



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(3), 1583-1599-. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1231691>

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Performanslarının İncelenmesi*

Investigation of Reading Fluency and Reading Comprehension Performances of Middle School Students with and without Specific Learning Disabilities

Nefize ARACI¹, Macid Ayhan MELEKOĞLU²

Geliş Tarihi (Received): 09.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 13.09.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

Öz: Bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının yanı sıra genel okuma performanslarının karşılaştırılarak okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Tarama yöntemi ve ilişkisel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda eğitimlerini sürdüren ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olan 86 ÖÖG olan ve olmayan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT®-II) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma performanslarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t Testi kullanılırken okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasında Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performanslarının ÖÖG olmayan akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ve ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. ÖÖG olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. ÖÖG olan ortaokul öğrencileri için hazırlanacak akıcı okuma odaklı eğitsel müdahale programları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de destekleyerek akademik performanslarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama

&

Abstract: The aim of the study is to examine the relationship between reading fluency and reading comprehension skills by comparing the reading fluency, reading comprehension and general reading performances of middle school students with and without specific learning disabilities (SLD). The study group of the study, in which the survey method and the correlational method were used, consists of 86 students with and without SLD who continue their education in public middle schools in the central districts of Eskişehir and were determined by using the criterion sampling method. Oral Reading Skill and Reading Comprehension Test-II (SOBAT®-II) was used as the data collection tool. While the Independent Samples t-Test, one of the parametric tests, was used to compare students' reading performance, Pearson Moments Correlation Coefficient was used to investigate the relationship between reading comprehension skills and reading fluency skills. As a result of the study, it was revealed that the reading fluency, reading comprehension and general reading performances of middle school students with SLD were significantly lower than their non-SLD peers, and there was a high and significant relationship between reading fluency and reading comprehension performances of students with SLD. It has been revealed that there is a moderate and significant relationship between reading fluency and reading comprehension performances of students without SLD. Reading fluency-focused intervention programs to be prepared for students with SLD will also support their reading comprehension skills and contribute to the development of academic performance.

Keywords: Specific learning disabilities, reading rate, reading accuracy, reading fluency, reading comprehension

Atıf/Cite as: Aracı, N. ve Melekoğlu, M. A. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1583-1599. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1231691

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülmekte olan doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Araş. Gör. Nefize ARACI, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: nefizearaci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5518-7410

² Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: macidayhan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9933-5331

1. GİRİŞ

Alan yazınında özel veya özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olarak bilinen özel gereksinim alanı kapsamında destek eğitim hizmetleri alan öğrenciler akademik, sosyal ve davranış özellikleri bakımından birbirlerinden farklı performans sergilemekte ve oldukça heterojen bir grup oluşturmaktadır. En genel özellikleri ise normal ya da normalüstü zihinsel becerilere sahip olmalarına karşın temel akademik becerileri kazanmada güçlük yaşamalarıdır (Melekoğlu, 2020). ÖÖG olan öğrencilerin genellikle üç temel akademik alan çerçevesinde okuma, yazma ve matematik alanlarında ciddi güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Melekoğlu, 2021). Okuma alanında yaşanan bu güçlükler disleksi, yazma alanında yaşanan güçlükler disgrafi ve matematik alanında yaşanan güçlükler ise diskalkuli adı verilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

ÖÖG olan öğrencilerin tanı almasına neden olarak okuma güçlüğü en önemli güçlük olarak belirtilmektedir (Tembhurne vd., 2022). Okuma güçlüklerinin ÖÖG olan öğrenciler arasındaki yaygınlığının %60 ile %90 arasında değiştiği rapor edilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Okuma güçlükleri kapsamında, ÖÖG olan öğrencilerin çoğunluğunun okumanın farklı boyutlarında sorun yaşadığı bilinmektedir (McCulley vd., 2013). Akademik başarının anahtarı olarak bilinen okuma alanında yaşanan bu sorunlar ÖÖG olan öğrencilerin okul başarılarını ciddi düzeyde olumsuz olarak etkilemektedir (Capin vd., 2021).

Okuma becerisi; yazar ve okuyucu arasında etkileşime dayanan, ön bilgilerin kullanıldığı anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Anlam kurma süreci, belli bir amaç, uygun yöntem ve düzenli bir ortamı gerektirmektedir (Akyol, 2020). Okuma, fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir beceridir (Baştuğ vd., 2021). Okuma becerisi öğretiminde farklı bileşenler üzerinde durulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen Ulusal Okuma Paneli'nde okumanın beş bileşeni olarak okuduğunu anlama, akıcı okuma, sözcük bilgisi, ses-sembol eşleme (sesi tanıma/ayırt etme) ve sesbilgisel farkındalık becerileri rapor edilmektedir (National Reading Panel, 2000). Okuma becerisinin geliştirilmesinde bu beş farklı bileşen üzerinde durulmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin okuma alanında yaşadığı güçlükler bileşen sayısı kadar farklılaşmaktadır (Melekoğlu, 2021). Öğrencilerin bazıları ilk aşama olan sembollerin tanınması yani çözümlenmede, bazıları da akıcı okuma ve/veya okuduğunu anlamada sorunlarla karşılaşabilirken birden fazla bileşende sorun yaşayan öğrencilere de rastlanmaktadır (Balıkçı, 2017).

ÖÖG olan öğrencilerin güçlük yaşadığı en temel okuma bileşeni sesbilgisel farkındalıktır ve bu bileşen dilin alt birimlerini oluşturan sesbirimleri manipüle etme, uyak farkındalığı gibi temel becerileri kapsamaktadır (Anthony ve Francis, 2005). ÖÖG olan öğrenciler bu bileşende, konuşmanın üretimi yani sesletim ile ilgili sorunlar yaşayabilecekleri gibi sesbirimlerin algılanmasıyla ilgili sorunlar da yaşayabilmektedir (Melekoğlu ve Balıkçı, 2020). ÖÖG olan öğrencilerin güçlük yaşadığı diğer bir okuma bileşeni ise ses-sembol eşlemedir ve bu bileşen yazılı dilin sembolleri yani harfler ile konuşma dilinin sesleri yani fonemleri arasındaki ilişkinin anlaşılması olarak ifade edilmektedir (Armbruster vd., 2001). Konuşma dilinde seslere karşılık gelen harflerin öğrenilmesi, öğrencilerin ses-sembol ilişkisini kurmasını sağlamakta ve bu bileşende yaşanan sorunlar okumaya olumsuz olarak yansımaktadır (Balıkçı, 2017). ÖÖG olan öğrencilerin zorluk yaşadığı diğer bileşen ise sözcük tanımadır. Sözcük tanıma, kelimelerin bir bütün olarak okunması şeklinde tanımlanmaktadır (Melekoğlu, 2021). En sık rastlanan kelime hataları; kelimeleri okumadan atlama, kelime ekleme, kelimedeki harflerin yerini değiştirme, kelimeleri yanlış okuma, kelimelerin yerlerini değiştirme, bilinmeyen kelimelerde duraksama ve yavaş okuma olarak sınıflandırılmaktadır (Çakıroğlu, 2017). Erken çocukluk döneminde sesbilgisel farkındalık üzerine yoğunlaşan çalışmalar ilkokulun ilk yıllarında daha çok sembollerin tanınması ve sözcük bilgisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Gutiérrez vd., 2020; Sideridis vd., 2019; Vaughn vd., 2020). Ortaokul dönemiyle beraber artan ders sayısı ve yoğunlaşan içerik okuma bileşenlerinden akıcı okuma ve okuduğunu anlamının önemini belirginleştirmektedir (Howorth ve Raimondi, 2019; Sanders vd., 2018; Vaknin-Nusbaum ve Nevo, 2021).

Akıcı okuma, bir metinde geçen kelimeleri belirli bir hız, doğruluk ve anlamı yansıtan bir seslendirmeye okuma olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ, 2021). ÖÖG olan birçok öğrenci akıcı okuma problemleri yaşamaktadır ve bu öğrencilerin sınıfta yapılan okuma etkinliklerinden kaçmaya çalıştığı, gergin bir ses tonu ile noktalama işaretlerine dikkat etmeden parmakla takip ederek yavaş yavaş okuma yaptıkları gözlenmektedir (Çakıroğlu, 2017). Akıcı okumada yaşanan sorunların okuduğunu anlamayı da etkilediği bilinmektedir (Kolić-Vehovec, 2002). Okuduğunu anlama, öğrencilerin hem okul başarısı hem de akademik olarak ilerlemelerinde kritik bir öneme sahiptir (Murnane vd., 2012) ve yazılı bir metinden anlam çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Snow, 2002). Okumada ulaşılması gereken en üst nokta farklı metin türlerini okuyup anlamadır (Nation, 2019). Okunan metin anlamıyla sonuçlanmadığında okumanın etkililiğinden söz edilememektedir (Baştuğ vd., 2021). ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı okuduğunu anlama problemleri; metinde belirgin şekilde verilmiş olan ifadeleri ve metindeki olay sırasını hatırlamada zorlanma ve ana fikri bulma konusunda zorlanma olarak sıralanabilmektedir (Çakıroğlu, 2017). ÖÖG olan öğrencilerin bir kısmı verilen metni akıcı olarak okumakta fakat okudukları metin hakkında fikirleri sorulduğunda metne ilişkin fikirlerinin olmadığı görülmektedir (Melekoğlu, 2021). Dolayısıyla akıcı okuma becerilerinin okumanın nihai hedefi olan okuduğunu anlama becerileri ile olan ilişkisi, üzerinde çalışılması gereken kritik bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle branş derslerinin artmaya başladığı ortaokul döneminde farklı tür metinlerle karşılaşmaya başlayan ÖÖG olan öğrencilerin okuma performanslarının ortaya koyulması ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi müdahale sürecinin planlanması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu ilişkinin belirlenmesi ÖÖG olan öğrencilerin daha etkin destek eğitim hizmeti alabilmesi açısından önemlidir.

Alan yazınında, ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarının incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerinde de durulduğu görülmektedir (Arabacı, 2022; Boer vd., 2022; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020; Gökdemir ve Yakut, 2021; Gündoğdu vd., 2020; Kargin vd., 2023; Robinson vd., 2019; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020; Vaknin-Nusbaum ve Nevo, 2021). Araştırmalardaki katılımcıların çoğunlukla ilkököl (Arabacı, 2022; Boer vd., 2022; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020; Gökdemir ve Yakut, 2021; Gündoğdu vd., 2020; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020) düzeyinde oldukları görülmektedir. Ulusal alan yazınındaki araştırmalardaki akıcı okuma ve/veya okuduğunu anlama değerlendirmelerinin çoğunluğunun standart olmayan testler kullanılarak yapıldığı söylenebilmektedir (Arabacı, 2022; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020; Gündoğdu vd., 2020; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020). Ayrıca ulusal alan yazınında ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarını belirleyip iki bileşen arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Arabacı, 2022; Kargin vd., 2023). Bu sebeple ortaokul dönemindeki öğrencilere odaklanan ve standart bir okuma testinin kullanıldığı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının yanı sıra genel okuma performanslarının karşılaştırılarak okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performansları nasıldır?
- 2- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- 4- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin genel okuma performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerin akıcı okuma ile okuduğunu anlama performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

ÖÖG olan öğrencilerin tamamı genel eğitim sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürmektedir. 2021-2022 örgün eğitim istatistiklerine göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında okul öncesi dönemde 1.830, ilkokul döneminde 129.637, ortaokul döneminde 154.617, lise döneminde ise 71.235 özel eğitim gereksinimi olan öğrenci eğitim görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). İstatistikler incelendiğinde en fazla sayıda öğrencinin ortaokul döneminde eğitim gördüğü lise döneminde ise bu sayının yarısından daha az bir sayıya düştüğü görülmektedir. Bu düşüşün sebepleri düşünüldüğünde artan ders sayısı ve yoğunlaşan ders içerikleri önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerle yapılan araştırmaların çoğunlukla ilkokul düzeyinde gerçekleştirildiği görülmekte olup kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sayısının en yüksek olduğu ortaokul düzeyinde de araştırmaların sayısının artması önem arz etmektedir. Bu sebeple ortaokul dönemine yoğunlaşarak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun için gerçekleştirilecek ilk adım öğrencilerin okuma performanslarının belirlenmesidir. Okuma becerilerinde ciddi güçlükler yaşayan ÖÖG olan öğrencilerle yapılan araştırmalarda okuma performanslarının genellikle informal değerlendirme araçları ile değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum değerlendirme sürecinin objektifliğini olumsuz yönde etkileyebileceği için performans belirleme sürecinde standart bir test kullanılması nesnel bir değerlendirme açısından önemlidir. Bunun yanı sıra ÖÖG olan öğrencilerin performansları değerlendirilirken tipik gelişim gösteren akranlarının performanslarıyla karşılaştırılması, hem yaşanan güçlüğü çevresel etkenlerden kaynaklı olup olmadığının tespit edilmesi hem de ÖÖG olan öğrenciler için gerçekçi hedefler belirlenmesi için önemlidir. Ortaokula devam eden ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirildiği, standart bir testin sonuçlarına dayalı bir değerlendirme yapıldığı ve ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma performansları karşılaştırıldığı için bu çalışmanın alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Bu tür çalışmalar sonucunda elde edilecek verilere dayalı olarak ÖÖG olan öğrenciler için gerçekçi hedefler belirlenebilecek ve uygun eğitsel müdahaleler planlanarak öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları artırılabilir. Böylece ÖÖG olan öğrencilerin okul terk oranlarının azalabileceği ve öğrencilerin başarılı bir şekilde lise eğitimlerine devam edebilecekleri düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının yanı sıra genel okuma performansları karşılaştırılarak okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Öncelikle ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performansları belirlenmiştir. Var olan durum ortaya koyulduğundan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bir konuda mevcut durumu ortaya koymayı hedefleyen betimsel araştırmalar olarak bilinmektedir (Gay vd., 2012). ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla da ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Rumrill vd., 2011). İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasında var olması muhtemel ilişkilerin ortaya koyulduğu ve ilişkilerin düzeyinin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu araştırma kapsamında iki farklı öğrenci grubunun akademik performans değişkenleri arasındaki ilişki inceleneceği için ilişkisel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir ve bu örneklemede belirlenen ölçütleri karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). ÖÖG olan öğrencilerin ÖÖG'ye ek olarak farklı bir yetersizlik tanısının bulunmaması ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıflarında bulunup herhangi bir yetersizlik tanısı veya şüphesi bulunmayan öğrencilerden oluşması belirlenen ölçütlerdir. Çalışma grubu, Eskişehir ili merkez ilçelerde bulunan resmî ortaokullarda eğitimlerini sürdüren 86 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden 43'ü (20 kız, 23 erkek) ÖÖG tanılıdır. Kalan 43 öğrenci (28 kız, 15 erkek) ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıflarında bulunup herhangi bir yetersizlik tanısı veya şüphesi bulunmayan öğrencilerdir. Öğrencilerin 50'si 5. sınıf öğrencisiyken 36'sı 6. sınıf öğrencisidir. Öğrenciler 10 ile 13 yaş aralığındadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi®-II (SOBAT®-II) standart değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır (Melekoğlu vd., 2021a).

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi®-II (SOBAT®-II)

SOBAT®-II öğrenci okuma kitabı ve uygulayıcı formundan oluşmaktadır. Uygulayıcı formları A ve B olmak üzere ayrı ve farklı okunabilirlik değerlerine sahip 13 metinden oluşan iki formdur. SOBAT®-II kapsamında kullanılan metinler hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin testte yer alan metinleri sesli olarak okuması ve okuduktan sonra her bir metne ait beş adet çoktan seçmeli soruyu cevaplaması gerekmektedir. SOBAT®-II ile öğrencilerin akıcı okuma becerileri, okuma hızı ve okuma doğruluğu açısından değerlendirilmektedir. SOBAT®-II'ın uygulamacı el kitabında yer alan geçerlik ve güvenilirlik bilgileri kapsamında A formu için güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach Alfa katsayıları hesaplandığı ve bu katsayıların 0,97 (okuma hızı), 0,93 (doğru okuma) ve 0,60 (okuduğunu anlama) olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Aynı şekilde B formu için güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach Alfa katsayıları hesaplandığı ve 0,97 (okuma hızı), 0,93 (doğru okuma) ve 0,73 (okuduğunu anlama) olarak tespit edildiği raporlanmıştır. Ayrıca paralel form güvenilirliği 0,92 (okuma hızı), 0,87 (doğru okuma), 0,82 (okuduğunu anlama) ve 0,91 (toplam puan) olarak bulunmuştur. SOBAT®-II'de yaş ölçütüne göre hesaplanan geçerlik katsayıları A formunda 0,40 (okuma hızı), 0,49 (doğru okuma), 0,40 (okuduğunu anlama) ve 0,58 (toplam puan) olarak hesaplanmıştır. B formunda yaş ölçütüne göre hesaplanan geçerlik katsayıları ise 0,42 (okuma hızı), 0,49 (doğru okuma), 0,42 (okuduğunu anlama) ve 0,59 (toplam puan) olarak bulunmuştur (Melekoğlu vd., 2021b). Bu çalışma kapsamında uygulamada kullanılan SOBAT®-II'den elde edilen verilerle Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır: 0,93 (okuma hızı), 0,77 (doğru okuma) ve 0,68 (okuduğunu anlama). Sonuç olarak çalışmadan elde edilen güvenilirlik verileriyle SOBAT®-II güvenilirlik verilerinin tutarlı olduğu görülmektedir.

2.3.2. Verilerin toplanması

Araştırma verileri birinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öncesinde birinci araştırmacı SOBAT®-II eğitimine katılmış ve eğitimi başarıyla tamamlayıp uygulayıcı sertifikası almıştır. Eğitim sonrasında Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden verilerin toplanabilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. Otuz okulda toplam 83 ÖÖG tanılı öğrenciye veli izin belgesi dağıtılmış ve 43 ÖÖG tanılı öğrencinin velisi çocuklarının araştırmaya katılmasına izin vermiştir. Ardından ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıflarında bulunan 43 tipik gelişim gösteren öğrenciye de veli izin belgesi dağıtılarak araştırmaya katılım izinleri toplanmıştır. Araştırma verileri 2022 yılında Nisan-Haziran ayları arasında toplanmıştır. Tüm öğrenciler için B formu kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Veriler öğrencilerin kendi okullarında ve uygun bir ortamda bireysel olarak tek oturumda toplanmıştır. Test uygulama oturumları her bir öğrenci için ortalama

olarak yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Testin uygulama süreci şu şekilde yürütülmüştür: Uygulama öncesinde öğrenci ve araştırmacı karşılıklı olarak oturmuş, araştırmacı öncelikle B formunun ilk sayfasındaki öğrenciye ait bilgileri öğrenciye sorarak doldurmuştur. Araştırmacının önünde uygulayıcı formu ve ses kayıt cihazı hazır bulundurulmuştur. Ardından öğrenciye okuma kitabı tanıtılmış ve sürecin kayıt altına alınacağı söylenmiştir. Öğrenci okuma kitabı öğrencinin önüne koyulmuş ve uygulamaya başlamadan önce genel yönerge öğrenciye okunmuştur. Öğrenci hazır olduğunu belirttiikten sonra ilk metnin başında yer alan yönerge okunmuş ardından öğrenci okuma kitabının sayfasını çevirmiş ve sesli olarak metni okumuştur. Hata sayısı not edilmiştir. Sonrasında beş okuduğunu anlama sorusu sırasıyla şıklarıyla birlikte araştırmacı tarafından okunmuş ve uygulayıcı formunda doğru ya da yanlış kutucuğuna işaretleme yapılmıştır. Her bir metin sırasıyla öğrenciye okutulmuş ve okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrenci art arda iki metinde, her bir metin için 10 ya da daha fazla okuma hatası yaptığıında testin uygulanması sonlandırılmış ve öğrenciye katılımı için teşekkür edilmiştir. Tüm öğrencilerden veriler toplandıktan sonra birinci araştırmacı SOBAT®-II değerlendirmelerini hem formlar üzerinde hem de çevrim içi hesaplama programı olan e-sobat üzerinde gerçekleştirmiş ve hesaplama güvenilirliğini %100 olarak bulmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Veriler bir istatistik programına aktarılarak analizler gerçekleştirilmiştir. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılabilmesi için dağılımların normal olması gerekmektedir. Dağılımlarının normalliğini test etmek için dağılımların normalliği testi gerçekleştirilmiş ve her bir gruptaki katılımcı sayısı 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk testinin sonuçları dikkate alınmıştır (Taşpınar, 2017). Test sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür (ÖÖG Okuma hızı S-W= 0,731 p<.05; ÖÖG Doğru okuma S-W= 0,783 p<.05; ÖÖG Akıcı okuma S-W=0,783 p<.05; ÖÖG Okuduğunu Anlama S-W=0,668 p<.05; ÖÖG SOP (Sesli okuma puanı) S-W= 0,718 p<.05; Tipik Okuma hızı S-W= 0,931 p<.05; Tipik Doğru okuma S-W= 0,907 p<.05; Tipik Akıcı okuma S-W= 0,862 p<.05; Tipik Okuduğunu Anlama S-W= 0,945 p<.05; Tipik SOP S-W= 0,878 p<.05.) Buna ek olarak verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir (ÖÖG Okuma hızı B= 5,789 Ç= 2,134; ÖÖG Doğru okuma B= 0,710 Ç=1,275; ÖÖG Akıcı okuma B=0,410 Ç=1,175; ÖÖG Okuduğunu Anlama B=3,813 Ç= 2,055; ÖÖG SOP (Sesli okuma puanı) B= 1,686 Ç=1,594; Tipik Okuma hızı B= -0,2190 Ç=-0,250-; Tipik Doğru okuma B= 1,1760 Ç=-1,081; Tipik Akıcı okuma B= 4,031 Ç= -1,646; Tipik Okuduğunu Anlama B= 0,499 Ç=-0,674; Tipik SOP B= 3,029 Ç= -1,479). Basıklık ve çarpıklık değerlerinden elde edilen puanların -1,5 ile +1,5 arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değerler incelendiğinde ÖÖG okuma hızı, ÖÖG okuduğunu anlama, ÖÖG SOP, Tipik akıcı okuma değerlerinin aralık dışında olduğu görülmektedir. Parametrik testler örneklemin seçildiği evren dağılımına ait parametreler ile varsayımları sağlandığı takdirde oldukça güçlü testler olarak bilindiği için bu çalışmada parametrik test gerçekleştirebilmek amacıyla yeniden örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Doğan, 2019). Bu kapsamda parametrik testlerdeki gibi dağılıma ilişkin birtakım varsayımları gerektirmeyen bootstrap yöntemi kullanılmıştır. DiCiccio ve Efron (1996), bootstrap yöntemi kullanılırken en az 2000 yeniden örneklemin yapılmasının önemini vurguladıkları için bu çalışmada 2000 yeniden örneklemeyle analizler yapılmıştır. Bootstrap yöntemi kullanılarak yapılan analizlerin daha gerçekçi ortalama ve varyans parametreleri verdiği görülmektedir (Efron ve Tibshirani, 1993). Bu sebeple parametrik olmayan test kullanılmamıştır. Ayrıca Bağımsız Örneklem t Testinde etki büyüklüğü, iki ortalama arasındaki farkın büyüklüğünü belirlemek için önemlidir. Bu kapsamda etki büyüklüğünü hesaplamak için yaygın olarak kullanılan Cohen's d yöntemi kullanılmıştır (Kılıç, 2014). Cohen's d yönteminde etki büyüklüğü iki grubun ortalamaları arasındaki farkın harmanlanmış standart sapmaya bölünmesiyle bulunmaktadır. 0,2'den düşük d değeri etki büyüklüğünün düşük, 0,5 d değeri etki büyüklüğünün orta, 0,8'den büyük d değeri ise etki büyüklüğünün yüksek olduğunu göstermektedir (Taşpınar, 2017).

ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma performansı ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bu katsayının değerleri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Pozitif katsayı bir değişken artarken diğer değişkenin de arttığını, negatif katsayı ise bir değişken artarken diğer değişkenin azaldığını göstermektedir. 0,30'dan küçük katsayı zayıf ilişkiyi, 0,30-0,70 arasındaki katsayı orta düzeyde ilişkiyi ve 0,70'ten büyük katsayı yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022-13

3. BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla yer almaktadır.

3.1. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin okuma performansları

Öğrencilerin okuma performanslarına yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Grupların Okuma Hızı, Doğru Okuma, Akıcı Okuma Performansları Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	ÖÖG								TİPİK							
	Standart Puan		Yüzdeler		Yaş Karşılığı		Sınıf Karşılığı		Standart Puan		Yüzdeler		Yaş Karşılığı		Sınıf Karşılığı	
	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks	Min	Mks
Okuma Hızı	1	20	0	100	6	14	2	8,5	5	20	5	100	8,6	14	3	8,5
Doğru Okuma	1	14	0	95	6	12	1	7	4	20	2	100	7,6	14	2	8,5
Akıcı Okuma	1	16	0	98	6	12,6	2	7,5	6	20	9	100	8	14	3	8,5
Okuduğunu Anlama	1	11	0	63	6	11	2	5,5	1	19	0	100	6	14	2	8
Genel Okuma (SOP)	2	23	0	73					7	39	0	100				

Not. Min=Minimum, Mks=Maksimum.

Tablo 1 incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin standart puan, yüzdeler, yaş ve sınıf karşılığı minimum değerlerinin (akıcı okuma, doğru okuma ve okuma hızı) ÖÖG olmayan öğrencilerin minimum değerlerinden düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama standart puan, yüzdeler, yaş ve sınıf karşılığı minimum değerlerinin aynı olduğu görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin standart puan, yüzdeler, yaş ve sınıf karşılığı maksimum değerlerinin (doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama) ÖÖG olmayan öğrencilerin yüzdeler maksimum değerlerinden düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma hızı standart puan, yüzdeler, yaş ve sınıf karşılığı maksimum değerlerinin aynı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin SOP yüzdeler minimum değerlerinin aynıken ÖÖG olan öğrencilerin SOP standart puan minimum değerleriyle, SOP yüzdeler ve standart puan maksimum değerlerinin ÖÖG olmayan öğrencilerin değerlerinden düşük olduğu görülmektedir.

3.2. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma performanslarının karşılaştırılması

Öğrencilerin akıcı okuma performanslarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Grupların Okuma Hızı, Doğru Okuma, Akıcı Okuma Performansları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	X	S	sd	t	p	d
Okuma Hızı	ÖÖG	43	3,79	3,93	84	-13,75	.00*	2,97
	TİPİK	43	15	3,61				
Doğru Okuma	ÖÖG	43	4,07	3,99	84	-13,15	.00*	2,62
	TİPİK	43	14,81	3,56				
Akıcı Okuma	ÖÖG	43	4,30	4,25	84	-15,38	.00*	3,32
	TİPİK	43	16,02	2,61				

*p<.05

Tablo 2’ye göre ÖÖG olan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma standart puan ortalamaları (3,79 (SS=3,93); 4,07 (SS=3,99); 4,30 (SS=4,25)) ÖÖG olmayan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma standart puan ortalamalarından (15 (SS=3,61); 14,81 (SS=3,56); 16,02 (SS=2,61)) düşüktür. Bağımsız Örneklem t Testi sonuçlarına göre puan ortalamaları arasında ÖÖG olmayan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($t_{(84)}=-13,75$; $p<.05$; $t_{(84)}=-13,15$; $p<.05$; $t_{(84)}=-15,38$; $p<.05$). Ayrıca okuma hızı, doğru okuma ve akıcı okuma için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin ($d=2,97$; $d=2,62$, $d=3,32$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.3. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırılması

Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Grupların Okuduğunu Anlama Performansları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	X	S	sd	t	p	d
Okuduğunu Anlama	ÖÖG	43	2,47	2,42	84	-15,05	.00*	3,25
	TİPİK	43	13,14	3,96				

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama standart puan ortalamasının 2,47 (SS=2,42), ÖÖG olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama standart puan ortalamasının 13,14 (SS=3,96) olduğu görülmektedir. Bağımsız Örneklem t Testi sonuca göre puan ortalamaları arasında ÖÖG olmayan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(84)}=-15,05$; $p<.05$). Ayrıca okuduğunu anlama için hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ($d=3,25$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.4. ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin genel okuma performanslarının karşılaştırılması

Öğrencilerin genel okuma performanslarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Grupların Genel Okuma Performansları Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	X	S	sd	t	p	d
Genel Okuma (SOP)	ÖÖG	43	61,95	17,50	84	-17,06	.00*	3,68
	TİPİK	43	127,33	18,01				

*p<.05, SOP= Sesli Okuma Puanı

Tablo 4'e göre ÖÖG olan öğrencilerin genel okuma puan ortalaması 61,95 (SS= 17,50), ÖÖG olmayan öğrencilerin genel okuma puan ortalaması 127,33'tür (SS=18,01). Bağımsız Örneklemeler t Testi sonuca göre puan ortalamaları arasında ÖÖG olmayan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($t_{(84)} = -17,06$; $p < .05$). Ayrıca etki büyüklüğü değerinin ($d = 3,68$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.5. ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki

ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

ÖÖG Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Okuduğunu Anlama
Okuma Hızı	.623**
Doğru Okuma	.803**
Akıcı Okuma	.725**

*p<.05, n=43, Sig. (2-tailed): ,000, **p<.01

Tablo 5'e göre öğrencilerin doğru ve akıcı okuma standart puan ortalamaları ve okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.803$; $r = 0.725$; $p < .05$). ÖÖG olan öğrencilerin okuma hızı standart puan ortalamaları ve okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında ise orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmiştir ($r = 0.62$; $p < .05$).

3.6. ÖÖG olmayan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki

ÖÖG olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

ÖÖG Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Okuduğunu Anlama
Okuma Hızı	.370*
Doğru Okuma	.651**
Akıcı Okuma	.698**

*p<.05, n=43, Sig. (2-tailed): ,000, Sig. (2-tailed): ,015 **p<.01

Tablo 6'ya göre ÖÖG olmayan öğrencilerin akıcı okuma, okuma hızı, doğru okuma standart puan ortalamalarıyla okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.370$; $r=0.651$; $r=0.698$; $p<.05$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okuma güçlüklerinin ÖÖG olan öğrenciler arasındaki yaygınlığının %60 ile %90 arasında değiştiği düşünüldüğünde (Pierangelo ve Giuliani, 2006) ÖÖG olan öğrencilerin okuma bileşenlerindeki performanslarının belirlenerek etkili müdahalelerin sağlanması bir gerekliliktir. Bu gereklilik doğrultusunda bu araştırmada ilk aşama olan okuma performansları belirlenmiştir. Bu kapsamda ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının yanı sıra genel okuma performansları belirlenmiş ardından okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

ÖÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma performansları, okuma hızı ve okuma doğruluğu açısından değerlendirilmiştir. Akıcı okuma bileşenlerinden okuma hızı ve doğru okuma performanslarıyla her ikisinden elde edilen akıcı okuma puan ortalamalarının ÖÖG olan öğrencilerde ÖÖG olmayan akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum ÖÖG olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre dakikada daha az doğru sözcük okudukları ve okurken daha fazla hata yaptıklarını göstermektedir. Alan yazınında da akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ve okuma hızı ilgili yapılan araştırmalarda ÖÖG tanılı öğrencilerin performanslarının akranlarına göre daha düşük olduğu vurgulanmaktadır (Arabacı, 2022; Akyol ve Kodan, 2016; Atmaca ve Yıldız-Demirtaş, 2023; Kargın vd., 2023; Pae vd., 2017; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020). Akıcı okuma bileşenindeki düşük performansın nedeni düşünüldüğünde çözümlemede yaşanan sınırlılıklar ön plana çıkmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin okurken sözcükleri harf ya da hece çözümlemesi yaparak okumaları sebebiyle akranlarından daha yavaş okudukları belirtilmektedir (Kargın vd., 2023; Suarez-Coalla vd., 2016). Ayrıca betimsel analiz sonuçlarına göre ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma performanslarının ÖÖG olmayan öğrencilerin performanslarına göre yaş ve sınıf seviyesinden düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguyla benzer biçimde doğru okuma ve okuma hızı becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada da ÖÖG olan öğrencilerin %98.73'ünün doğru okuma ve tamamının okuma hızında yaş ve sınıf seviyesinin altında performans gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Gökdemir ve Yakut, 2021). Bu durumun öğrencilerin sınıf seviyesindeki farklı derslere ait öğretim programlarının takibini zorlaştıracağı düşünülmekle birlikte uygun müdahalelerle öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilebileceği öngörülmektedir. Álvarez-Cañizo ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul döneminde de akıcı okumanın geliştirilebildiği ortaya koyulmuştur. Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma bileşenlerini geliştirmeye yönelik stratejilerin yer aldığı eğitsel müdahalelerin yaygınlaştırılması son derece önemlidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan bir diğeri ise ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının ÖÖG olmayan akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olmasıdır. Akıcı okuma, okuduğunu anlama için bir önkoşul olarak kabul edilmektedir (Koli'c-Vehovec, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin akıcı okuma performanslarının düşük olması okuma bileşenlerinden okuduğunu anlama performanslarının da düşük olacağına göstergesi olabilir. Alan yazınında da benzer şekilde ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının ÖÖG olmayan akranlarına göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (Cirino vd., 2013; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020; Görgün ve Melekoğlu, 2021; Gündoğdu vd., 2020; Kargın vd., 2023). Ayrıca betimsel analiz sonuçlarına göre ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları maksimum yaş düzeyi ve sınıf karşılıklarının ÖÖG olmayan akranlarından üç yaş ve üç sınıf geride oldukları görülmüştür. ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olmasının temel nedeninin akıcı okuma becerilerinde yaşanan güçlükler olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, ÖÖG olan öğrencilere ortaokul düzeyine kadar etkili okuma müdahaleleri sağlanmadığı için okuduğunu anlama

düzeylerinin hem sınıf hem de yaş seviyesi olarak tipik gelişim gösteren akranlarından oldukça geride kaldığı düşünülmektedir. Tüm etkili okuma müdahalelerinin nihai hedefinin farklı amaçlar için çeşitli türlerde yazılmış metinlerden anlam çıkarabilme yani okuduğunu anlama olması, bu müdahalelerin ÖÖG olan öğrencilere erken dönemde ve yoğun olarak sağlanmasının ortaokul ve ilerleyen okul kademelerinde okuduğunu anlama becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarını yakalayabilmesi için önem arz ettiği görülmektedir.

Araştırmada ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerin genel okuma performansları açısından da akranlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük düzeyde performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının genel okuma performansı için en önemli unsurlar olduğu göz önüne alındığında ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada ciddi düşük performans sergilemelerinin genel okuma performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarından oldukça geride olmasına neden olduğu görülmektedir. ÖÖG olan öğrenciler için hazırlanacak müdahale programlarında okuma bileşenlerinden akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı destekleyecek çeşitli stratejilere odaklanılmasının ÖÖG olan öğrencilerin genel okuma performanslarını arttırmak için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bulgulara göre, ÖÖG olan öğrencilerin doğru okuma ve akıcı okuma standart puan ortalamaları ve okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca ÖÖG olmayan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma standart puan ortalamalarıyla okuduğunu anlama standart puan ortalamaları arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bulguların ÖÖG olan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin birlikte geliştirilmesinin önemini bir kez daha ortaya koyduğu söylenebilir. Bulgular, alan yazınında yapılan çalışma sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Arabacı (2022) yaptığı çalışmada ÖÖG olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ile prozodi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu buna karşın öğrencilerin okuduğunu anlama ile doğru okuma ve hız performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bulguların farklı olmasının sebebi bu araştırmada standart bir test kullanılması ve ortaokul öğrencileriyle çalışılmış olması olabilir.

Sonuç olarak ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma performanslarının ÖÖG olmayan akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak daha düşük olduğu ve ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. ÖÖG olmayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Sonraki araştırmalar için lise dönemindeki öğrencilerin katılımcı olduğu çalışmalar planlanabilir. Uygulamaya yönelik olarak ise ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin akıcı okuma odaklı müdahale programları uygulamaları önerilebilir. Bu sayede akıcı okuma odaklı müdahale programları okuduğunu anlama becerilerini de destekleyerek akademik performansın gelişimine katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça/Reference

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414>
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75-83. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.196>
- Atmaca, F., & Yıldız-Demirtaş, V. (2023). Does cognitive training affect reading and writing skills of students with specific learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 46(2), 106-119. <https://doi.org/10.1177/07319487221085994>
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365-388. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.700711>
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.0037>
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. National Institute for Literacy.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Balıkçı, Ö. S. (2017). Öğrenme güçlüğü ve okuma. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 181-201). Vize.
- Boer, M., Bazen, L., & Bree, E. (2022). The same yet different: oral and silent reading in children and adolescents with dyslexia. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51, 803-817. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09856-w>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Capin, P., Cho, E., Miciak, J., Roberts, G., & Vaughn, S. (2021). Examining the reading and cognitive profiles of students with significant reading comprehension difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 183-186. <https://doi.org/10.1177/0731948721989>
- Cirino, P. T., Romain, M. A., Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2013). Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and Writing*, 26(7), 1059-1086. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9406-3>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). National Center for Learning Disabilities.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 48-75). Vize.
- Delimehmet-Dada, Ş., & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.544840>
- DiCiccio, T. J., & Efron, B. (1996). Bootstrap confidence intervals. *Statistical Science*, 11(3), 189-228. <https://doi.org/10.1214/ss/1032280214>
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Chapman & Hall/CRC.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Prentice Hall.
- Gökdemir, M., & Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 330-342.

- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2021). Effects of reading fluency and comprehension supplemental education program (OKA²DEP) on reading skills of students with specific learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 38(4), 297-322. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1954568>
- Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., León, S. C., & Seoane, R. C. (2020). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/0022219419893>
- Gündoğdu, S., Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dilbilimsel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0106>
- Howorth, S. K., & Raimondi, S. (2019). Effects of TWA-Supported digitally on comprehension of students with autism spectrum disorder, level 1. *Journal of Special Education Technology*, 34(3), 162-175. <https://doi.org/10.1177/0162643418801808>
- Kargın, T., Güldenoğlu, İ. B. & Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 68-105. <https://doi.org/10.29299/19.09.2022>
- Koli'c-Vehovec, S. (2002). Effects of self-monitoring training on reading accuracy and fluency of poor readers. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 129-138. <https://doi.org/10.1007/BF03173254>
- McCulley, L. V., Katz, S., & Vaughn, S. (2013). Reading instruction and students with learning disabilities. *Advances in Special Education*, 25, 19-43. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000025005](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000025005)
- MEB. (2022). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021/2022*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf
- Melekoğlu, M. A. (2020). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 90-120). Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. (2021). Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (ss. 24-54). Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A., & Balıkçı, Ö. S. (2020). Öğrenme güçlüğü olan bireylerde dil özellikleri. F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (s. 159-181). Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2021a). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II (SOBAT-II)*. Vize.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2021b). Oral Reading Skills and Comprehension Test-II (SOBAT®-II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41(1), Article Number: 1880 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1880>
- Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3-15. <https://doi.org/10.2307/23317408>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Pae, S., Shin, G., Seol, A., Pae, S., Shin, G., & Seol, A. (2017). Developmental characteristics of word decoding and text reading fluency among Korean children with developmental dyslexia. *Communication Sciences & Disorders*, 22(2), 272-283. <https://doi.org/10.12963/csd.17385>

- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Pearson Allyn & Bacon.
- Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E. (2019). The influence of oral versus silent reading on reading comprehension in students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 105–116. <https://doi.org/10.1177/0731948718806665>
- Rumrill, P. D., Cook, B. G., & Wiley, A. L. (2011). *Research in special education: Design, methods, and applications*. Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Sanders, S., Ennis, R. P., & Losinski, M. (2018). Effects of TWA on science text comprehension of students with emotional and behavior disorders in a special day school. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 483-506. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0026>
- Seçkin-Yılmaz, Ş., & Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme gücü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 751-780. <https://doi.org/10.30964/auebfd.588849>
- Sideridis, G. D., Simos, P., Mouzaki, A., Stamovlasis, D., & Georgiou, G. K. (2019). Can the relationship between rapid automatized naming and word reading be explained by a catastrophe? Empirical evidence from students with and without reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 59-70. <https://doi.org/10.1177/0022219418775112>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. RAND Reading Study Group.
- Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M., Martínez, C., García, N., & Cuetos, F. (2016). Reading prosody in Spanish dyslexics. *Annals of dyslexia*, 66(3), 275-300. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0123-5>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tembhurne, P., Deshpande, N., Moharil, A., Raut, N., Kamdi, S., & Yerlekar, A. (2022). Learning disability analysis and prediction. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 4(5), 3252-3256.
- Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2021). Reading fluency and reading motivation in hebrew in students with reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(2), 110–120. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12248>
- Vaughn, S., Capin, P., Scammacca, N., Roberts, G., Cirino, P., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of word reading as a predictor of response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 415-427. <https://doi.org/10.1177/0022219419891412>

EXTENDED SUMMARY

1. INTRODUCTION

Reading difficulty is stated as the most important difficulty, causing students to be diagnosed with specific learning disabilities (SLD; Tembhurne et al., 2022). It is reported that the prevalence of reading difficulties among students with SLD varies between 60% and 90% (Pierangelo & Giuliani, 2006). Within the scope of reading difficulties, it is known that the majority of students with SLD have problems in different dimensions of reading (McCulley et al., 2013). These problems in the field of reading, which is known as the key to academic success, seriously affect the school success of students with SLD (Capin et al., 2021). In the National Reading Panel held in the United States of America, the five components of reading are reading comprehension, fluency, vocabulary, phonics, and phonemic awareness (National Reading Panel, 2000). These five components of reading are emphasized in the development of reading skills. The difficulties experienced by students with SLD in the field of reading differ as much as the number of components (Melekoğlu, 2021).

It is known that the problems experienced in reading fluency, one of the reading components, also affect reading comprehension (Kolić-Vehovec, 2002). The relationship between reading fluency and reading comprehension skills, which is the ultimate goal of reading, emerges as a critical issue that needs to be studied. It is important in terms of planning the intervention process to reveal the reading performance of students with SLD, who started to encounter different types of texts, especially in the middle school period when subject courses started to increase, and to determine whether there is a relationship between reading fluency and reading comprehension skills. In addition, determining this relationship is important for students with SLD to receive more effective support education services.

Participants in the national studies on reading fluency and reading comprehension components are mostly from primary school level (Arabacı, 2022; Boer et al., 2022; Delimehmet-Dada and Ergül, 2020; Gökdemir and Yakut, 2021; Gündoğdu et al., 2020; Seçkin-Yılmaz and Yaşaroğlu, 2020). It is seen that the majority of reading fluency and/or reading comprehension assessments in studies are made by using non-standardized tests (Arabacı, 2022; Delimehmet-Dada & Ergül, 2020; Gündoğdu et al., 2020; Seçkin-Yılmaz & Yaşaroğlu, 2020). For this reason, it is thought that there is a need for studies focusing on middle school students and using a standardized reading test. In line with these needs, the aim of this study is to investigate the relationship between reading comprehension and reading fluency skills by comparing general reading performances as well as reading fluency and reading comprehension performances of middle school students with SLD and students with typical development.

2. METHOD

The study group of the research, in which the survey method and correlational method were used, consists of 86 students with and without SLD who continue their education in public middle schools in the central districts of Eskişehir and were determined by using the criterion sampling method. 43 of the students (20 girls, 23 boys) were diagnosed with SLD. The remaining 43 students (28 girls, 15 boys) are students who are in the classrooms of students with SLD and do not have any diagnosis or suspicion of disability. While 50 of the students are 5th grade students, 36 of them are 6th grade students. Students are between the ages of 10 and 13. Oral Reading Skill and Reading Comprehension Test-II (SOBAT®-II) was used as the data collection tool in the research. While the Independent Samples t-Test, one of the parametric tests, was used to compare students' reading performance, Pearson Moments Correlation Coefficient was used to investigate the relationship between reading comprehension and reading fluency skills.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the findings obtained from the research, the reading fluency and reading comprehension performances of students with SLD are lower than the performances of students without SLD at age and grade level. It has been seen that there is a high level of positive and statistically significant relationship between the reading accuracy and reading fluency standard mean scores and the reading comprehension standard mean scores of students with SLD. In addition, it was revealed that there is a moderate and statistically significant relationship between reading fluency and reading comprehension performances of students without SLD.

In the study, it was concluded that students with and without SLD performed statistically significant lower than their peers in terms of general reading performance. Considering that reading fluency and reading comprehension performances are the most important factors for general reading performance, it is seen that students with SLD exhibit severely poor reading fluency and reading comprehension, causing their general reading performance to be far behind their typically developing peers. It is thought that focusing on various strategies that will support reading fluency and reading comprehension, which are components of reading, in intervention programs to be prepared for students with SLD is important to increase the general reading performance of students with SLD.

For further research, studies involving high school students can be planned. For practice, it can be suggested that teachers working with students with SLD should implement intervention programs focused on reading fluency. In this way, reading fluency-focused intervention programs will also support reading comprehension skills and contribute to the development of academic performance.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022-13

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %51, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %49'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.