort.=8.97, SS=2.31), arasında değişirken, dördüncü sınıfların puanları da 7-16 (Ort.=9.38, SS=2.61) arasında değişmektedir. Bu değerlendirmenin ortalama puanları ile OYAB Metin Biçim Kalitesi kesme noktaları karşılaştırıldığında hem üçüncü sınıfların (3. Sınıf OYAB MBK 7-11=Çok Düşük) hem de dördüncü sınıfların (4. Sınıf OYAB MBK 7-11=Çok Düşük) performansları çok düşük bulunmuştur. Bu rubrikte tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfları performans puanları 7-20 (Ort.=12.81, SS=3.81) arasında değişirken dördüncü sınıfların 7-21 (Ort.=13.58, SS=4.58) arasında değişmektedir. Bu rubrikten öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarla OYAB Metin Biçim Kalitesi kesme noktaları karşılaştırıldığında hem üçüncü (3. Sınıf OYAB MBK 12-14=Düşük) hem de dördüncü (4. Sınıf OYAB MBK 12-14=Düşük) sınıfların metinlerinin biçimsel kalitesinin düşük düzeyde bulunmuştur.

Metin Yazma Testi'nin alt boyutu olan Metin İçerik Kalitesi Rubriği öğrencilerin yazdıkları metinlerin yapısını detaylı olarak puanlandırmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin hikayeye nasıl başladıkları, nasıl sonlandırdıkları, bağlaç kullanımı, kahramanlar, diyalog kullanımı gibi yapısal özellikler değerlendirilmiştir. Bu rubrikte öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıfların performans puanları 2-17 (Ort.=9.03, SS=4.44), dördüncü sınıfların puanları ise 0-18 (Ort.=8.12, SS=4.85) arasında değişmektedir. Bu veriler OYAB Metin İçerik Kalitesi kesme noktaları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların düşük (3. Sınıf OYAB MİK 9-11=Düşük), dördüncü sınıfların ise çok düşük (4. Sınıf OYAB MİK 0-10=Çok Düşük) düzeyde performans sergilediği görülmektedir. Bu rubrikte tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların performans puanları 4-24 (Ort.=16.14, SS=4.66), dördüncü sınıfların ise 2-27 (Ort.=16.52, SS=6.6) arasında değişmektedir. Bu rubrikten alınan puanların ortalaması ile OYAB Metin İçerik Kalitesi kesme noktaları karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların performansının yüksek (3. Sınıf OYAB MİK 16-18=Yüksek), dördüncü sınıfların ise orta (4. Sınıf OYAB MİK 14-17=Orta) düzeyde olduğu görülmektedir.

Dikte, bakarak yazma, metin yazma, içerik ve biçimsel kalite puanlarının hepsinin toplamı Yazma bileşik puanını oluşturmuştur. Yazma bileşik puanı öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıflar için 25-139 (Ort.=76.77, SS=30.92) arasında değişirken dördüncü sınıflar için 19-127 (Ort.=73.65, SS=27.33) arasında değişim göstermektedir. Bu verilerin ortalamaları OYAB Yazma Bileşik Puanı kesme noktaları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların yazma bileşik performansının düşük (3. Sınıf

OYAB YBP 63-83=Düşük), dördüncü sınıflarının ise çok düşük (4. Sınıf OYAB YBP 0-78=Çok Düşük) olduğu görülmüştür. Yazma bileşik puanı tipik gelişim gösteren öğrenciler için de incelendiğinde üçüncü sınıflar için 69-276 (Ort.=147.38, SS=44.13) arasında değişim gösterirken dördüncü sınıflar için bu puanın 40-178 (Ort.=129.1, SS=37.9) arasında olduğu belirlenmiştir. Yazma bileşik puanı ortalamaları OYAB YBP kesme noktaları ile karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların toplam yazma performanslarının çok yüksek (3. Sınıf OYAB YBP 128+ =Çok Yüksek), dördüncü sınıflar içinse orta (4. Sınıf OYAB YBP 104-130=Orta) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası'nın kesme noktalarına göre yazma bileşik puanında düşük ve çok düşük performans sergileyen öğrenciler yazma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerdir. Buna göre öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencilerin %60'ı, dördüncü sınıf öğrencilerinin %82.35'i yazma güçlüğü riski taşımaktayken bu yüzdeler tipik gelişim gösteren üçüncü sınıflar için %5.4 ve dördüncü sınıflar için %16.41'dir.

Son olarak yazma becerisi alt testlerinin ve bileşik puanın normallik dağılımına bakılmıştır. Bu doğrultuda tüm alt testlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış; tipik gelişim gösteren öğrenciler için dördüncü sınıf Dikte Testi dışındaki tüm alt testlerin ± 3 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu öğrenciler için Dikte Testi dışındaki tüm alt testler için analizler parametrik testler ile yapılırken bu değişken için nonparametrik testler uygulanmıştır.

1.4 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin OYAB bileşik puanları ne düzeydedir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasındaki bileşik puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin OYAB Bileşik Puanlarına Yönelik Betimsel Analizler

<i>Tanı</i>	<i>Alt Testler</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>Med.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>OYAB Düzeyi</i>
ÖG3	OYABBİL	30	282.13	67.11	281.75	149	428.5	-.036	-.324	Düşük
TG3	OYABBİL	37	456.15	62.35	462	347.5	633.5	.325	.328	Çok Yüksek
ÖG4	OYABBİL	34	276.74	86.43	304	64	387.5	-.870	-.120	Çok Düşük
TG4	OYABBİL	31	428.79	86.23	424.5	200.5	558	-.690	.461	Orta

(OYABBİL= Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Bileşik Puanı)

Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası bileşik puanı tüm alt testlerden alınan performans puanlarının toplamıdır. Buna göre tabloya bakıldığında üçüncü sınıf öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tüm alt testlerden aldıkları toplam performans puanları 149-428.5 ($\bar{x}$ =282.13, SS= 67.11) iken tipik gelişim gösteren öğrencilerin OYAB bileşik puanları ise 347.5-633.5 ($\bar{x}$ =456.15, SS=62.35) arasında değişmiştir. Bu bileşik puanlar ile OYAB kesme noktaları karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü olanların performanslarının düşük (3. Sınıf OYABBİL 260.5-319.5=Düşük), tipik gelişim gösterenlerin performanslarının ise çok yüksek (3. Sınıf OYABBİL 440+ = Çok Yüksek) olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrenme güçlüğü olanların OYAB bileşik puanları 64-387.5 ($\bar{x}$ =276.74, SS= 86.43) iken tipik gelişen çocuklar için bu aralık 200.5-558 ($\bar{x}$ =428.79, SS=86.23) arasında değişmektedir. Bu bileşik puanlar ile OYAB kesme noktaları karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü olanların çok düşük (4. Sınıf OYABBİL 0-315.5 = Çok Düşük), tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise orta düzeyde (4. Sınıf OYABBİL 378.5-441=Orta) performans sergiledikleri görülmüştür.

Son olarak OYABBİL puanlarının normallik dağılımına bakılmıştır. Tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 3 arasında olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve buna yönelik parametrik analizler uygulanmıştır (George ve Mallery, 2010).

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine yönelik performans düzeyleri betimsel analizlerle sunulmuştur. Bu analizler sonucunda açıkça görülmektedir ki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrencilere oranla okuma, anlama ve yazmanın tüm alt boyutlarında çok daha düşük performans göstermektedir. Bu sonuç

önceki yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. (Arabacı, 2022; Ergül vd., 2022; Ergül vd., 2023; Güldenoğlu vd., 2015; Jimenez vd., 1999; Oettinger Montoni, 2000; Sumner vd., 2016). Yine bu analizler ışığında öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları incelendiğinde şaşırtıcı sonuçlar görülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça alınan eğitimin artmasıyla beraber akademik performansın artış göstermesi beklenmektedir. Fakat bu çalışmada üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerin tüm alt testlerdeki performansları bazı alt testler için hemen hemen aynı, bazıları içinse tam tersini göstermektedir. Sonuç olarak sınıf düzeyi arttıkça performansın artması beklenirken bu çalışma grubunda okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansı için bunun tam tersi bir sonuç bulunmuştur. Bu çalışma İzmir ilinde 132 öğrenci ile sınırlıdır bu nedenle çalışmanın verilerinde kesin bir sonuç çıkarılması mümkün değildir. Ayrıca sınıf düzeyleri birbirine yakın seçildiğinden akademik başarı farklılıkları görülmeyebilir. Üçüncü ve dördüncü performans farklılıklarına öğretmen kalitesi, müfredat farklılığı, okul ortamı, öğrencinin motivasyonu gibi bir çok etmen sebep olabilmektedir. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda kademeler arası akademik değerlendirme yapılmak istendiğinde çevresel faktörleri ve psikolojik iyi oluşu (motivasyon, kaygı, stres vb.) da ölçen değerlendirmeler yapılabilir. Ayrıca sınıf düzeyleri arasında karşılaştırmayı daha doğru yapabilmek için sınıf kademeleri arttırılabilir ve boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Son olarak öğrenme güçlüğü olan tüm çocukların %79.68'i okumada, %60.93'ü anlamada, %71.87'si yazmada güçlük yaşamaktadır. Okuma yazma değerlendirme bataryasının toplam performans puanında öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin %81.25'i ortalamanın altında kalarak düşük ve çok düşük performans sergilemişlerdir. Bu kapsamda okuma ve yazma becerilerini etkileyen bilişsel süreçlerin, dil becerilerinin ve okumayı öğrenme sürecindeki deneyimlerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dil edinimi, yürütücü işlevler, sesbilgisel işleme becerileri ve erken okuryazarlık becerileri okumayı ve yazmayı öğrenme sürecini etkilemektedir. Bu süreçte güçlük yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve desteklenmesi olası okuma ve yazma güçlüklerini azaltmaktadır. Okuma için gerekli olan temel beceriler desteklenmediğinde okumayı öğrenme yani çözümleme sürecinden itibaren çocuklar güçlüklerle ve başarısızlıkla karşılaşmaktadır. Bu durumda sistematik bir müdahalenin uygulanması öğrencilerin bu güçlüklerle baş etmesini, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde ilerlemesini de kolaylaştırmaktadır. Ancak gereksinime ve güçlüğüne uygun bir müdahale programı uygulanmadığında öğrencilerin yaşadıkları

güçlükler sınıf düzeyi arttıkça yoğunlaşarak devam edebilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğrenme güçlüğü'nün eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamasında kullanılan ölçüm araçlarına ek olarak Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının kullanılabileceğini göstermektedir.. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin gittikleri rehabilitasyon merkezleri ile görüşülüp raporlarının sürelerine bakıldığında öğrencilerin %85.3'ünün bir yıldan fazla süredir özel eğitime devam ettiği görülmektedir. Bu süre zarfı dikkate alındığında öğrencilerin bir yıldır destek eğitim almasına rağmen okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde akranlarından oldukça geri kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) güncelliği ve doğruluğu, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri üzerindeki yetkinliği, ev okuryazarlığı çalışmaları ve aile yapısı, gidilen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin yeterliliği gibi konular gelecek araştırmalarda göz önünde bulundurularak daha detaylı değerlendirmelerin yapılabilmesini sağlayabilir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin %13.23'ünün okumada, %13.23'ünün okuduğunu anlamada ve %14.7'sinin yazmada güçlük çektiği görülmektedir. Okuma Yazma değerlendirme bataryası toplam performans puanına bakıldığında tipik gelişim gösteren öğrencilerin %10.29'unun (yedi öğrenci) ortalamanın altında performans göstererek akranlarından geride kaldıkları söylenebilmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenleri ile görüşüldüğünde bu yedi öğrencinin hiçbirisinin tanıması olmadığı, bu öğrencilerin ders işleyişini ve düzenini problem davranışlar göstererek sakteye uğratabildiklerini ve ders içi etkinliklere katılımlarının az olduğu iletilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri sınıfların mevcudu ve ders müfredatlarının yoğunluğu nedeniyle bu öğrencilerle özellikle ilgilenemediklerini, öğrencilerin gereksinimlerine yoğunlaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Okul müdürü ile bu öğrenciler ile ilgilendiğinde okul müdürünün öğrencilerin özel gereksinimli olabileceğinin farkında olduğu, aileye bu konuda bilgilendirme yapıldığını fakat ailelerin çocuklarının etiketlenmesi ve ayrımcılığa uğrayabileceği korkusuyla tanı almaya yaklaşmadıklarını iletilmiştir. Görüldüğü gibi tipik gelişim gösteren öğrencilerin arasında üçüncü ve dördüncü sınıfa geçmiş fakat akranlarından geri kalıp gereken destek eğitimi alamayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle ailelerin, eğitim yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinim türlerine özelliklerine ve değerlendirmesine yönelik seminerler ve hizmet içi eğitimlerle bilinçlendirilmesi ve ailelerin desteklenmesi bu öğrencilerin gereken eğitim hizmetlerini almasına olanak sağlayabilir. Bununla birlikte bu öğrencilerin kontrol grubuna dahil edilmiş olması, bu çalışmanın sonuçları da

etkilemiş olabileceği için sınırlılıkları arasındadır. Ayrıca Okuma Yazma Değerlendirme bataryasının geçerlik ve güvenilirlik verileri mayıs ayı içerisinde toplanmıştır. Bu araştırmada ise tipik gelişim gösteren öğrencilerden veriler mayıs ve haziran aylarında toplanırken öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin veri toplaması mayıs ve ağustos ayları arasında devam etmiştir. Yaz tatilinde öğrenciler öğrenme kayıpları yaşayabileceğinden öğrenme güçlüğünde yaşayan performans düşüklüğü bu öğrenim kaybı durumundan da kaynaklanabilir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda veriler her iki grup için de aynı zaman aralığında toplanabilir. Toplanan verilerde bu gibi öğrenim kaybı olmaması için veriler dönem ortasında ya da dönem kapanmadan değerlendirme amaçlı toplanabilir. Bir önceki dönem sonu ile bir sonraki dönem başlangıcında veriler toplanıp ara verilen dönemde hangi alanlarda daha fazla öğrenim kaybı yaşandığına bakılabilir.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişen Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performansları Farklılaşmakta Mıdır?

2.1 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama performansları farklılaşmakta mıdır?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Farklılığa Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

<i>Alt Testler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
ASOT	ÖG3	30	47.2	14.89	65	-7.427	.000	1.81
	TG3	37	72.76	13.25				
	ÖG4	34	50.97	18.79	63	-4.876	.000	1.21
	TG4	31	72.45	16.51				
ASOTSIZ	ÖG3	30	24.27	6.94	65	-8.105	.000	1.98
	TG3	37	37.19	6.1				
	ÖG4	34	23.24	7.76	63	-6.886	.000	1.71
	TG4	31	36.87	8.2				
FAT	ÖG3	30	26.07	5.17	65	-6.409	.000	1.54
	TG3	37	32.89	3.53				
	ÖG4	34	25.15	6.04	63	-5.700	.000	1.42
	TG4	31	33.42	5.62				
MOT	ÖG3	30	70.58	23.2	65	-7.658	.000	1.84
	TG3	37	106.39	14.85				
	ÖG4	34	65.15	25	63	-5.883	.000	1.47
	TG4	31	99.37	21.57				
OBP	ÖG3	30	165.82	43.5	65	-9.005	.000	2.18
	TG3	37	248.85	31.93				
	ÖG4	34	164.21	53.73	63	-6.312	.000	1.57
	TG4	31	242.44	45.33				
MAT	ÖG3	30	7.55	1.44	65	-3.460	.001	0.82
	TG3	37	8.47	.676				
	ÖG4	34	7.09	1.78	63	-3.588	.001	0.9
	TG4	31	8.35	.868				
CDT	ÖG3	30	19.83	6.06	65	-7.143	.000	1.77
	TG3	37	31.38	6.97				
	ÖG4	34	19.18	6.3	63	-5.973	.000	1.48
	TG4	31	29.65	7.8				
BDT	ÖG3	30	12.1	4.16	65	-7.448	.000	1.83
	TG3	37	19.73	4.18				
	ÖG4	34	12.74	4.79	63	-4.827	.000	1.2
	TG4	31	19	5.67				
ABP	ÖG3	30	39.48	10.65	65	-7.600	.000	1.87
	TG3	37	59.59	10.87				
	ÖG4	34	39.12	12.31	63	-5.723	.000	1.42
	TG4	31	57.32	13.34				

**p<0.01 (ASOT= Anlamli Sözcük Okuma Testi; ASOTSIZ= Anlamsız Sözcük Okuma Testi; FAT= Fonetik Analiz Testi; MOT= Metin Okuma Testi; OBP= Okuma Bileşik Puanı; MAT=Metin Anlama Testi; CDT=Cümle Doğruluğu Testi; BDT=Boşluk Doldurma Testi; ABP=Anlama Bileşik Puanı)*

Yapılan analizler sonucunda tüm alt testlerde ve buna bağlı olarak oluşan bileşik puanlarda iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0.01$). Başka bir deyişle üçüncü sınıf öğrenme güçlüğü tanıli öğrenciler Anlamli Sözcük Okuma ($t(65)=-7.42$, $p=.00$, $d=1.81$), Anlamsız Sözcük Okuma ($t(65)=-8.10$, $p=.00$, $d=1.98$), Fonetik Analiz Testi ($t(65)=-6.40$, $p=.00$, $d=1.54$), Metin Okuma Testi ($t(65)=-7.65$, $p=.00$, $d=1.84$) ve bunlara bağlı olarak Okuma Bileşik Puanında ($t(65)=-9.00$, $p=.00$, $d=2.18$)

tipik gelişen akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük performans sergilemiştir. Metin Anlama Testi ($t(65)=-3.46$, $p=.001$, $d=0.82$), Cümle Doğruluğu Testi ($t(65)=-7.14$, $p=.00$, $d=1.77$), Boşluk Doldurma Testi ($t(65)=-7.44$, $p=.00$, $d=1.83$) ve buna bağlı olarak Anlama Bileşik puanında ($t(65)=-7.600$, $p=.00$, $d=1.87$) okuma performansında olduğu gibi tipik gelişen akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük performans sergilemiştir. Bu iki grup arasındaki farkın standart sapmasına bakabilmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Cohen'e göre 0,2 lik bir farkın az düzeyde etkiyi, 0.5 lik bir fark orta düzeyde ve 0.8 yüksek düzeyde etkiyi ifade ettiği söylenebilmektedir (Cohen, 1988). Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin performansları arasında tüm alt testlerde etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacı ile Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda tüm alt testlerde ve buna bağlı olarak oluşan bileşik puanlarda anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Başka bir deyişle öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler Anlamlı Sözcük Okuma ($t(63)=-4.87$, $p=.00$, $d=1.21$), Anlamsız Sözcük Okuma ($t(63)=-6.88$, $p=.00$, $d=1.71$), Fonetik Analiz Testi ($t(63)=-5.70$, $p=.00$, $d=1.42$), Metin Okuma Testi ($t(63)=-5.88$, $p=.00$, $d=1.47$) ve bunlara bağlı olarak Okuma Bileşik Puanında ($t(63)=-6.31$, $p=.00$, $d=1.57$) tipik gelişen akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük performans sergilemiştir. Metin Anlama Testi ($t(63)=-3.58$, $p=.001$, $d=0.9$), Cümle Doğruluğu Testi ($t(63)=-5.97$, $p=.00$, $d=1.48$), Boşluk Doldurma Testi ($t(63)=-4.82$, $p=.00$, $d=1.2$) ve buna bağlı olarak Anlama Bileşik puanında ($t(63)=-5.72$, $p=.00$, $d=1.42$) da tipik gelişen akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük performans sergilemiştir. Bu iki grup arasındaki farkın standart sapmasına bakabilmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Cohen'e göre 0,2 lik bir farkın az düzeyde etkiyi, 0.5 lik bir fark orta düzeyde ve 0.8 yüksek düzeyde etkiyi ifade ettiği söylenebilmektedir (Cohen, 1988). Üçüncü sınıflarda olduğu gibi dördüncü sınıfların da alt testlerindeki etki büyüklüğüne bakıldığında etki büyüklüğünün tüm alt testler için yüksek olduğu görülmüştür.

Anlamlı Sözcük Okuma Testi çözümleme becerileri, sözcük bilgisi, okuma akıcılığı ve okuma doğruluğu ile ilişkilirken Anlamsız Sözcük Okuma Testi sesbilgisel çözümleme becerileri ile ilişkilidir. Bu becerilerle alakalı yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisinin daha düşük olduğu (Seçkin-Yılmaz ve

Yaşaroğlu, 2020), sesbilgisel çözümlemede daha çok zorlandıkları için anlamsız kelimelerdeki performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir (Seçkin-Yılmaz ve Büyükçakmak, 2020).

Fonetik Analiz Testi öğrencilerin kelimeler içerisindeki ses birimleri ayırt etme ve harf-ses eşleştirebilme becerileri ile ilişkilidir. Bu analizde öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin performansları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Fakat öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin bu alt testteki performanslarının ortalamaları OYAB kesme noktaları ile karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü olan çocukların bu alt testte her iki sınıf kademesi için de orta düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda tipik gelişim ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında ses birimleri ayırt etme ve harf-ses eşleştirme becerileri açısından farklılıklar olsa da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu alt test için düşük performans gösterdikleri söylenememektedir.

Metin Okuma Testi öğrencilerin okuma akıcılıklarını bir dakikada doğru okudukları kelime sayısı ile ölçen bir testtir. Okuma akıcılığı için öğrencilerin sözcük bilgisi, çözümleme becerileri, sesbilgisel farkındalıklarının gelişmiş olması gerekmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu becerilerde sorunlar yaşamaktadır (Arabacı, 2022; Seçkin-Yılmaz ve Büyükçakmak, 2020). Bu nedenle alanyazın ile paralel olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu ve akıcılığı performansları bu çalışmada da olduğu gibi tipik gelişim gösteren akranlarına oranla oldukça düşüktür.

Okuma ile ilgili tüm alt testlerin toplamını veren okuma bileşik puanı, açısından iki grup karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumanın tüm alt testlerde daha düşük performans gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç, beklenen bir durumdur.

Metin Anlama Testi, okuduğunu anlama becerisini ölçen ilk testtir. Bu testte Metin Okuma Testi'nde okunan metinlerle ilgili bilgi ve çıkarım soruları bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okunan metnin yüzeysel özelliklerine odaklandıkları için metnin içeriğini anlamaya daha az odaklanabilirler. Çözümlemede otomatikliğe geçemeyen öğrencilerin yavaş ve hatalı okudukları ve okuduklarını düzeltmeye çalıştıkları görülebilir. Akıcı okuma sorunları okunan metnin anlamına odaklanmaya engel olabilir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dil becerilerinde, sözcük dağarcığında, yürütücü işlevlerde, bilişsel ve üstbilişsel stratejilere ilişkin bilgi ve kullanımdaki yetersizlikleri okuduğunu anlama başarısını etkileyebilmektedir. Bu

analizin sonucunda görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin bu alt testteki performansları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans göstermişlerdir.

Cümle Doğruluğu Testi'nde öğrencilere bir cümle okutulmakta ve bu cümlelerin mantıksal açıdan doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu belirlemeleri istenmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okumada yaşadıkları problemlerden dolayı bu cümleleri doğru şekilde anlamlandırabilmekte güçlük yaşamaktadır. Okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin boylamsal değerlendirmesini içeren bir araştırmada okuma becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde de düşük performans gösterdikleri ve bu düşük performansın ilerleyen sınıf kademelerinde de süregeldiği görülmüştür (Ergül vd., 2022). Bu analizde de benzer şekilde okumanın alt testlerinde güçlük çeken öğrenciler, okuduğunu anlama alt testlerinde de düşük performans göstermeye devam etmişlerdir.

Okuduğunu anlama becerisinin son olarak değerlendirildiği Boşluk Doldurma Testi'nde boşluklar olan cümlelerin aşağıda verilen üç seçenek arasından doğru olan seçilmesi ile doldurulması gerekir. Bu alt test için Bağımsız Örneklem t Testi sonuçlarına bakıldığında her iki grup için de anlamlı bir fark olduğunu söylemek mümkündür.

Anlama bileşik puanı tüm okuduğunu anlama alt testlerinin toplam puanına eşittir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu alt testlerde daha düşük performans sergilediği için anlama bileşik puanının da düşük olması beklenen bir durumdur.

Bu analizin sonuçları alanyazın ile paralellik göstermektedir. Sonuçlarda görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma ve okuduğunu anlama becerisini ölçen tüm alt testlerde tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergilemektedir (Alatlı, 2023; Arabacı, 2022; Ergül, 2012; Ergül vd., 2022; Güldenoğlu vd., 2015; Gündoğdu vd., 2020; Kargın vd., 2023).

2.2 Öğrenme Güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazma performansları farklılaşmakta mıdır?

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin yazma performansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. İki grubun yazma performanslarına ilişkin analizin sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yazma Puanları Arasındaki Farklılığa Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Testler	Grup	N	Ort.	S	Sd	t	p	Cohen's d
DT	ÖG3	30	17.73	5.81	65	-7.884	.000	1.89
	TG3	37	26.76	3.46				
	ÖG4	34	18.09	5.59	63	-7.752	.000	1.94
	TG4	31	27.42	3.87				
BYT	ÖG3	30	11.37	3.82	65	-6.344	.000	1.55
	TG3	37	17.08	3.54				
	ÖG4	34	12.56	3.78	63	-5.171	.000	1.27
	TG4	31	18.42	5.3				
MYT	ÖG3	30	29	19.48	65	-5.945	.000	1.51
	TG3	37	74.16	37.69				
	ÖG4	34	25.5	15.8	63	-5.642	.000	1.39
	TG4	31	53.16	23.32				
MBK	ÖG3	30	8.97	2.31	65	-4.842	.000	1.22
	TG3	37	12.81	3.81				
	ÖG4	34	9.38	2.61	63	-4.593	.000	1.13
	TG4	31	13.58	4.58				
MİK	ÖG3	30	9.03	4.44	65	-6.335	.000	1.56
	TG3	37	16.14	4.66				
	ÖG4	34	8.12	4.85	63	-5.881	.000	1.45
	TG4	31	16.52	6.6				
YBP	ÖG3	30	76.77	30.92	65	-7.408	.000	1.85
	TG3	37	147.38	44.13				
	ÖG4	34	73.65	27.33	63	-6.809	.000	1.68
	TG4	31	129.1	37.91				

* $p < 0.05$ (DT=Dikte Testi; BYT=Bakarak Yazma Testi; MYT=Metin Yazma Testi; MBK=Metin Biçim Kalitesi; MİK=Metin İçerik Kalitesi; YBP=Yazma Bileşik Puanı)

Öğrenme güçlüğü tanılı üçüncü sınıf öğrenciler Dikte Testi ($t(65)=-7.88$, $p=.00$, $d=1.89$), Bakarak Yazma Testi ($t(65)=-6.34$, $p=.00$, $d=1.55$), Metin Yazma Testi ($t(65)=-5.94$, $p=.00$, $d=1.51$), Metin Biçim Kalitesi ($t(65)=-4.84$, $p=.00$, $d=1.22$), Metin İçerik Kalitesi ($t(65)=-6.33$, $p=.00$, $d=1.56$) ve bunlara bağlı olarak Yazma Bileşik Puanında ($t(65)=-7.40$, $p=.00$, $d=1.85$) tipik gelişen akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük performans sergilemiştir. Üçüncü sınıf öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim

gösteren öğrencilerin karşılaştırıldığı alt testlerin etki büyüklüğüne bakıldığında tüm alt testler ve bileşik puan için etki büyüklüklerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Dördüncü sınıflar arasında yapılan analizler sonucunda tüm alt testlerde ve buna bağlı olarak oluşan bileşik puanda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Başka bir deyişle öğrenme güçlüğü tanılı dördüncü sınıf öğrenciler Dikte Testi ($t(63) = -7.75$, $p = .00$, $d = 1.94$), Bakarak Yazma Testi ($t(63) = -5.17$, $p = .00$, $d = 1.27$), Metin Yazma Testi ($t(63) = -5.64$, $p = .00$, $d = 1.39$), Metin Biçim Kalitesi ($t(63) = -4.59$, $p = .00$, $d = 1.13$), Metin İçerik Kalitesi ($t(63) = -5.88$, $p = .00$, $d = 1.45$) ve bunlara bağlı olarak Yazma Bileşik Puanında ($t(63) = -6.80$, $p = .00$, $d = 1.68$) tipik gelişen akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük performans sergilemiştir. Benzer şekilde dördüncü sınıf öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin karşılaştırıldığı alt testlerin etki büyüklüğüne bakıldığında tüm alt testler ve bileşik puan için etki büyüklüklerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Dikte Testi çocukların yazma görevlerindeki yazı akıcılığı ve doğruluğunu değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu testte öğrencilere basitten karmaşığa kelimeler okunmakta ve öğrencilerden bu kelimeleri doğru bir şekilde yazması istenmektedir. Yazma becerisinde yaşanan güçlükler dil becerileri, işitsel bellek, yürütücü işlevler, sesbilgisel farkındalık, motor beceriler, ve okuma becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklanabilmektedir (Akyol, 2011; Kuşdemir, 2018). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar okudukları metinleri ya da dinlediklerinin bellekte tutmakta sıkıntı yaşayabildiği için bu metinleri kağıda dökerken harf atlamasözcük değiştirme, hece atlama gibi yazım hataları yapabilmektedirler (Gosse ve Van Reybroeck, 2020; Papathanasiou ve Csefalvay, 2017).

Bakarak Yazma Testi'nde öğrencilere yazılı olarak verilen bir metnin aynı şekilde öğrenciler tarafından yazılması istenmektedir. Bu alt test ile yazım doğruluğu, yazma akıcılığı ve görsel uzamsal becerileri ölçmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin görsel ayırt etme, görsel bellek ve kinestetik bellekte yaşadıkları sınırlılıklar bakarak yazma performansını etkileyebilmektedir. Motor planlama ve koordinasyon güçlüğü yaşayabilen bu öğrencilerin tipik gelişen akranlarına göre bakarak yazmada daha yavaş olduğu ya da hatalı yazdığı alanyazında da vurgulanmaktadır (Gosse ve Van Reybroeck, 2020).

Metin Yazma Testinde öğrenciler gösterilen ilişkili olan üç resimden bir metin oluşturmaları beklenmektedir. Öğrenciler bu resimler doğrultusunda kendi hikayelerini oluşturmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yürütücü işlev

becerilerinde sıkıntı yaşadıkları için metinlerini planlama, organize etme ve düzenlemede sorunlar yaşamaktadır. Yaşadıkları bu sorunlar metinlerinin daha kısa olmasına, yazım hatalarını daha sık yapmalarına ve daha basit cümleler kurmasına sebep olmaktadır (Berninger vd., 2008; Gregg vd., 2007). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan çocukların yazı yazmada yaşadıkları bu zorluklar onların yazı motivasyonunu etkilemektedir ve bu isteksizlik yazılı ifadelerine yansımaktadır (Akyol, 2019; Ateş, vd., 2014). Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, yazmanın mekanik boyutuna ilişkin becerilerde (harflerin şekillendirilmesi, uygun boşluklar bırakma, satır takibi, doğru yazma vs.) otomatikleşmediği için içerik oluşturmaya odaklanamamış olabilirler. Görsellere bakarak öyküleyici metin yapısında bir metin oluşturmaları beklenen bu testte düşük performans sergilemelerinin bir diğer nedeni metin yapısı bilgisindeki sınırlılıklar olabilir. Dolayısıyla oluşturdıkları metinlerin bir bütünlük olmadığı ya da metin yapısı öğelerinin eksik olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak bu analizde de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans göstermektedir.

Metin Yazma Testi'nde yazılan yazıların biçimsel kalitesini değerlendirmek amacıyla Metin Biçim Kalitesi Rubriği kullanılmıştır. Bu rubrikte harflerin birbirine oranı, harflerin doğruluğu, satır takibi, yazım hataları gibi öğreler dikkate alınmaktadır. Bu rubrik için anlamlı bir farklılık görülse de hem öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin bu rubrik için ortalama puanları düşük görülmektedir. Alanyazında da bu bulguya paralel olarak öğrencilerin çoğunun yazma görevlerinde zorlandıklarını, yazma yeterliklerinin beklenen sınıf düzeylerinin altında olduğu belirlenmiştir (NCES, 2011). Gelişen teknoloji ile kalem kağıdın yerini çevrimiçi teknolojiler almaya başlamıştır. Bunun bir sonucu olarak öğrencilerin fiziki olarak kalem kağıt ile yazı yazma becerisi körelmeye başlamıştır. Ayrıca okulda yazma etkinliklerine ayrılan sürenin sınırlı olduğu, yazmanın çalışma kitabındaki etkinlikleri tamamlama ya da ödev yapma sürecinde kullanıldığı gözlenmektedir. Metin oluşturma ya da yazılı ifade etkinliklerinin sınırlılığı dikkat çekmektedir. Öğretmenler ile konuşulduğunda yazılı etkinliklere öğrencilerin katılımının isteksiz olduğu, yazının çoğunlukla derste anlatılanların notunu tutmak için kullanıldığı ve yazı estetiğinin gözetilmediği aktarılmıştır.

Metin İçerik Kalitesi Rubliği metnin içerisinde geçen diyaloglara, metnin anlatımına odaklanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma deneyimlerini yetersizliği, dil becerilerindeki sınırlılıklar, konuya ilişkin düşünce üretme, planlama ve

organizasyonda yaşadıkları güçlükler, metin yapısına ilişkin bilgi yetersizliği sebebi ile metinlerinin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını belirlemede zorlanmaktadır (Graham ve Harris, 2006). Yazdıkları cümlelerin kısa ve basit yapıda olduğu, içsel ve dışsal diyaloglara, duygu betimlemelerine, karakter ve mekâna yer vermedikleri görülmüştür. Bunun sonucu olarak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler metnin içerik boyutunda, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha düşük performans göstermiştir.

Son olarak yazma alt testlerinin toplam puanını veren Yazma Bileşik Puanına bakılmıştır. Bu bileşik puanın sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans gösterdiği görülmüştür.

Yazma becerilerine ilişkin bulgular ele alındığında alanyazınla paralellik gösterdiği söylenebilir. Yazma becerisi alanındaki tüm alt testlerde öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergilemiştir (Arfe vd., 2020; Gosse vd., 2021; Gosse ve Van Reybroeck, 2020; Houck ve Billingsley, 1989; Kandel vd., 2019; Sumner vd., 2014; Sumner vd., 2016). Öğrencilerin bütün alt becerilere ilişkin desteklenmesi ve sistematik olarak izlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla kanıta dayalı müdahaleler konusunda öğretmenlerin yönlendirilmesi etkili uygulamaların sürekliliği için dikkate alınmalıdır.

2.3 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin OYAB performansları farklılaşmakta mıdır?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasındaki bileşik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin OYAB bileşik puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin OYAB Bileşik Puanlarındaki Farklılığına İlişkin Gösteren Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Alt Testler	N	Ort.	S	Sd	t	p	Cohen’s d
ÖG3	OYABBİL	30	282.13	67.11	65	-10.978	.000	2.69
TG3	OYABBİL	37	456.15	62.35				
ÖG4	OYABBİL	34	276.74	86.43	63	-7.092	.000	1.76
TG4	OYABBİL	31	428.79	86.23				

* $p < 0.01$ (OYABBİL=Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Bileşik Puanı)

Buna göre öğrenme güçlüğü olan 3. sınıf öğrencilerinin OYAB Bileşik Puanlarının ortalaması 282.13 iken tipik gelişim gösterenlerin 456.15'tir. Ortalamalar arasındaki farka ve t testi sonucuna bakıldığında tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların tüm alt testlerin toplamında öğrenme güçlüğü tanımlı çocuklardan daha yüksek performans gösterdiği görülmektedir ($t(65)=-10.97$, $p=.00$, $d=.2.69$). Yine aynı şekilde öğrenme güçlüğü tanımlı olan 4. sınıf öğrencilerin OYAB bileşik puan ortalamaları 276.74 iken tipik gelişim gösteren 4. sınıfların ortalamaları 428.79'dur. Ortalamalar arasındaki farka ve t testi sonuçlarına bakıldığında tipik gelişim gösteren 4. Sınıf öğrencilerinin tüm alt testlerin toplamında öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerden daha yüksek performans gösterdiği görülmektedir ($t(63)=-7.09$, $p=.00$ $d=1.76$). Ayrıca grupların kendi içerisindeki ortalamaları karşılaştırıldığında hem öğrenme güçlüğü olan grupta hem de tipik gelişim gösteren grupta üçüncü sınıfların ortalamasının dördüncü sınıflardan yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle araştırmaya katılım gösteren üçüncü sınıf öğrenciler tanı grubu fark etmeksizin dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden okuma yazma değerlendirme bataryası bileşik puanlarında daha yüksek sonuçlar almıştır. Bunun nedeni araştırmacının gözlemlerine bakıldığında üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuma yazma etkinliklerinde daha hevesli olması, dördüncü sınıf öğrencilerinin genel olarak yazılı anlatım kullanmak istememeleri, yazma testleri okuma yazma değerlendirme bataryasının son etkinlikleri olduğu için yorulmuş olmaları olabilir.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performansları Sınıf Düzeyine Göre Farklaşmakta Mıdır?

3.1 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Performanslarına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi

<i>Alt Testler</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ASOT	ÖG3	30	47.2	14.89	62	-.882	.381
	ÖG4	34	50.97	18.79			
	TG3	37	72.76	13.25	66	0.85	.933
	TG4	31	72.45	16.51			
ASOTSIZ	ÖG3	30	24.27	6.94	62	.557	.579
	ÖG4	34	23.24	7.76			
	TG3	37	37.19	6.10	66	.183	.855
	TG4	31	36.87	8.20			
FAT	ÖG3	30	26.07	5.17	62	.650	.518
	ÖG4	34	25.15	6.05			
	TG3	37	32.89	3.53	66	-.471	.639
	TG4	31	33.42	5.62			
MOT	ÖG3	30	70.58	23.2	62	.898	.373
	ÖG4	34	65.15	25			
	TG3	37	106.39	14.85	66	1.583	.118
	TG4	31	99.37	21.57			
OBP	ÖG3	30	165.82	43.5	62	.131	.896
	ÖG4	34	164.21	53.73			
	TG3	37	248.85	31.93	66	.683	.497
	TG4	31	242.44	45.33			
MAT	ÖG3	30	7.55	1.44	62	1.130	.263
	ÖG4	34	7.09	1.78			
	TG3	37	8.47	.676	66	.631	.530
	TG4	31	8.35	.868			
CDT	ÖG3	30	19.83	6.06	62	.424	.673
	ÖG4	34	19.18	6.3			
	TG3	37	31.38	6.97	66	.967	.337
	TG4	31	29.65	7.81			
BDT	ÖG3	30	12.1	4.16	62	-.564	.575
	ÖG4	34	12.74	4.78			
	TG3	37	19.73	4.18	66	.610	.544
	TG4	31	19	5.67			
ABP	ÖG3	30	39.48	10.65	62	.126	.900
	ÖG4	34	38.12	12.31			
	TG3	37	59.6	10.87	66	.774	.442
	TG4	31	57.32	13.34			

**p<0.05 (ASOT= Anlamli Sözcük Okuma Testi; ASOTSIZ= Anlamsız Sözcük Okuma Testi; FAT= Fonetik Analiz Testi; MOT= Metin Okuma Testi; OBP= Okuma Bileşik Puanı; MAT=Metin Anlama Testi; CDT=Cümle Doğruluğu Testi; BDT=Boşluk Doldurma Testi; ABP=Anlama Bileşik Puanı)*

Analiz sonuçlarına bakıldığında okuma ve okuduğunu anlamanın tüm alt testleri için iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Başka bir deyişle öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıflar ile öğrenme güçlüğü olan dördüncü sınıfların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aynı şekilde tipik gelişim gösteren üçüncü sınıflar ile tipik gelişim gösteren dördüncü sınıfların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bu analizin sonucunda her iki grupta da sınıf kademesi ilerledikçe performans artışı görülmemiştir. Sınıf düzeylerinin birbirine yakın oluşu ve değerlendirme yapılan örneklemin sınırlılığı sonuçları etkileyebilmektedir. Buna ek olarak araştırmanın verileri tipik gelişim gösteren öğrencilerden yalnızca mayıs ve haziran aylarında toplanırken öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden temmuz ve ağustos aylarında da veri toplamaya devam edilmiştir. OYAB'ın geçerlilik güvenirlik çalışmalarında toplanan veriler mayıs ayı içerisinde toplanmıştır. Bu nedenle yaz tatili sebebiyetiyle oluşan öğrenme kayıplarını da göz önünde bulundurmak gereklidir. Öğrenme güçlüğü olan tüm öğrencilerden aynı zaman aralığında veri toplanamadığı için bu öğrencilerin bazıları öğrendiklerini yaz aylarında unutmuş olabilir, bu da onların performansını etkileyebilecek bir sonuç oluşturabilir. Bu nedenle bu alanda yapılacak gelecek çalışmalarda sınıf kademeleri daha kapsamlı tutulup örneklem arttırılarak ve değerlendirmelerin iki grup için de aynı zamanda yapılmasına özen gösterilerek farklı bir çalışma yapılabilir. Ayrıca tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında yedi öğrenci OYAB değerlendirmesinde düşük ve çok düşük düzeyde puanlar almıştır. Fakat bu öğrencilerin herhangi bir tanısı olmadığı için tipik gelişim gösteren öğrenci grubu içine dahil edilerek değerlendirilmiştir. Bu yedi öğrencinin performansı öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf bazlı farklılıklarının bulunmamasına sebebiyet vermiş olabilir. Gruplar belirlenirken sadece öğretmen görüşüne göre öğrenme güçlüğü tanısının olma durumunun dikkate alınması, ayrıca öğrencilerin sözel olmayan zekâ ve bilişsel süreçlere ilişkin herhangi bir ölçüm yapılmaması bu çalışmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilebilir. Gruplar belirlenirken öğrencilerin araştırmacı tarafından ayrıca değerlendirilmesinin önemli olduğu görülmektedir.

3.2 Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazma performansları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrenme Güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre yazma performansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. İki grubun yazma becerilerine ilişkin puanları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yazma Performanslarına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi

Alt Testler	Grup	N	Ort.	S	Sd	t	p
DT	ÖG3	30	17.73	5.81	62	-.249	.804
	ÖG4	34	18.09	5.59			
	TG3	37	26.76	3.46			
	TG4	31	27.42	3.87	66	-.745	.459
BYT	ÖG3	30	11.37	3.82	62	-1.255	.214
	ÖG4	34	12.56	3.77			
	TG3	37	17.08	3.54			
	TG4	31	18.42	5.3	66	-1.241	.219
MYT	ÖG3	30	29	19.48	62	.793	.431
	ÖG4	34	25.5	15.8			
	TG3	37	74.16	37.69			
	TG4	31	53.16	23.32	66	2.698	.009
MİK	ÖG3	30	8.97	2.31	62	-.671	.505
	ÖG4	34	9.38	2.61			
	TG3	37	12.81	3.81			
	TG4	31	13.58	4.58	66	-.756	.452
MBK	ÖG3	30	9.03	4.44	62	.784	.436
	ÖG4	34	8.12	4.85			
	TG3	37	16.14	4.66			
	TG4	31	16.52	6.6	66	-.278	.782
YBP	ÖG3	30	76.77	30.92	62	.429	.670
	ÖG4	34	73.65	27.32			
	TG3	37	147.38	44.13			
	TG4	31	129.1	37.91	66	1.813	.074

* $p < 0.05$ (DT=Dikte Testi; BYT=Bakarak Yazma Testi; MYT=Metin Yazma Testi; MBK=Metin Biçim Kalitesi; MİK=Metin İçerik Kalitesi; YBP=Yazma Bileşik Puanı)

Yapılan analiz sonucunda tipik gelişim gösteren öğrenciler için olan Metin Yazma Testi haricindeki tüm alt testler için sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını görülmektedir ($p > 0.05$). Başka bir deyişle öğrenme güçlüğü olan üçüncü sınıflar ile öğrenme güçlüğü olan dördüncü sınıfların yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat tipik gelişim gösteren üçüncü sınıflar dördüncü sınıflara oranla daha uzun ve doğru metinler ortaya koymuşlardır. Fakat metinlerin içerik kalitesi ve biçim kalitesi bakımından iki sınıf düzeyinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bunun açıklaması olarak üçüncü sınıflar daha uzun metinler yazmış olsa dahi metinlerinin içerdiği diyaloglar, ifadeler, cümle yapısı ve el yazısı becerileri olarak dördüncü sınıflarla benzer performans sergilediği söylenebilmektedir. Metin Yazma Testinde tipik gelişim gösteren üçüncü ve dördüncü sınıfların performans farklarının etki büyüklüğüne bakıldığında etki büyüklüğünün orta düzeyde ($d = 0.67$) olduğu görülmektedir.

**Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma,
Okuduğunu Anlama ve Yazma Performansları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta
Mıdır?**

4.1 Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Test yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrenme Güçlüğü Olan Kız ve Erkek Öğrencilerin Tüm Alt Testlerde Performanslarının Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem t Testi (n=64)

Alt Testler	Grup	N	Ort.	S	Sd	t	p
ASOT	K	32	47.97	17.92	62	-.576	.567
	E	32	50.43	16.32			
ASOTSIZ	K	32	22.03	7.83	62	-1.873	.066
	E	32	25.9	6.53			
FAT	K	32	25.25	5.12	62	-.464	.644
	E	32	25.91	6.15			
MOT	K	32	64.03	23.72	62	-1.219	.227
	E	32	71.36	24.36			
OBP	K	32	158.34	49.94	62	-1.086	.282
	E	32	171.59	47.54			
MAT	K	32	7.34	1.69	62	.190	.850
	E	32	7.27	1.6			
CDT	K	32	19.66	6.38	62	.222	.825
	E	32	19.31	6			
BDT	K	32	12.13	4.67	62	-.556	.581
	E	32	12.75	4.32			
ABP	K	32	39.13	12.11	62	-.114	.910
	E	32	39.45	10.98			
DT	K	32	18.28	5.93	62	.506	.615
	E	32	17.56	5.43			
BYT	K	32	12.69	3.53	62	1.457	.150
	E	32	11.31	4			
MYT	K	32	32.31	18.02	62	2.447	.017
	E	32	21.97	15.72			
MBK	K	32	9.28	2.37	62	.302	.763
	E	32	9.09	2.58			
MİK	K	32	9.59	4.73	62	1.835	.071
	E	32	7.5	4.39			
YBP	K	32	82.16	29.47	62	1.998	.050
	E	32	68.06	26.89			

***p<0.05** (ASOT=Anlamlı Sözcük Okuma Testi; ASOTSIZ=Anlamsız Sözcük Okuma Testi; FAT=Fonetik Analiz Testi; MOT=Metin Okuma Testi; OBP=Okuma Bileşik Puanı; MAT=Metin Anlama Testi; CDT=Cümle Doğruluğu Testi; BDT=Boşluk Doldurma Testi; ABP=Anlama Bileşik Puanı; DT=Dikte Testi; BYT=Bakarak Yazma Testi; MYT=Metin Yazma Testi; MBK=Metin Biçim Kalitesi; MİK=Metin İçerik Kalitesi; YBP=Yazma Bileşik Puanı)

Tablo 10’da öğrenme güçlüğü tanılı kız ve erkek öğrencilerin tüm alt testler ve bileşik puanlar açısından performanslarının karşılaştırıldığı analiz sonucu verilmektedir. Bu sonuçlara göre öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrenciler arasında Metin Yazma Testi’nde ($p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Başka bir deyişle kız öğrencilerin yazdıkları metinler erkek öğrencilerin yazdıkları metinlerden daha doğru ve uzun yazılmıştır. Kız öğrencilerin metinlerinin uzun oluşu yazma bileşik puanının da önemli bir belirleyicisi olmuştur. Metin Yazma Testi’ne dair etki büyüklüğü hesaplandığında bu alt testteki farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde ($d=0.61$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yazma bileşik puanında anlamlı bir farklılık olmasa dahi etki büyüklüğüne bakıldığında etki büyüklüğünün orta düzeyde ($d=0.5$) olduğu görülmektedir.

4.2 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Tipik Gelişim Gösteren Kız ve Erkek Öğrencilerin Tüm Alt Testlerde Performanslarının Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem t Testi (n=68)

Alt Testler	Grup	N	Ort.	S	Sd	t	p
ASOT	K	36	70.97	14.44	66	-.978	.332
	E	32	74.49	15.02			
ASOTSIZ	K	36	35.81	7.17	66	-1.55	.127
	E	32	38.44	6.82			
FAT	K	36	33.89	4.43	66	1.46	.149
	E	32	32.28	4.64			
MOT	K	36	103.83	15.11	66	.303	.763
	E	32	102.49	21.78			
OBP	K	36	244.11	35.26	66	-.410	.683
	E	32	247.97	42.22			
MAT	K	36	8.39	.68	66	-.343	.733
	E	32	8.45	.86			
CDT	K	36	30.53	6.7	66	-.071	.943
	E	32	30.66	8.15			
BDT	K	36	19.22	4.21	66	-.310	.757
	E	32	19.59	5.63			
ABP	K	36	58.43	10.31	66	-.093	.926
	E	32	58.70	13.87			

(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Tipik Gelişim Gösteren Kız ve Erkek Öğrencilerin Tüm Alt Testlerde Performanslarının Karşılaştırıldığı Bağımsız Örneklem t Testi (n=68)

Alt Testler	Grup	N	Ort.	S	Sd	t	p
DT	K	36	27.44	2.75	66	.926	.358
	E	32	26.63	4.44			
BYT	K	36	17.67	3.53	66	-.048	.962
	E	32	17.79	5.35			
MYT	K	36	69.39	29.11	66	1.26	.212
	E	32	59.19	37.46			
MBK	K	36	15.17	3.41	66	4.87	.000
	E	32	10.9	3.8			
MİK	K	36	18.08	4.77	66	2.93	.005
	E	32	14.31	5.83			
YBP	K	36	148.47	35.01	66	2	.049
	E	32	128.44	47.24			

***p<0.05** (ASOT=Anlamlı Sözcük Okuma Testi; ASOTSIZ=Anlamsız Sözcük Okuma Testi; FAT=Fonetik Analiz Testi; MOT=Metin Okuma Testi; OBP=Okuma Bileşik Puanı; MAT=Metin Anlama Testi; CDT=Cümle Doğruluğu Testi; BDT=Boşluk Doldurma Testi; ABP=Anlama Bileşik Puanı; DT=Dikte Testi; BYT=Bakarak Yazma Testi; MYT=Metin Yazma Testi; MBK=Metin Biçim Kalitesi; MİK=Metin İçerik Kalitesi; YBP=Yazma Bileşik Puanı)

Analizlerin sonucunda kız ve erkek öğrencilerin metin biçim kalitesi, metin içerik kalitesi ve yazma bileşik puanında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla el yazılarının biçimlerine daha çok dikkat etmekte, metnin içeriğini daha detaylı kurgulamakta ve buna bağlı olarak yazma performansları artmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler karşılaştırıldığında her iki grupta da kızların yazmanın farklı alt becerilerinde erkeklerden daha iyi performans sergiledikleri söylenebilmektedir. Fakat tipik gelişim gösteren öğrencilerde metinlerin uzunlukları anlamlı bir fark göstermemekte kız ve erkek öğrenciler benzer uzunlukta metinler yazarken kız öğrenciler bu metinlerin biçim ve içerik kalitesine daha çok önem vermektedir. Her iki grupta kız öğrencilerin metin biçimsel kalite rubriğinden daha yüksek performans puanları alması araştırmacı için beklenen bir durumdur. Veriler toplanırken her iki gruptaki kız öğrencilerin metinlerini yazarken daha çok zaman harcamaları, silgi kullanımları, metin içerisinde kullanacakları karakterlere ilişkin yüksek sesli düşünceleri araştırmacının veri toplama sürecine dair dikkatini çeken ve notları arasında yer alan bir bulgudur. Fakat ne ulusal ne de uluslararası yayınlarda kız ve erkek öğrencilerin metin yazma içerik ve biçimsel öğelerinin karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmamaktadır.

Okul öncesi dönemde 48-72 aylık çocuklarla yapılan cinsiyete göre matematik ve konuşulan dil, okuma-yazma gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada

cinsiyet faktörünün çocukların matematik becerileri ve konuşulan dil becerilerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı fakat okuma ve yazma becerilerinde kız çocuklarının daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür (Yıldız ve Kayılı, 2023). İlkokul düzeyinde yapılan bir araştırmada 2.,3. ve 4. sınıfların okuma ve yazma motivasyonları cinsiyet değişkenine göre ele alınmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonunun erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaman ve Mutluer, 2023). Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin yazdıkları metinler anlaşılabilirlik ve estetik açıdan değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda kız öğrenciler yazdıkları metinler ile iki alt boyutta da erkek öğrencilerden daha yüksek performans göstermişlerdir (Fidan, 2023). Farklı gelişimsel dönemlerde yapılan bu üç çalışmanın da gösterdiği gibi kız öğrencilerin metin yazma alanında erkek öğrencilerden daha yüksek performans göstermesi alanyazındaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Cinsiyete göre bir diğer bulgu ise öğrenme güçlüğü olan kız öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan erkek öğrenciler kadar düşük performans göstermesidir. Kuramsal çerçeve kısmında bahsedildiği gibi öğrenme güçlüğüne sahip erkeklerde görülme oranı kızların iki ila beş katı arasında değişmektedir (Ashraf ve Najam, 2020; Finucci ve Childs, 1981). Fakat öğrenme güçlüğü tanımlı kız ve erkek öğrenci sayısı eşitlendiğinde kız öğrencilerin de erkek öğrenciler kadar düşük performans sergilediği görülmektedir.

Son olarak anlamlı çıkan alt testlerin etki büyüklüklerine bakılmıştır. Etki büyüklüklerinin Metin Yazma Testi için yüksek ($d=1.18$), Metin İçerik Kalitesi Rubriği için orta ($d= 0.71$) ve Yazma Bileşik Puanı için orta düzeyde ($d=0.48$) olduğu görülmüştür.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performansları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

5.1 Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine İlişkin Betimsel Analizler

Grup	Alt Testler	N	Ort.	SS	Med.	Min.	Maks	Çarpıklık	Basıklık
ÖG	ASOT	64	49.2	17.05	49.5	7	81	-.164	-.505
ÖG	ASOTSIZ	64	23.72	7.35	25.5	7	38	-.460	-.476
ÖG	FAT	64	25.58	5.62	26.5	9	36	-.814	.146
ÖG	MOT	64	67.7	24.16	71.25	9	137	-.189	.174
ÖG	OBP	64	164.96	48.82	169.5	38	287	-.316	-.015
ÖG	MAT	64	7.30	1.63	8	3	9	-1.10	.263
ÖG	CDT	64	19.48	6.15	19.5	5	33	-.125	.218
ÖG	BDT	64	12.44	4.48	13	1	21	-.523	-.151
ÖG	ABP	64	39.29	11.47	41.5	12	59.5	-.533	.021
ÖG	DT	64	17.92	5.65	18	2	26	-.660	-0.98
ÖG	BYT	64	12	3.81	12	4	22	-.107	-.096
ÖG	MYT	64	27.14	17.57	23	3	65	.668	-.752
ÖG	MİK	64	9.19	2.46	8.5	7	16	1.06	.408
ÖG	MBK	64	8.55	4.65	8	0	18	.201	-.794
ÖG	YBP	64	75.11	28.87	75	19	139	.119	-.761
ÖG	OYABBİL	64	279.27	77.42	293.25	64	428.5	-.653	-.012

(ASOT=Anlamlı Sözcük Okuma Testi; ASOTSIZ=Anlamsız Sözcük Okuma Testi; FAT=Fonetik Analiz Testi; MOT=Metin Okuma Testi; OBP=Okuma Bileşik Puanı; MAT=Metin Anlama Testi; CDT=Cümle Doğruluğu Testi; BDT=Boşluk Doldurma Testi; ABP=Anlama Bileşik Puanı; DT=Dikte Testi; BYT=Bakarak Yazma Testi; MYT=Metin Yazma Testi; MBK=Metin Biçim Kalitesi; MİK=Metin İçerik Kalitesi; YBP=Yazma Bileşik Puanı; OYABBİL=Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Bileşik Puanı)

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin için grupların ortalama ve medyan değerlerinin yakın olduğu, çarpıklık-basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu durum dağılımların normalliğine yönelik güçlü kanıt oluşturmaktadır. Beceriler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizinin sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiler

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1.ASOT	1															
2.ASOTSIZ	.761**	1														
3.FAT	.578**	.527**	1													
4.MOT	.786**	.819**	.632**	1												
5.OBP	.896**	.894**	.691**	.947**	1											
6.MAT	.435**	.458**	.603**	.525**	.538**	1										
7.CDT	.783**	.637**	.619**	.830**	.797**	.623**	1									
8.BDT	.802**	.645**	.625**	.825**	.827**	.622**	.883**	1								
9.ABP	.795**	.663**	.664**	.848**	.831**	.721**	.970**	.957**	1							
10.DT	.537**	.470**	.685**	.550**	.592**	.576**	.699**	.641**	.704**	1						
11.BYT	.379**	.224	.431**	.395**	.383**	.247*	.523**	.502**	.510**	.661**	1					
12.MYT	.345**	.197	.480**	.300*	.314*	.384**	.434**	.439**	.458**	.516**	.469**	1				
13.MBK	.171	.141	.366**	.154	.208	.260*	.253*	.256*	.274*	.477**	.481**	.462**	1			
14.MİK	.342**	.254*	.458**	.380**	.379**	.366**	.484**	.493**	.508**	.510**	.500**	.865**	.565**	1		
15.YBP	.440**	.303*	.577**	.428**	.444**	.453**	.578**	.569**	.596**	.722**	.668**	.942**	.615**	.901**	1	
16.OYAB	.852**	.780**	.752**	.888**	.925**	.619**	.868**	.880**	.900**	.751**	.568**	.619**	.401**	.653**	.744**	1

****p<0.01 *p<0.05** (ASOT=Anlamlı Sözcük Okuma Testi; ASOTSIZ=Anlamsız Sözcük Okuma Testi; FAT=Fonetik Analiz Testi; MOT=Metin Okuma Testi; OBP=Okuma Bileşik Puanı; MAT=Metin Anlama Testi; CDT=Cümle Doğruluğu Testi; BDT=Boşluk Doldurma Testi; ABP=Anlama Bileşik Puanı; DT=Dikte Testi; BYT=Bakarak Yazma Testi; MYT=Metin Yazma Testi; MBK=Metin Biçim Kalitesi; MİK=Metin İçerik Kalitesi; YBP=Yazma Bileşik Puanı; OYABBİL=Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Puanı)

Analiz sonuçlarında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlamlı sözcük okuma becerileri ile anlamsız sözcük okuma becerileri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.761$) olduğu bulunmuştur. Anlamlı Sözcük Okuma Testi, okuma doğruluğu ve akıcılığını belirlemek amacıyla yapılırken Anlamsız Sözcük Okuma Testi, öğrencilerin sesbilgisel çözümlemelerindeki akıcılığı test etmektedir. Bu sonuca göre okuma akıcılığı ve doğruluğu ile sesbilgisel çözümleme akıcılığı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunması bu becerilerden birindeki performansın arttıkça diğerinde gösterilen performansın artacağı anlamına gelmektedir. Bu alanda yapılan bir çalışmada farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerilerinin okuma akıcılığı üzerindeki etkileri incelenmiş ve bu araştırmanın bulgularına paralel şekilde sözcük çözümleme yeteneğindeki artışın okuma akıcılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Turna, 2017).

Fonetik analiz, sözcüklerdeki sesbirimleri ayırt etme ve harf-ses ilişkisi kurabilme becerisidir. Fonetik analiz becerisi ile anlamlı sözcük okuma becerisi ($r=.578$) ve anlamsız sözcük okuma becerisi ($r=.527$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle sözcüklerdeki sesbirimleri ayırt edebilmenin, sözcük okuma akıcılığı ve sesbilimsel çözümleme becerileri ile doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin metin okuma akıcılığı ile anlamlı sözcük okuma ($r=.786$) ve anlamsız sözcük okuma becerileri ($r=.819$) ile yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, fonetik analiz becerisi ($r=.632$) arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sözcük okuma akıcılığı ile sesbilgisel çözümleme becerileri arttıkça metin okuma akıcılıkları ve buna bağlı olarak bir dakikada doğru okudukları doğru kelime sayısı da artmaktadır.

Okuma becerisi için son olarak okuma bileşik puanı ile alt test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Beklenildiği gibi okuma bileşik puanı ile anlamlı sözcük okuma ($r=.896$), anlamsız sözcük okuma ($r=.894$) ve metin okuma akıcılığı ($r=.947$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki; fonetik analiz ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.691$) bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin anlama becerileri ile okuma becerileri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (ASOT, $r=.435$; ASOTSIZ, $r=.458$; FAT, $r=.603$; MOT, $r=.525$; OBP, $r=.538$) Cümle anlama becerileri ile anlamlı sözcük okuma ($r=.783$), metin okuma ($r=.830$) becerileri ($r=.797$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki; anlamsız sözcük okuma ($r=.637$), fonetik analiz

($r=.619$) ve metin anlama becerileri ($r=.623$) ile orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Okuduğunu anlama becerisi için son test Boşluk Doldurma Testidir. Bu test cümlelerdeki anlambilimsel (semantik) öğelerden yola çıkarak boşlukların anlamlı bir şekilde doldurulmasını hedeflemektedir. Boşluk Doldurma Testi puanı ile Anlamlı Sözcük Okuma puanı ($r=.802$), Metin Okuma puanı ($r=.825$), Okuma Bileşik puanı ($r=.827$) ve Cümle Doğruluğu Testi puanı ($r=.883$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; Boşluk Doldurma Testi puanı ile Anlamsız Sözcük Okuma puanı ($r=.645$), Fonetik Analiz Testi puanı ($r=.625$) ve Metin Okuma Testi puanı ($r=.622$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel okuduğunu anlama becerilerin ile anlamsız sözcük okuma ($r=.663$) ve fonetik analiz ($r=.664$) becerileri arasında orta düzeyde; diğer becerilerle yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (ASOT, $r=.795$; MOT $r=.848$; OBP, $r=.831$; MAT, $r=.721$; CDT $r=.970$; BDT, $r=.957$).

Son olarak yazma becerisini değerlendiren alt testler incelenmiştir. İlk alt test olan Dikte Testi'nde öğrencilerin yazma doğruluğu ve yazma akıcılığı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Dikte Testi puanı ile; okuduğunu anlama bileşik puanı ($r=.704$) arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunurken diğer tüm alt testler (ASOT, $r=.537$; ASOTSIZ, $r=.470$; FOT, $r=.685$; MOT, $r=.550$; MAT, $r=.576$; CDT, $r=.699$; BDT, $r=.641$) ve bileşik puanlar (OBP, $r=.592$) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde görülmüştür.

Bakarak Yazma Testi'nde öğrencilerden gördükleri metnin aynısını kâğıda aktarmaları istenmektedir. Doğru yazdıkları kelime sayısı onların performans puanını oluşturmaktadır. Bakarak Yazma Testi puanları ile Anlamsız Sözcük Okuma Testi ve Metin Anlama Testi haricindeki tüm alt test puanları (ASOT, $r=.379$, FOT, $r=.431$; MOT, $r=.395$; CDT, $r=.523$; BDT, $r=.502$; DT, $r=.661$) ve bileşik puanlar (OBP, $r=.383$; ABP, $r=.510$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Metin Anlama Testi puanı ($r=.247$) ile arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunurken Anlamsız Sözcük Okuma Testi puanı ($r=.224$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Metin Yazma Testi'nde çocuklara birbirleriyle ilişkili olan üç resim gösterilmiş ve bu resimlere göre bir hikâye oluşturmaları istenmiştir. Metin Yazma Testi, Anlamsız Sözcük Okuma ve Metin Okuma Testi haricindeki tüm alt test puanları (ASOT, $r=.345$;

FOT, $r=.480$; MAT, $r=.384$; CDT, $r=.434$; BDT, $r=.439$; DT, $r=.516$; BYT, $r=.469$) ve bileşik puanlar (OBP, $r=.314$; ABP, $r=.458$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde görülmüştür. Metin Okuma Testi ($r=.300$) ile arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken Anlamsız Sözcük Okuma puanı ($r=.197$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Metin Yazma Testinde yazılan hikayeler Metin Biçim Kalitesi ve Metin İçerik Kalitesi Rubrikleri ile değerlendirilmiştir. İlk değerlendirme metnin biçimsel başka bir deyişle transkripsiyonel çıktılarına odaklanmaktadır. Metin Biçimsel Kalitesi puanı ile okuma becerileri değerlendirme testlerinden yalnızca Fonetik Analiz Testi puanı ($r=.366$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken diğer okuma testleri (ASOT, $r=.171$; ASOTSIZ, $r=.141$; MOT, $r=.154$) ve bileşik puan (OBP, $r=.208$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer yandan okuduğunu anlama alt test puanları ile (MAT, $r=.260$; CDT, $r=.253$; BDT, $r=.256$) bileşik puan (ABP, $r=.274$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak Metin Biçimsel Kalite Rubriği puanı ile yazma alt testleri (DT, $r=.477$; BYT, $r=.481$; MYT, $r=.462$) arasındaki ilişkiye bakılmış ve orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Metnin biçimsel kalitesi ile okuma ve okuduğunu anlama alt testleri arasındaki ilişkinin düşük olması beklenen bir sonuçtur. Çünkü yazım doğruluğu kaba-ince motor becerilerine, kalem tutuşa, çevresel faktörlere göre değişebilir bir durumdur. Doğru yazım da (heceleme) bellek, sözcük bilgisi, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalıkla birlikte okuma ve anlama ile ilişkili olabilmektedir (Goodrich vd.,2015; Harrison vd.,2016).

Metin İçerik Kalitesi Rubriğinde yazılı ifade becerilerine (metnin bölümleri, karakter oluşturma, diyalog ve duygusal ifadeler, bağlaç kullanımı vb.) göre değerlendirme yapılmaktadır. Metin İçerik Kalitesi puanları ile tüm alt testler ve bileşik puanlar arasında farklı düzeylerde anlamlı bir ilişki bulunurken yalnızca Metin Yazma Testi ($r=.865$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Metin yazma testinde öğrencilerin hikayelerinde doğru yazdıkları kelime sayısı, performans puanını yansıtmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin metin yazmadaki performansları arttıkça metinlerinin içeriklerinin zenginleştiği söylenebilir.

Metin İçerik Kalitesi puanı ile Anlamsız Sözcük Okuma Testi puanı ($r=.254$) arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken diğer tüm alt test puanları (ASOT, $r=.342$; FAT, $r=.458$; MOT, $r=.380$; MAT, $r=.366$; CDT, $r=.484$; BDT, $r=.493$; DT,

$r=.510$; BYT, $r=.500$; MBK, $r=.565$) ve bileşik puanlarla (OBP, $r=.379$; ABP, $r=.508$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Son olarak tüm yazma alt testlerinin ve rubriklerinin toplam puanını veren Yazma Bileşik Puanı ile Metin Yazma Testi puanı ($r=.942$), Metin İçerik Kalitesi puanı ($r=.901$) ve Dikte Testi puanı ($r=.722$) arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken diğer tüm alt test puanları (ASOT, $r=.440$; ASOTSIZ, $r=.303$; FAT, $r=.577$; MOT, $r=.428$; MAT, $r=.453$; CDT, $r=.578$; BDT, $r=.569$; BYT, $r=.668$; MBK, $r=.615$) ve bileşik puanlar (OBP, $r=.444$; ABP, $r=.596$) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma alt testlerinin hepsinin toplam puanı OYAB Bileşik Puanını oluşturmaktadır. OYAB Bileşik Puanı ile Metin Anlama Testi puanı ($r=.619$), Bakarak Yazma Testi puanı ($r=.568$), Metin Yazma Testi puanı ($r=.619$), Metin Biçim Kalitesi puanı ($r=.401$) ve İçerik Kalitesi puanı ($r=.653$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken bu testin puanları ile diğer tüm alt testler (ASOT, $r=.852$; ASOTSIZ, $r=.780$; FAT, $r=.752$; MOT, $r=.888$; CDT, $r=.868$; BDT, $r=.880$; DT, $r=.751$) ve bileşik puanlar arasında (OBP, $r=.925$; ABP, $r=.900$; YBP, $r=.744$) yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5.2 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarına ilişkin betimsel analizin sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine İlişkin Betimsel Analizler

Grup	Alt Testler	N	Ort.	SS	Med.	Min.	Maks	Çarpıklık	Basıklık
TG	ASOT	68	72.62	14.71	71.5	29	98	-.348	.020
	ASOTSIZ	68	37.04	7.08	36.5	24	51	.219	-.926
	FAT	68	33.13	4.57	34	18	42	-1.00	1.53
	MOT	68	103.19	18.42	103.5	42	155	-.461	2.06
	OBP	68	245.93	38.45	243.25	139	317	-.425	.317
	MAT	68	8.42	.766	8.5	5.5	9	-1.98	3.86
	CDT	68	30.59	7.36	30	11	45	-.101	-.317
	BDT	68	19.4	4.89	19	5	29	-.328	.123
	ABP	68	58.56	12.02	58.25	21.5	83	-.143	.222
	DT	68	27.06	3.64	27.5	14	34	-.976	-2.14
	BYT	68	17.69	4.45	18	7	31	.330	.613
	MYT	68	64.59	33.44	64.5	10	192	1.06	2.25
	MİK	68	13.16	4.17	13	7	21	.158	-.947
	MBK	68	16.31	5.59	17	2	27	-.348	-.204
	YBP	68	139.04	42.12	138.5	40	276	.316	.850
	OYABBİL	68	443.68	74.88	458.5	200.5	633.5	-.531	1.07

(ASOT=Anlamlı Sözcük Okuma Testi; ASOTSIZ=Anlamsız Sözcük Okuma Testi; FAT=Fonetik Analiz Testi; MOT=Metin Okuma Testi; OBP=Okuma Bileşik Puanı; MAT=Metin Anlama Testi; CDT=Cümle Doğruluğu Testi; BDT=Boşluk Doldurma Testi; ABP=Anlama Bileşik Puanı; DT=Dikte Testi; BYT=Bakarak Yazma Testi; MYT=Metin Yazma Testi; MBK=Metin Biçim Kalitesi; MİK=Metin İçerik Kalitesi; YBP=Yazma Bileşik Puanı)

Tablo 14'te görüldüğü gibi tipik gelişim gösteren öğrenciler için grupların ortalama ve medyan değerlerinin yakın olduğu, çarpıklık-basıklık katsayılarının Metin Anlama alt testi haricinde ± 3 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu durum dağılımların normallğine yönelik güçlü kanıt oluşturmaktadır (George ve Mallery, 2010). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin için okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizinin sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiler

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1.ASOT	1															
2.ASOTSIZ	.763**	1														
3.FAT	.448**	.445**	1													
4.MOT	.695**	.595**	.407**	1												
5.OBP	.910**	.821**	.569**	.899**	1											
6.MAT	.078	-.013	.079	.165	.078	1										
7.CDT	.673**	.574**	.446**	.630**	.712**	.243*	1									
8.BDT	.749**	.604**	.470**	.738**	.804**	.268*	.847**	1								
9.ABP	.733**	.582**	.483**	.697**	.774**	.293*	.958**	.953**	1							
10.DT	.628**	.479**	.596**	.542**	.658**	.173	.664**	.632**	.673**	1						
11.BYT	.559**	.504**	.498**	.506**	.610**	-.055	.659**	.579**	.628**	.753**	1					
12.MYT	.174	.131	.282*	.055	.153	.125	.296*	.188	.255*	.340**	.231	1				
13.MBK	.276*	.259*	.468**	.183	.298*	.038	.248*	.278*	.258*	.368**	.186	.215	1			
14.MİK	.275*	.259*	.523**	.152	.290*	.125	.374**	.322**	.361**	.508**	.360**	.688**	.686**	1		
15.YBP	.329**	.265*	.440**	.193	.320**	.126	.452**	.350**	.416**	.545**	.424**	.953**	.423**	.825**	1	
16.OYAB	.772**	.666**	.619**	.682**	.819**	.147	.775**	.762**	.793**	.759**	.655**	.657**	.434**	.672**	.796**	1

****p<0.01 *p<0.05** (ASOT=Anlamalı Sözcük Okuma Testi; ASOTSIZ=Anlamsız Sözcük Okuma Testi; FAT=Fonetik Analiz Testi; MOT=Metin Okuma Testi; OBP=Okuma Bileşik Puanı; MAT=Metin Anlama Testi; CDT=Cümle Doğruluğu Testi; BDT=Boşluk Doldurma Testi; ABP=Anlama Bileşik Puanı; DT=Dikte Testi; BYT=Bakarak Yazma Testi; MYT=Metin Yazma Testi; MBK=Metin Biçim Kalitesi; MİK=Metin İçerik Kalitesi; YBP=Yazma Bileşik Puanı; OYABBİL=Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Bileşik Puanı)

Bu tabloya göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma bileşik puanı ile Fonetik Analiz Testi puanı dışındaki tüm okuma alt testleri puanları (ASOT, $r=.910$; ASOTSIZ, $r=.821$; MOT, $r=.899$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken Fonetik Analiz Testi puanı ($r=.569$) ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle okuma akıcılığı ve sesbilgisel çözümleme karşılıklı olarak birbirini etkileyen beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuduğunu anlama bileşik puanı ile boşluk doldurma puanı ($r=.953$), cümle doğruluğu puanı ($r=.958$), okuma bileşik puanı ($r=.774$) ve Anlamlı Sözcük Okuma Testi puanı ($r=.733$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken Anlamsız Sözcük Okuma Testi puanı ($r=.582$), Fonetik Analiz Testi puanı ($r=.483$), Metin Okuma Testi puanı ($r=.697$) arasında orta düzeyde, Metin Anlama Testi puanı ($r=.293$) arasındadüşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Okuduğunu anlama becerisini test etmek için yapılan ilk test Metin Anlama Testidir. Bu testteki sonuçlar normal dağılım göstermediği için ($\chi^2=-1.98$, $bas=3.86$) bu alt testin verilerini doğru yorumlayabilmek adına Spearman's Rho analizine başvurulmuştur. Bu analiz verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda bu veriler arasındaki korelasyonu belirtmek için kullanılmaktadır. Metin Anlama Testi puanları ile ilgili Spearman's Rho sonuçlarına bakıldığında bu testten alınan puanın okumanın hiçbir alt test puanıyla (ASOT, $r=.078$; ASOTSIZ, $r=-.013$; FAT, $r=.079$; MOT, $r=.165$) ve bileşik puanla (OBP, $r=.078$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Okuduğunu anlamanın ikinci alt testi Cümle Doğruluğu Testi puanı ileokuma becerisine ait tüm alt testler puanları (ASOT, $r=.673$; ASOTSIZ, $r=.574$; FAT, $r=.446$; MOT, $r=.630$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken okuma bileşik puanı ($r=.712$) ile arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bir diğer okuduğunu anlama alt testi olan Metin Anlama Testi ($r=.243$) arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin son alt testi Boşluk Doldurma Testi puanı ile Anlamlı Sözcük Okuma puanı ($r=.749$), Metin Okuma puanı ($r=.738$), Cümle Doğruluğu Testi puanı ($r=.847$) ve Okuma Bileşik puanı ($r=.804$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken Anlamsız Sözcük Okuma Testi puanı ($r=.582$) ve Fonetik Analiz Testi puanı ($r=.470$) ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Metin Anlama Testi ile Boşluk Doldurma Testi arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ($r=.268$) olduğu görülmektedir.

Yazma Bileşik Puanı ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sonuçları ile benzer şekilde Metin Yazma Testi ($r=.953$) ve Metin içerik Kalitesi puanı ($r=.825$) ile yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkiliken Anlamsız Sözcük Okuma, Metin Okuma, Metin Anlama Testi puanları haricindeki tüm alt test puanları (ASOT, $r=.329$; FAT, $r=.440$; CDT, $r=.452$; BDT, $r=.350$; DT, $r=.545$; BYT, $r=.424$; MBK, $r=.423$) ve bileşik puanlarla (OBP, $r=.320$; ABP, $r=.416$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anlamsız Sözcük Okuma ($r=.265$) ile arasında düşük düzeyde ilişkilik Metin Okuma ($r=.193$) ve Metin Anlama Testi puanları ($r=.126$) arasında anlamlı herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Son olarak tüm alt testlerin toplam puanını veren OYAB Bileşik Puanı ile; Anlamlı Sözcük Okuma ($r=.772$), Cümle Doğruluğu ($r=.775$), Boşluk Doldurma ($r=.762$), Dikte Testi ($r=.759$) ve Okuma ($r=.819$), Okuduğunu Anlama ($r=.793$) ve Yazma Bileşik ($r=.796$) puanları arasında yüksek düzeyde; Anlamsız Sözcük Okuma ($r=.666$), Fonetik Analiz ($r=.619$), Metin Okuma ($r=.682$), Bakarak Yazma ($r=.655$), Metin Yazma ($r=.657$), Metin Biçimsel ($r=.434$) ve Metin İçerik Kalitesi ($r=.672$) Testleri puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Metin Anlama Testi ile OYAB Bileşik Puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Yazma Becerisini Yordamakta Mıdır?

Araştırmanın altıncı alt amacı olan öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yazma becerilerini yordama gücünü belirlemek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Yazma Becerisi Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-30.018	18.536		-1.619	.108	-	-
Okuma	.451	.065	.556	6.922	.000	.649	.52
Okuduğunu anlama	5.693	2.819	.162	2.019	.046	.479	.175
R = .662	R ² = .43						
F(2,129) = 50.346	P = .000						

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okuma toplam puanı ile yazma toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.65$), ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.52$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okuduğunu anlama ve yazma toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.48$), ancak diğer değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r=.18$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okuma ve okuduğunu anlama değişkenleri birlikte, yazma toplam puanı ile orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=.662$, $R^2=.43$, $p<.001$. Bu beceriler birlikte yazmadaki toplam varyansın %43'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yazma toplam puanı üzerindeki göreceli önem sırası; okuma ve okuduğunu anlamadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, okuma ve okuduğunu anlamanın yazma toplam puanı üzerinde önemli (anlamlı) yordayıcılar olduğu görülmüştür. Ergül ve diğerlerinin anadili Türkçe olan 540 çocukla yaptığı çalışmada okuma ve okuduğunu anlama becerileri yazma becerilerini yordadığı, sözcük çözümleme becerisinin, yazma becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olduğu, çocuklar çözümlemede otomatikleştikçe okuduğunu anlama becerisinin daha yordayıcı olduğu, okuduğunu anlama becerisinin öyküleyici metin yazma başarısı için güçlü bir yordayıcı olduğu bulunmuştur (Ergül vd., 2019).

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile yazma becerilerini yordaması sonucu literatür ile paralellik göstermektedir (Andersen vd., 2018; Costa vd., 2016). Kelime çözümleme, sesbilgisel farkındalık, sesbirimsel ayırt etme gibi becerilerde otomatikleşen öğrenciler metinleri daha akıcı ve doğru okuyabilmekte bunun sonucunda da metnin içeriğine daha hâkim olarak metni doğru anlamlandırabilmektedir (Graham, 2006). Fakat çözümleme ve sesbilgisel farkındalık gibi temel becerilerde sorun yaşayan öğrenciler metnin içeriği yerine metnin biçimsel yapısına odaklanma eğilimindedir (Graham vd., 1993). Hal böyleyken okunan metnin doğru bir şekilde anlaşılması mümkün olmamaktadır. Okuma ve okuduğunu anlamada başarı gösteren öğrenciler kelime bilgisi, metni oluşturan öğeler, yazım kuralları, dil bilgisi gibi alanlarda daha yetkin oldukları için yazılı metinlerine bu yetkinliği aktarabilir. Fakat okuma ve okuduğunu anlamada zorluk yaşayan öğrenci zihninde kurguladığı metni kağıda aktarırken metnin yüzeysel ifadelerine dikkat edebilir (Graham ve Harris, 2005).

Okumanın yazma üzerindeki etkilerini inceleyen bir meta-analiz çalışmasında okumayı öğretmek/güçlendirmek üzerine yapılan müdahalelerin yazma becerisini güçlendirdiğini; sonuç olarak genel yazma ölçümü (etki büyüklüğü=0.57), yazma kalitesi (etki büyüklüğü=0.63) ve doğru yazılan kelimeler (etki büyüklüğü=0.37) üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Okumaya yönelik müdahale/öğretim yapıldığında okumanın yazma becerisi üzerindeki olumlu etkisi (etki büyüklüğü=0.37) devam etmiştir (Graham vd., 2017).

Bu alt amaçta yalnızca okuma ve okuduğunu anlamının yazma becerisi üzerinde etkisi incelenmiştir. Fakat okuma ve yazma becerilerinin karşılıklı olarak etkileşim içerisinde olduğu ve bu becerilerin birbirini yordadığı bilinmektedir (Eminoğlu ve Özer-Özkan, 2019; Jouhar ve Rupley, 2020). Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda yazma becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin üzerindeki etkilerine daha detaylı bakılabilir.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Transkripsiyon Becerileri (El Yazısı ve Heceleme Becerileri) Yazılı İfade Becerisini Yordamakta Mıdır?

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin transkripsiyon becerilerinin (metin biçim kalitesi) yazılı ifade becerisini (metin içerik kalitesi) yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla her grup için ayrı olacak şekilde Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Ayrı Gruplar İçin İçerik Kalitesini Yordamak Amacıyla Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata B	β
ÖG	Sabit	-1.259	1.881	
	MBK	1.067	.198	.565
	R = .565	R ² =.319		
	F(1,62) = 29.084	P<.01		
TG	Sabit	4.206	1.657	
	MBK	.920	.120	.686
	R = .686	R ² =.470		
	F(1,66) = 58.638	P<.01		

Tablo 17'de görüldüğü gibi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde transkripsiyon becerilerinin metnin içerik kalitesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur, $R=.565$, $R^2=.319$, $F(1, 62)= 29.084$, $p<.01$. İçeriğe ilişkin toplam varyansın %32'sinin transkripsiyon becerileri (metnin biçim kalitesi) ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerde transkripsiyon becerilerinin metnin içerik kalitesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur, $R=.686$, $R^2=.470$, $F(1, 66)= 58,638$, $p<.01$. İçeriğe ilişkin toplam varyansın %47'sinin transkripsiyon becerileri (metnin biçim kalitesi) ile açıklandığı ifade edilebilir.

El yazısı akıcılığı ve heceleme becerisinin yazma kalitesi üzerinde etkileri olduğu alanyazındaki araştırma bulgularını desteklenmektedir. Graham ve diğerlerinin yaptığı bir çalışmada el yazısı ve heceleme becerilerinin ilkökul ve ortaokula giden öğrencilerin metnin biçimsel kalitesine olan etkileri incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda el yazısı ve heceleme becerilerinin ilkökul öğrencilerinin metin biçimsel kalitesinin %25'ini ortaokul öğrencilerinin ise %46'sını açıkladığı görülmüştür. Bir diğer bulgu ise el yazısı ve heceleme becerilerinin ilkökuldaki metin uzunluğunun %66'sını ortaokulda ise %41'ini açıkladığı yönündedir (Graham vd., 1997). Bu alanda yapılan başka bir çalışmada ise okuma performansları sabit tutulduğunda ikinci sınıfa giden öğrencilerin metin biçim kalitesinin %50'sinin el yazısı becerileri ile açıklandığı sonucuna ulaşmıştır (Jones ve Christensen, 1999). Bu durumda bu becerilerde otomatiklik kazanılması için sistematik öğretim ve izleme çalışmaları, okumanın etkili bir araç olarak kullanılması, okuma ve yazma becerilerinin birlikte desteklenmesi yazmada yapılan bu hataların giderilebilmesi için gerekli olabilmektedir.

Öğrencilerin Metin Yazma Testinde Oluşturdukları Metinlerdeki Hatalarının Sıklıkları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Mekanik yazma hatalarına ilişkin iki grup arasındaki farkları belirlemek amacıyla Ki Kare Analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Mekanik yazma hatalarına ilişkin gruplar arasındaki farklılığa ilişkin Ki Kare Tablosu

<i>Hata</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>X²</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Harf atlama	ÖG	51	25.749	10	.004
	TG	45			
Harf ekleme	ÖG	26	6	3	.112
	TG	15			
Harf değiştirme	ÖG	47	11.458	10	.323
	TG	35			
Hece atlama	ÖG	18	2.177	2	.337
	TG	26			
Hece ekleme	ÖG	14	1.708	2	.426
	TG	11			
Sözcük atlama	ÖG	3	.194	1	.659
	TG	4			
Başlık	ÖG	64	67.941	1	.000
	TG	68			
Kesme işareti	ÖG	16	2.139	2	.343
	TG	12			
Nokta	ÖG	57	6.542	9	.685
	TG	30			
Virgül	ÖG	3	1.333	1	.248
	TG	1			

**p<0.05*

Tablo 18’de görüldüğü gibi tüm öğrencilerin Metin Yazma Testinde yazmış oldukları metinler yukarıda verilen hata türlerine göre ayrıca değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre her iki grupta da hata türlerinden tümüne rastlanırken öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla harf atlama hatası yapmıştır ($X^2=25.748$, $p<.05$). Sonuçlarda görülen bir diğer önemli fark ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinlerine başlık koymamasıdır ($X^2=67.941$, $p<.01$).

Yazma süreci; ne yazacağını ve nasıl yazacağını planlama, fikirleri yazılı metne dönüştürme ve bu metinleri gözden geçirmeye odaklanan tekrarlamalı, stratejik ve zorlu bir süreçtir (Hayes ve Flower, 1980; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Yetkin yazarlar el yazısı, heceleme, transkripsiyon ve dilbilgisi kuralları gibi becerilerde otomatiklik sergilemektedir (Graham, 2006). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise bu otomatiklik gelişmediği için düşüncelerini yazıya dökme konusunda önemli zorluklar yaşayabilmektedir. Düşüncelerini yazıya dökmeğe yaşadıkları güçlükler bu öğrencilerin yazım kalitesini düşürmektedir (Graham ve Harris, 2003). Yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünleri akranları ile karşılaştırıldığında daha kısa ve basit metinler oluşturdukları, daha fazla yazım ve dilbilgisi hatası yaptıkları (noktalama işareti eksikliği, harf atlama, değiştirme, büyük

harf kullanımı) sonucuna ulaşılmaktadır (Graham vd., 1991; MacArthur ve Graham, 1987). Bu çalışmanın sonuçları alanyazındaki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Yapılan başka bir çalışmada ise ortografik ve motor işleme arasındaki etkileşimin, okuma yazma güçlüğüne sahip çocukların yazılı ürün sonuçlarını olumsuz etkileyen önemli bir bilişsel yük oluşturduğu belirtilmektedir. Başka bir deyişle öğrenciler seslere karşılık gelen harflerin şekillerini doğru şekilde yazmaya çalışırken metnin içeriğine olan odak kopmaktadır (Kandel vd., 2019).

Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenleri ile öğrencilerin yazma performansları hakkında görüşüldüğünde; öğrencilerin yazma çalışmalarına katılmak istemedikleri, motivasyonlarının düşük olduğu, yazım ödevi verildiğinde yapmak istemediği gibi dönütler alınmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile çocukların yazma performansları hakkında görüşüldüğünde ise, öğrencilerin yazı etkinliklerini sevmediği, güzel yazı yazmak için çaba sarf etmediklerini, yaratıcı yazma etkinlikleri yaptıklarını fakat ders sürelerinin ve öğrenci mevcudunun yazılı metinlerin kalitesine odaklanmayı kettlediği şeklinde dönütler alınmıştır.

Genel olarak öğrencilerin yazılı metinlerine ve veri toplama sürecindeki yazma davranışlarına bakıldığında yazma motivasyonlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Teknolojinin gelişmesi ile el yazısı yerini dijital yazıya bırakmaktadır. Hal böyleyken gelişen çağa ayak uydurmak ve öğrencilerin gerçek yazılı metin performansını ölçebilmek adına dijital tabletlerin, yazı tahtalarının, bilgisayarların kullanıldığı ve farklı metin türlerinin yazımı ile yapılan değerlendirmeler gelecek araştırmalarda kullanılabilir.

Öğrenme güçlüğü olan 3. ve 4.sınıf öğrencilerini tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırarak okuma ve yazma profillerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyan bu çalışmada, bu öğrencilerin okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki ve okumanın yazma üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Bununla birlikte yazmanın mekanik boyutunu oluşturan transkripsiyon becerilerinin içerik boyutunu yordama durumu incelenmiş Çalışma bulgularının gereksinime uygun bir şekilde planlanacak müdahaleler için uygulamaya ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü tanıli olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları karşılaştırılarak incelenerek, okuma, okuduğunu ve yazma becerileri arasındaki ilişki, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yazma becerilerini yordama durumu ve yazmada mekanik becerilerin içerik kalitesini yordama durumu araştırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre gelecek araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler sunulacaktır.

Sonuçlar

1. Öğrenme güçlüğü tanıli olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin tüm alt test ve bileşik puanlarının betimsel analizleri verilmiş, öğrencilerin performansları uygulanan bataryanın kesme noktaları ile karşılaştırılmıştır. Bu kesme noktalarına göre üçüncü sınıf öğrenme güçlüğü tanıli öğrencilerin toplam performansı düşük, dördüncü sınıfların çok düşük; tipik gelişim gösteren üçüncü sınıfların çok yüksek, dördüncü sınıfların ise orta düzeyde performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
2. Gruplar karşılaştırıldığında tüm alt testler ve bileşik puanlarda öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin performansları arasında .000 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha düşük performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarının kendi gruplarında sınıf düzeyinde farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu analizin sonucunda hem öğrenme güçlüğü olan 3. ve 4. Sınıflar arasında hem de tipik gelişim gösteren 3. ve 4. Sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
4. Tüm grupta performansın cinsiyete göre değişip değişmediğine bakılmış yalnızca Metin Biçim Kalitesi ($p=.004$) ve Metin İçerik Kalitesinde ($p=.000$)

- kızların erkeklere kıyasla daha yüksek performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma alt testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
 6. Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, yazma becerisinin anlamlı yordayıcılarıdır. Okuma ve okuduğunu anlama değişkenleri birlikte, yazma toplam puanı ile orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=.662$, $R^2=.43$, $p<.001$. Bu becerilerin birlikte yazmadaki toplam varyansın (performansın) %43'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.
 7. Öğrencilerin transkripsiyon becerileri, yazılı ifade becerilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Tüm grup için metin biçimsel kalitesinin metin içerik kalitesini %55 oranında açıkladığı görülmüştür. Ayrı gruplara bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin biçimsel kalitesi metin içerik kalitesini %32 oranında yordarken bu oran tipik gelişim gösteren öğrenciler için %47 olarak karşımıza çıkmaktadır.
 8. Son olarak gruplar hata türlerine göre karşılaştırılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla harf atlama hatası yaptıkları ($p=.004$) ve metinlerine başlık eklemedikleri ($p=.000$) görülmüştür.

Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma İzmir ilinde ikamet eden 68 tipik gelişim gösteren ve 64 öğrenme güçlüğü tanılı olan öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için başka illerde de daha geniş bir örneklem grubu ile yeni bir araştırma yapılması önerilmektedir.
2. Araştırmada öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları tek bir değerlendirme aracıyla, yalnızca tek seferde

değerlendirme yapılarak ve iki farklı metin okutularak elde edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin performansını ve dolayısıyla araştırmanın güvenilirliğini etkileyebileceği düşünüldüğünden farklı ölçüm araçlarının da kullanılması ve birden fazla oturumda ölçüm yapılması önerilmektedir.

3. Araştırmada öğrencilerin yalnızca okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları üzerine odaklanılmaktadır. Gelecekteki çalışmalarda öğrencilerin bu becerilerdeki performansı ile beraber farklı değişkenler için de ölçüm yapıp bunların birbirine olan etkisine bakılabilir (yazma performansı ile yazma motivasyonu, akademik beceriler ve psikolojik sağlamlık, akademik beceriler ve akademik kaygı, çalışma belleği, yürütücü işlevler vb.).
4. Araştırmanın katılımcılarını 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Yaşların ve sınıf düzeylerinin yakın olmasından dolayı öğrencilerin gelişimsel performansları arasındaki farklar net bir şekilde ortaya konulamamış olabilir. Gelecekteki çalışmalarda sınıf düzeylerini ve yaş aralıklarını daha geniş tutarak kademe ve gelişimsel farkın ortaya konması sağlanabilir.
5. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde yazma becerisini değerlendiren ve yazmanın biçimsel ve içerik kalitesine odaklanan çalışmaların çok sınırlı kaldığı görülmektedir. Gelecekteki araştırmalarda yazma becerisine daha detaylı odaklanan müdahale ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
6. Okuma becerisinde yapılan hatalara daha ayrıntılı bakılarak bu beceride ve alt boyutlarında yapılan hataların yazma becerisindeki hatalar ile ilişkisi incelenebilir.
7. Yapılan araştırmada öğrencilere birbiriyle ilişkili üç resim gösterilmiş ve ardından bir olay örgüsü oluşturup öyküleyici bir metin yazmaları istenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda metin yazma performansı farklı görevlerde ve farklı metin türleri için ölçülebilir.
8. Yapılan çalışmada öğrencilerden yalnızca yazılı metin oluşturmaları istenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda çocukların sözlü metin oluşturma ve yazılı metin oluşturma becerileri arasındaki ilişkilere bakılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın sonuçları her ne kadar iki grup arasında anlamlı bir fark olsa da iki grubun da yazma becerilerinin düşük olduğunu gözler önüne sermiştir. Özellikle metin yazma becerisinde tipik gelişim gösteren dördüncü sınıfların performansı orta düzeyde görülmüştür. Bunun için okullarda ve aile ortamında yazı çalışmalarına (güzel yazı, yazım kuralları, yaratıcı yazma vb.) daha fazla önem verilmelidir.
2. Öğrenme güçlüğü olan çocukların performansları sınıf düzeylerinin ve gelişimsel düzeylerinin oldukça gerisindedir. Bu öğrencilerin daha iyi eğitim almasını sağlamak adına hem eğitim aldıkları Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde hem de örgün eğitime devam ettikleri okullarında bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uygulamaları değerlendirilmeli ve yenilenmelidir.
3. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı olan hem ilkokullarda hem de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev alan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri desteklemeye yönelik yeterliklerini artırıcı hizmet içi eğitim planlarının yapılması önerilmektedir.
4. Öğrencilerin tüm boyutlarda değerlendirilmesi ve müdahale planlaması için karar alma süreçlerinde için OYAB etkili bir şekilde kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, N., & İşçi, C., (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile yazılı anlatım ders başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (teke) Dergisi*, 7(2), 1161-1171.
- Aktaş, N. (2023). Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kavramlarına bakışı: Bir metafor çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 1040-1065.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 1, 8-11.
- Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin metin ve soru türüne özelinde incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 957-989.
- Altun, H. & Kahveci, G. (2019). Sanal gerçeklik tabanlı öğretim materyalinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde geometriye dayalı problem çözme üzerine etkililiği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 460-482.
- Altunatmaz, A. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K., Østerbye, T., & Rowe, M. L. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 129-138.
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365-388.
- Aracı, N., & Melekoğlu, M. A. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1583-1599.
- Arfé, B., Corato, F., Pizzocaro, E., & Merella, A. (2020). The effects of script and orthographic complexity on the handwriting and spelling performance of children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 96-108.

- Arias-Gundín, O., & García Llamazares, A. (2021). Efficacy of the RTI model in the treatment of reading learning disabilities. *Education Sciences*, 11(5), 209.
- Arslan, Y. (2023). Okuma tiyatrosu yönteminin özel öğrenme güçlüğü (disleksi) tanısı almış öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin değerlendirilmesi: bir eylem araştırması. *Uluslararası Yunus Emre Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 9-23.
- Ashraf, F., & Najam, N. (2020). An epidemiological study of prevalence and comorbidity of non-clinical Dyslexia, Dysgraphia and Dyscalculia symptoms in Public and Private Schools of Pakistan. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(7), 1659-1663.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Elementary school classroom teachers' views on writing difficulties. *International Online Journal of Education Sciences*, 6 (2), 475- 493.
- Balcı, E. (2017). Dyslexia: definition, classification and symptoms. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180.
- Bansal, G., & Singh, A. P. (2021). Computer-assisted cognitive re-training as an intervention for children with specific learning disability: A review. *The International Journal of Indian Psychology*, 9(4) 1038-1048
- Barwasser, A., Urton, K., & Grünke, M. (2021). Effects of a peer-tutorial reading racetrack on word fluency of secondary students with learning disabilities and emotional behavioral disorders. *Frontiers In Psychology*, 12, 671385.
- Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies* 7(3), 555-570.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başar, M., & Alkan, G. (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388.
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290.
- Baykoç, N., Acar, E., Artan, İ., Bayhan, P., Belgin, E., Çetin, Z., ... & Yücel, E. (2017). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Eğiten Kitap.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.

- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology, 46*(1), 1-21.
- Boon, R. T., Urton, K., Gr nke, M., & Ko, E. H. (2020). Video modeling interventions for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 18*(1), 49-69.
- Bray, L., Skubik-Peplaski, C., & Ackerman, K. B. (2021). A systematic review of the effectiveness of interventions to improve handwriting and spelling in children with specific learning disabilities. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 14*(4), 437-465.
- Chhogyel, P., & Tshering, S. (2023). Importance of transition preparation for students with disabilities and learning difficulties. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies, 3*, (3), 56-61.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L. & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics, 23*(3), 399-416.
- Costa, L. J. C., Edwards, C. N. & Hooper, S. R. (2016). Writing disabilities and reading disabilities in elementary school students: Rates of co-occurrence and cognitive burden. *Learning Disability Quarterly, 39*(1), 17-30.
- Culatta, B., Kovarsky, D., Theadore, G., Franklin, A., & Timler, G. (2003). Quantitative and qualitative documentation of early literacy instruction. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(2), 172-188
-         , O. (2017).   zel    renme g       olan   ocukların   zellikleri. MA Meleko  lu & O.          (Eds.). *  zel    renme g       olan   ocuklar i inde*, 48-74.
-    mak, S., Y  ld  z, C. E., & K  z  lda  , M. (2023).     renme g       olan okul   ncesi d  nemi   ocuklarına y  nelik bir derleme   alı ması. *Eurasian Education & Literature Journal, 17*(1), 1-15.
-   ınar, B. M. (2023). *  zg  l    renme g       olan   ocuklarda dil geli iminin incelenmesi* (Yayımlanmamı  Y  ksek Lisans Tezi). İstanbul Geli im   niversitesi.
-   olak, C., & Y  lmaz, M. (2023). Disleksi ve etkili tedavi y  ntemleri. *Academic Social Resources Journal, 8*(51), 3054-3061.
- Dayan, G., & Ertem,   . S. (2022). Yazma G       Olan   lkokul 4. Sınıf    rencilerinin Yazılı Anlatım Hatalarının   ncelenmesi. *Temel E itim, (15)*, 43-55.
- Deniz, S., (2022). Development of Specific Learning Disability Screening Scale *International Journal of Progressive Education International Association of Educators , 18*(.6), 166-179.

- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467-478.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Didion, L., Toste, J. R., Benz, S. A., & Shogren, K. A. (2021). How are self-determination components taught to improve reading outcomes for elementary students with or at risk for learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, 44(4), 288-303.
- Dodur, H. M. S. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin morfolojik farkındalık becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 157-170.
- Doğan, S., & Delialioğlu, Ö. (2020). Öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımı üzerine sistematik bir inceleme. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21, (3), 611-638.
- Doğru, S. S. Y., Topaloğlu, G., Aydın, A., Özkut, Ç., & Yurdabakan, İ. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan ilköğretim 3-4-5. Sınıf öğrencilerinde sesli okuma becerisi ve dikkat performans düzeyi arasındaki ilişki. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(30), 327-349.
- Eminoğlu, N., & Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95.
- Ergül, C. (2012). Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2051-2057.
- Ergül, C., & Demir, E. (2017). SED indeks ebeveyn bilgi formu. *Yayımlanmamış proje raporu*.
- Ergül, C., Kılıç Tülü, B., Aydın, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G. & Bahap Kudret, Z. (2023). Does the Matthew Effect have an impact on the reading skills of Turkish-speaking children? *Education* 3,(13), 1103-1117.
- Ergül, C., Akçamuş, M. Ç. Ö., Akoğlu, G., Kılıç, B., & Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 740-770.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.

- Fırat, T. & Bildiren, A. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanılamaya yönelik modeller ve Türkiye’deki durum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 663-674.
- Fidan, M. (2023). Yazılı metinlerde anlaşılabilirliğe sınıf düzeyinin, cinsiyet değişkeninin etkisinin değerlendirilmesi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(1), 121-134.
- Filiz, T. (2021). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretimsel müdahalelerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 1025-1055.
- Finucci, J. M., & Childs, B. (1981). Are there really more dyslexic boys than girls. *Sex differences in dyslexia*, 1-9.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Seethaler, P. M., Cutting, L. E., & Mancilla-Martinez, J. (2019). Connections between reading comprehension and word-problem solving via oral language comprehension: implications for comorbid learning disabilities. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(165), 73-90.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gosse, C., & Van Reybroeck, M. (2020). Do children with dyslexia present a handwriting deficit? Impact of word orthographic and graphic complexity on handwriting and spelling performance. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103553.
- Gosse C, Parmentier M., & Van Reybroeck M. (2021)How do spelling, handwriting speed, and handwriting quality develop during primary school? Cross-classified growth curve analysis of children's writing development. *Frontiers in Psychology*. 12, 1-19.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current directions in psychological science*, 15(6), 317-321.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279.

- Graham, S., Aitken, A. A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K. R., Eustice, K., Sweet, J. D., & Ng, C. (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1481–1506.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of educational psychology*, 89(1), 170-182.
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: a meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218.
- Graham, S., & Hall, T. E. (2016). Writing and writing difficulties from primary grades to college: introduction to the special issue. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 3-4.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies*. The Guilford Press. 323–344.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. *Handbook of writing research*, 5, 187-207.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 89-114.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In *Design Principles for Teaching Effective Writing*, 34, 13-37.
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gregg, N. (2009). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD: Assessment and accommodation*. Guilford Press.
- Gregg, N., Coleman, C., Davis, M., & Chalk, J. C. (2007). Timed essay writing: Implications for high-stakes tests. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 306-318.
- Güldenöglü, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güldenöglü, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.

- Gündoğdu, S., Güldenoğlu, B. & Kargın, T. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dil bilimsel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Journal Of Special Education Research And Practice*, 2(1), 1-26.
- Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L., ... & Kehoe, K. F. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at risk for dyslexia: a systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 285-312.
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(4), 843-863.
- Heikkilä, R., Aro, M., Närhi, V., Westerholm, J., & Ahonen, T. (2013). Does training in syllable recognition improve reading speed? A computer-based trial with poor readers from second and third grade. *Scientific Studies of Reading*, 1-17.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763.
- Houck, C. K., & Billingsley, B. S. (1989). Written Expression of Students With and Without Learning Disabilities: Differences Across the Grades. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 561-568.
- Ildız, G. İ., & Burak, Y. Okul öncesi çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileriyle yürütücü işlev bozuklukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 221-237.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 157–163
- İftar, G. K., & Tekin, E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.
- Jiménez, J. E., Rodrigo, M., del Rosario Ortiz, M., & Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 22(88), 107-122.
- Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of educational psychology*, 91(1), 44-49.
- Kandel, S., Lassus-Sangosse, D., Grosjacques, G., & Perret, C. (2017). The impact of developmental dyslexia and dysgraphia on movement production during word writing. *Cognitive neuropsychology*, 34(3-4), 219–251.

- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karaman, G. & Güngör- Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Karaman, H., & Mutluer, S. E. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 1075-1091.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kargın, T. & Güldenoğlu, B. (2018). Erken Okuryazarlık. Acarlar, F. ve Diken, Ö. (Ed.). *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (s. 274-290). Pegem Akademi, Ankara.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 68-105.
- Kavan, N. (2021). Özel eğitim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede teknoloji destekli öğretimin etkisi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(3), 264-284.
- Kelly, J., Kunkel, A. K., Smith, A., Gerzel-Short, L., Park, S., & Moore, A. (2023). The role of culture in reading comprehension interventions for students with learning disabilities: a systematic review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 21(1), 17-36.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Wichita State, USA.
- Kılınç, N. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Kırııcı, E. & Melekoğlu, M. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin oka2dep ile değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2830-2850.
- King, S., Wang, L., Datchuk, S. M., & Rodgers, D. B. (2023). Meta-analyses of reading intervention studies including students with learning disabilities: A methodological review. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 210-224.

- Kong, J. E., Yan, C., Serceki, A., & Swanson, H. L. (2021). Word-problem-solving interventions for elementary students with learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 44(4), 248-260.
- Kumaş, Ö. A., & Ergül, C. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 167-190.
- Kumaş, Ö. A., Dada, Ş. D., & Yıkılmış, A. (2019). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 542-554.
- Kuşdemir, Y. (2018). Yazma Güçlüğü. İçinde H. Akyol ve M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Kurnaz, A. & Karamuklu, E. S. (2022). Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile ilk okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2871-2902.
- Lee, J., Bryant, D. P., Ok, M. W., & Shin, M. (2020). A systematic review of interventions for algebraic concepts and skills of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(2), 89-99.
- Lee, Y., & De La Paz, S. (2021). Science writing intervention research for students with and at risk for learning disabilities, and english learners: a systematic review. *Learning Disability Quarterly*, 44(4), 261-274.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Louick, R., Emery, A., Muenks, K., & O'Grady, M. (2023). Attending to motivation during vocabulary interventions for students with or at risk for learning disabilities: a review of the literature. *Topics In Language Disorders*, 43(2), 97-118.
- Lowrey, K. A., Troughton, L., Nation, R., Papp, S., & Williams, L. D. (2023). An evidence review of key transition components for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 28(1).
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53, 1-14.
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *The Journal of special education*, 21(3), 22-42.
- Mahdavi, J. N., & Tensfeldt, L. (2013). Untangling reading comprehension strategy instruction: Assisting struggling readers in the primary grades. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 57(2), 77-92.

- Mahmud, M. S., Zainal, M. S., Rosli, R., & Maat, S. M. (2020). Dyscalculia: what we must know about students' learning disability in mathematics. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12B), 8214-8222.
- Makin, L., Jones-Diaz, C., & McLachlan, C. (Eds.). (2007). *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*. Elsevier Australia.
- Mckenzie, K., Murray, G., & Derries, P. (2020). Factors influencing the self-esteem of children with a severe or profound learning disability: A pilot study. *Learning Disability Practice*, 23(3), 25-30.
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 53(5), 343-353.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Hibel, J. (2008). Matthew effects for whom? *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 187-198.
- Mukasa- Mogaye, M. P. (2003). *An examination of emergent writing behavior of toddlers and ways of enchancing their classroom literacy instructional environment*. Unpublished master's thesis: Texas Women's University: Texas.
- Muter, V., Hulme, C. & Snowling, M. (1997). *Phonological Abilities Test*. London: The Psychological Corporation
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1999). Learning Disabilities: Issues in Higher Education. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). *Learning Disability Quarterly*, 263-266.
- Nelson, G., Crawford, A., Hunt, J., Park, S., Leckie, E., Duarte, A., ... & Zarate, K. (2022). A systematic review of research syntheses on students with mathematics learning disabilities and difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 37(1), 18-36.
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 26, 69-86.
- Oettinger Montani, T., Frawley, P., & Smith, L. F. (2000). Differences in reading performance between students with and without learning disabilities using the Woodcock Diagnostic Reading Battery. *Diagnostique*, 25(2), 99-110.
- Ok, M. W., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2020). Effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance of students with learning disabilities: a synthesis of the research. *Exceptionality*, 28(1), 30-44.

- Özata, H. & Haznedar, B. (2019). İlköğretim ikinci sınıfta sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-34.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Allyn & Bacon.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.
- Poornappriya, T. S., & Gopinath, R. (2020). Application of machine learning techniques for improving learning disabilities. *Int. J. Electr. Eng. Technol.(IJEET)*, 11, 392-402.
- Ray, A. B., Graham, S., Houston, J. D., & Harris, K. R. (2016). Teachers use of writing to support students' learning in middle school: A national survey in the United States. *Reading and Writing*, 29, 1039-1068.
- Ray, A. B. (2023). Writing interventions using SRSD for secondary students with and at-risk for learning disabilities: A review of empirical research. *The Hitchhiker's Guide to Writing Research: A Festschrift for Steve Graham*, 233-252.
- Richards, R. (1998). *The writing dilemma: Understanding dysgraphia*. Richards Educational Therapy Center.
- Roitsch, J., Gumpert, M., Springle, A., & Raymer, A. M. (2021). Writing instruction for students with learning disabilities: quality appraisal of systematic reviews and meta-analyses. *Reading & Writing Quarterly*, 37(1), 32-44.
- Seçil Karamuklu, E. (2023). *Kaynaştırma ortamında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış sosyal bilgiler öğretiminin özgül öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Seçkin Yılmaz, Ş. & Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652 - 1671.
- Seçkin Yılmaz, Ş. & Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(2), 751-780.
- Seçkin-Yılmaz, Ö. Ü. Ş. & Büyükçakmak, Y. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve ses bilimsel işleme becerilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 10(2), 365-391.
- Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.

- Shu, B. C., Chiang, T. L., & Lin, S. J. (2019). Prevalence of bullying and perceived happiness in adolescents with learning disability, intellectual disability, ADHD, and autism spectrum disorder: In the taiwan birth cohort pilot study. *Medicine*, 98(6), 1-5.
- Sınır, G. E. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Problem çözme, Dikkat Becerileri ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi)
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G. S., & Solstad, T. (2020). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in Psychology*, 57, 1-6.
- Smits-Engelsman, B. C., Niemeijer, A. S., & Van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human movement science*, 20(1-2), 161-182.
- Soğancı, S. (2023). Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(5), 576-591.
- Sozak, A. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Stanley, C. T., Petscher, Y., & Catts, H. (2017). A longitudinal investigation of direct and indirect links between reading skills in kindergarten and reading comprehension in tenth grade. *Reading and Writing*, 31(1), 133–153.
- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2014). The influence of spelling ability on handwriting production: children with and without dyslexia. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40(5), 1441-1447.
- Sumner E, Connelly V., & Barnett AL. (2016). The influence of spelling ability on vocabulary choices when writing for children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 293-304.
- Şentürk Gülhan, N. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Yanlışsız Öğretim Yöntemleri*. Vize Yayıncılık.

- Troia, G. A., & Olinghouse, N. G. (2013). The Common Core State Standards and evidence-based educational practices: The case of writing. *School Psychology Review*, 42(3), 343-357.
- Tunalı, S. D. (2022). Raft stratejisi öğretiminin özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1498-1516.
- Turna, C. (2017). *Sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Uçar, A. & Koca, F. (2023). Disgrafi (yazma güçlüğü) ile ilgili müdahale yöntem ve stratejilerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 145-163.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of educational research*, 83(2), 163-195.
- Weintraub, N., & Graham, S. (1998). Writing legibly and quickly: A study of children's ability to adjust their handwriting to meet common classroom demands. *Learning Disabilities Research & Practice*. 13(3), 146–152.
- Yaşartürk, İ., & Akyol, H. (2023). Yazma Güçlüklerinin Tespiti ve Giderilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 673-686.
- Yıkılmış, A., Kurtoğlu, S. & Toprak, Ö. (2021). Okuma güçlüğüne sahip öğrencilere sunulan öğretimde video teknoloji ve bilgisayar destekli uygulamaların kullanıldığı çalışmaların incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 881-897.
- Yıldız, F. Ü., & Kayılı, G. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının temel okul becerilerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 203-219.
- Young, M. K., Rouse, A. G., & Datchuk, S. (2022). Writing interventions for students with learning disabilities: A scoping review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 20(2), 129-148.
- Zhang, X., Räsänen, P., Koponen, T., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2020). Early cognitive precursors of children's mathematics learning disability and persistent low achievement: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 91(1), 7-27.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into practice*, 30(3), 211-217.

EKLER

EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Performanslarının Değerlendirilmesi

Sayın veliler/bakım verenler;

Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Yapılması planlanan araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü tanılı ve tanılı olmayan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarının belirli bir ölçek yardımı ile ölçülmesi ve buna dayalı sonuçların ortaya konulmasını kapsamaktadır. Yapılacak olan araştırmanın uygulanışı öncelikle öğrencilerin bakım verenlerine bilgilendirme yapılması ve araştırmaya katılımın kabul edilmesi halinde hem bilgilendirilmiş onam formunun hem de sosyoekonomik indeks formunun doldurulması ile başlayacaktır. Ardından katılım sağlayacak öğrencilerle belirli gün ve saatler belirlenerek bu saatte okuma yazma değerlendirme bataryası (OYAB) öğrencilere uygulanacaktır. Bu değerlendirme aracının uygulaması bireysel olarak yapılmakta ve her çocukla 11 alt testin tamamlanması beklenmektedir. Her çocukla ortalama 30 -40 dakika ölçek uygulaması yapılması öngörülmektedir. Bu uygulama esnasında öğrenciler kesinlikle devam etmeye zorlanmayacak, sıkılma, kendini güvensiz hissetme, bitirmek isteme gibi durumlarda öncelikli olarak mola verilecek ve öğrenci ile konuşulacak halen istemiyor ise uygulama yarıda kesilerek sonlandırılacaktır. Araştırmanın örneklemi 120-140 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verilerinin İzmir ilindeki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ve Milli Eğitime bağlı ilkokullardan toplanması planlanmıştır. Araştırmada uygulama öncesi, esnası ve sırasında hiçbir ücret talep edilmeyecektir.

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin ve çocuklarınızın isteğine bağlıdır. Çocuklarınız araştırmada yer almayı reddedebilirler ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirler. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmesi ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılması halinde, çocuklarınızla ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Çocuklardan elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.”

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen çocuğuma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

Bakım verenin/velinin;

Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

Araştırmacının;

Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 06/02/2023

Toplantı Sayısı : 04

Karar Sayısı : 37

37- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisi **Hazal ÖZCAN**'ın "Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Performansının Değerlendirmesi" başlıklı teziniz ile ilgili 26.01.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisi **Hazal ÖZCAN**'ın "Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Performansının Değerlendirmesi" başlıklı teziniz ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
06/02/2023

EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-68308516
Konu : Araştırma İzni

13/01/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12.12.2022 tarihli ve 777588 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hazal ÖZCAN, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAR KUDRET danışmanlığında yürüttüğü "Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Performanslarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasını, Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (24 Sayfa)

Adres : Fevziye s. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebi@is01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni

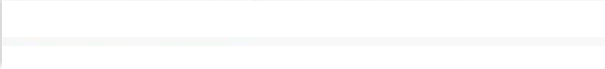
Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmlsorgu.meb.gov.tr> adresinden c2cd-59f0-388e-916a-5871 kodu ile teyit edilebilir.

EK. 4 Ölçek Kullanım İzni

 ☆ **Ölçek Kullanım İzni** 

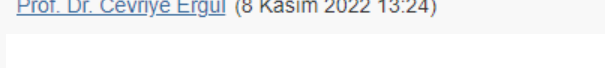


Sayın Cevriye Ergül Hocam;

Ben Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Tezli Yüksek Lisans öğrencilerinizden Hazal ÖZCAN. 2021 yılında siz ve arkadaşlarınız tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan "Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB)" yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Bu bataryanın uygulayıcı eğitimini Nisan 2022'de tarafınızdan aldığımı da belirtmek istiyorum.

Konu ile ilgili geri dönüşlerinizi bekliyorum ve iyi günler, iyi çalışmalar diliyorum.

 ☆ **Re: Ölçek Kullanım İzni** 

[Prof. Dr. Cevriye Ergül](#) (8 Kasım 2022 13:24) 

Sevgili Hazal,

Adı geçen çalışmada kaynak atfı kurallarına uygun davranılması koşuluyla Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasını (OYAB) kullanman uygundur. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Sevgilerimle,

Prof. Dr. Cevriye Ergül
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Cebeci, Ankara

EK 5. Ebeveyn Bilgi Formu

EBEVEYN BİLGİ FORMU

Tarih:

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Medeni Durumunuz: () Evli () Boşanmış () Dul

1. Öğrenim Durumunuz

- | | |
|------------------------------|--|
| () Hiçbir okul mezunu değil | () Ortaokul Mezunu |
| () İlkokul Mezunu | () Lise Mezunu |
| () Üniversite Mezunu | () İleri Eğitim Görmüş (Yüksek Lisans, Doktora) |

2. Eşinizin Öğrenim Durumu

- | | |
|------------------------------|---|
| () Hiçbir okul mezunu değil | () Ortaokul Mezunu |
| () İlkokul Mezunu | () Lise Mezunu |
| () Üniversite Mezunu | () İleri Eğitim Görmüş (Yüksek Lisans,Doktora) |

3. Ailenizdeki birey sayısı (siz dahil)

- () 8 ve yukarı () 6-7 kişi () 4-5 kişi () 3 kişi

4. Oturduğunuz ev kime ait?

- () Kira () Kendimize Ait () Lojman

5. Evinizdeki oda sayısı (mutfak hariç)

- () Tek oda () Tek oda ve Salon () İki oda ve salon
() Üç oda ve salon () Dört ve daha fazla oda ve salon

6. Oturduğunuz evin ısıtma düzeni?

- () Soba () Kalorifer () Merkezi Isıtma () Klima

7. Mesleğiniz?

- ☐ İşçi ☐ Çiftçi ☐ Memur ☐ Esnaf/Tüccar ☐ Serbest Meslek
☐ Çalışmıyor

8. Eşinizin mesleği?

- ☐ İşçi ☐ Çiftçi ☐ Memur ☐ Esnaf/Tüccar ☐ Serbest Meslek
☐ Çalışmıyor

9. Ailenizin ortalama aylık geliri?

- ☐ 11.000 ☐ 11.000 – 15.000 ☐ 15.000 – 20.000 ☐ 20.000 – 30.000 ☐ 30.000 üstü

10. Kardeş sayısı (çocuğunuz dahil)?

- ☐ Tek çocuk ☐ 2 kardeş ☐ 3 kardeş ☐ 4 ve üzeri kardeş

11. Çocuğunuzun evde ayrı odası bulunuyor mu?

- ☐ Evet ☐ Hayır

12. Evinizde çocuğunuza ait kitaplık bulunuyor mu?

- ☐ Evet ☐ Hayır

13. Çocuğunuza ait kitapların sayısı?

- ☐ 0-20 ☐ 20-30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ 50 ve üzeri

14. Çocuğunuz/çocuklarınız dışında evde bakmakla yükümlü olduğunuz kişiler var mı?

- ☐ Evet ☐ Hayır

EK. 6 Yazma Hataları Kayıt Formu

YAZMA HATALARI KAYIT FORMU

Genel Bilgiler

Öğrenci Ad Soyadı	Tanı	Sınıf Düzeyi	Değerlendiren	Değerlendirme Tarihi

Metinde Yazılan Toplam Kelime Sayısı	Metinde Yazılan Doğru Kelime Sayısı

Hata Grubu	Evet	Hayır	Hata Sayısı
Harf Atlama			
Harf Ekleme			
Harf Değiştirme			
Hece Atlama			
Hece Ekleme			
Sözcük Atlama			
Kesme İşareti Kullanmama			
Nokta Kullanmama			
Virgül Kullanmama			
Başlık Atmama			

EK. 7 Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Örnek Değerlendirme

OYAB		UYGULAMA KİTAPÇIĞI - SINIF 3/4				
OKUMA YAZMA DEĞERLENDİRME BATARYASI		A FORMU				
Genel Bilgiler						
Adı-Soyadı: <u>Emir Dera Karamoğlu</u>	Okul: <u>İzmir Şehit Kadeşi</u>	Sınıf: <u>3-C</u>				
Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☒	Değerlendiren Kişi: <u>Hazal Şenay</u>	Yönlendiren Kişi: <u>Sule Terzi</u>				
Değerlendirme Tarihi: <u>2023</u> Yıl <u>04</u> Ay <u>03</u> Gün	Değerlendirme Amacı: <u>Seviye Tespit</u>	(Varsa) Tanısı: <u>-</u>				
Doğum Tarihi: <u>2011</u>	Yaşı: <u>12</u>	Telefon: <u></u>	E-Posta: <u></u>			
Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Puanları						
Okuma Testleri	Puan	Düzey				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Anlamsız Sözcük Okuma Testi	41	☐	☒	☐	☐	☐
Anlamsız Sözcük Okuma Testi	19	☒	☐	☐	☐	☐
Fonetik Analiz Testi	28	☐	☐	☐	☒	☐
Metin Okuma Testi	69	☐	☒	☐	☐	☐
Okuma Bileşik Puanı	157	☐	☒	☐	☐	☐
Okuduğunu Anlama Testleri	Puan	Düzey				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Metin Anlama Testi	6	☐	☒	☐	☐	☐
Cümle Doğruluğu Testi	19	☐	☒	☐	☐	☐
Boşluk Doldurma Testi	10	☐	☒	☐	☐	☐
Anlama Bileşik Puanı	31	☒	☐	☐	☐	☐
Yazma Testleri	Puan	Düzey				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Dikte Testi	13	☒	☐	☐	☐	☐
Bakarak Yazma Testi	8	☐	☒	☐	☐	☐
Metin Yazma Testi	13	☐	☒	☐	☐	☐
Metnin Biçimsel Kalitesi	7	☒	☐	☐	☐	☐
Metnin İçerik Kalitesi	4	☒	☐	☐	☐	☐
Yazma Bileşik Puanı	45	☒	☐	☐	☐	☐
OYAB Bileşik Puanı	Puan	Düzey				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
OYAB Bileşik Puanı	233	☒	☐	☐	☐	☐
Değerlendirme Koşullarına İlişkin Bilgiler		Notlar				
Değerlendirme Yapılan Yer: <u>Okul Salonu</u>		Tam?				
Çevresel özellikler değerlendirme ortamını olumsuz etkiledi mi?						
Ses Düzeyi	Evet ☐ Hayır ☒					
Dikkat Dağılımları	Evet ☐ Hayır ☒					
Işık	Evet ☐ Hayır ☒					
Sıcaklık	Evet ☐ Hayır ☒					
Kasintılar	Evet ☐ Hayır ☒					

OYAB

OKUMA YAZMA DEĞERLENDİRME BATARYASI

UYGULAMA KİTAPÇIĞI - SINIF 3/4

A FORMU



Genel Bilgiler

Ad-Soyadı: Taner Uğur Okul: İsmail Paşa İlkokulu Sınıf: 3-A
 Cinsiyet: Kız ☒ Erkek ☐ Değerlendirilen Kişi: Okul Müdürü
 Değerlendirme Tarihi: Yıl: 2023 Ay: 04 Gün: 14 Değerlendirme Amacı: Okuma Yazma Değerlendirme
 Doğum Tarihi: 2019 12 05 (Varsa) Tarihi: —
 Yayı: — Telefon: — E-Posta: —

Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Puanları

Okuma Testleri	Puan	Düzy				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Anlamlı Sözcük Okuma Testi	68	☐	☐	☒	☐	☐
Anlamsız Sözcük Okuma Testi	37	☐	☐	☒	☐	☐
Fonetik Analiz Testi	30	☐	☐	☒	☐	☐
Metin Okuma Testi	85	☐	☒	☐	☐	☐
Okuma Bileşik Puanı	120	☐	☐	☒	☐	☐

Okuduğunu Anlama Testleri	Puan	Düzy				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Metin Anlama Testi	8,5	☐	☐	☒	☐	☐
Cümle Doğruluğu Testi	23	☐	☒	☐	☐	☐
Bölük Doluluk Testi	16	☐	☐	☒	☐	☐
Anlama Bileşik Puanı	47,5	☐	☒	☐	☐	☐

Yazma Testleri	Puan	Düzy				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Dikte Testi	31	☐	☐	☐	☐	☒
Bakarak Yazma Testi	19	☐	☐	☒	☐	☐
Metin Yazma Testi	44	☐	☐	☒	☐	☐
Metnin Bıçimsel Kalitesi	11	☒	☐	☐	☐	☐
Metnin İçerik Kalitesi	14	☐	☐	☒	☐	☐
Yazma Bileşik Puanı	119	☐	☐	☒	☐	☐

Puan	Düzy					
	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek	
OYAB Bileşik Puanı	386,5	☐	☐	☒	☐	☐

Değerlendirme Koşullarına İlişkin Bilgiler

Notlar

Değerlendirme Yapılan Yeri: Seminer Odası
 Çevresel özellikler değerlendirme oturumunu olumsuz etkiledi mi?
 Ses Düzeyi Evet ☐ Hayır ☒
 Dikkat Dağılımları Evet ☐ Hayır ☒
 Işık Evet ☐ Hayır ☒
 Sıcaklık Evet ☐ Hayır ☒
 Kesintiler Evet ☐ Hayır ☒

EK. 8 OYAB Uygulama Güvenirliği Formu

OYAB UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Tarih:

Uygulayıcı:

Katılımcı Kodu:

Değerlendirici:

DEĞERLENDİRME ÖNCESİ SÜRECİ		
	EVET	HAYIR
Uygulayıcı değerlendirme yapacağı ortamı farklı ses uyaranlarından uzak, sakin bir yer olarak seçmiştir.		
Uygulayıcı değerlendirme öncesi öğrenci ile ilgilenebileceği konular hakkında sohbet etmiştir.		
Uygulayıcının ve öğrencinin sesleri net olarak duyulmaktadır.		
Uygulamacı değerlendirmeye başlamadan önce çocuğın herhangi bir fiziksel ihtiyacı olup olmadığını sormuştur.		

DEĞERLENDİRME SÜRECİ		
	EVET	HAYIR
Uygulayıcı Anlamlı Sözcük Okuma Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Anlamsız Sözcük Okuma Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Fonetik Analiz Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Metin Okuma Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Metin Anlama Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Cümle Doğruluğu Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Boşluk Doldurma Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Dikte Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Bakarak Yazma Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Metin Yazma Testinin yönergesini uygun bir şekilde vermiştir.		
Uygulayıcı Anlamlı Sözcük Okuma Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı Anlamsız Sözcük Okuma Testi Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı Fonetik Analiz Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı Metin Okuma Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı Metin Anlama Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı Cümle Doğruluğu Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı Boşluk Doldurma Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı Dikte Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı Bakarak Yazma Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı Metin Yazma Testinin örnek uygulamasını yaptırmıştır.		
Uygulayıcı örnek maddeler okunurken öğrencilere geri bildirim vermiş ve yardımcı olmuştur.		
Uygulayıcı değerlendirme esnasında öğrencilerin performansına ilişkin olumlu/olumsuz dönüt vermemiştir. Nötr ifadeler kullanmıştır.		
Uygulayıcı öğrencinin sıkıldığı ya da duraksamak istediği zamanlarda mola vermiştir.		
Uygulamacı alt testlerin süresi bittiğinde çocuğu yarıda kesmemiş son adımı tamamlamasına izin vermiştir.		

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Performanslarının Değerlendirilmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 05.01.2024
Gönderim Numarası	: 2266948347
Sayfa Sayısı	: 84
Sözcük Sayısı	: 21454
Karakter Sayısı	: 141044
Benzerlik Oranı	: % 9
Savunma Tarihi	: 24.01.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Hazal ÖZCAN

Tarih: 05.01.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Hazal ÖZCAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Psikolojik Danışman	Yaman Şirinler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İncirli Şubesi	06/2020-10/2021
Araştırma Görevlisi	Dokuz Eylül Üniversitesi / Özel Eğitim Bölümü	03/2022 - Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2016 / 2020
Yüksek Lisans	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Tezli YL Programı	Ankara Üniversitesi	2020 / 2023

Yayınlar:

Yıldırım Doğru S. S., Yentür M. M., Özcan H., Tank Honaç N. H., Yeşil C., "*Horticultural therapy for individuals with special needs (I Live Science Project)*", UMTEB - XIII International Scientific Research Congress, Paris, Fransa, 30 Haziran 2023, Ss.112-121