

Assessing Language and Speech Skills of Children Delayed in Learning to Read and Classroom Teachers' Opinions: A Mixed Method Study

Dilber Kaçar Kütükçü

Biruni University

dkacarkutukcu@biruni.edu.tr

ORCID: 0000 0002 0418 4594

Duygu Pamuk

Tek Çözüm Special Education and Rehabilitation Center

duygupamukx@gmail.com

ORCID: 0009 0006 4443 1066

Barbaros Cenikli

Tek Çözüm Special Education and Rehabilitation Center

ceniklibarbaros48@gmail.com

ORCID: 0009-0004-9087-4365

ABSTRACT

This study aims to assess the speech and language abilities of first-grade students who are struggling with reading compared to their peers, as well as gather insights from their classroom teachers. The study employed a concurrent equal-status mixed method approach, involving the collection of both qualitative and quantitative data simultaneously. The study included 30 first-grade students (26 boys and 4 girls) and 13 teachers. The Turkish School Age Language Development Test (TODIL) collected quantitative data, while a semi-structured teacher interview form collected qualitative data. The mean, standard deviation, maximum, minimum, and percentage values of categorical variables were used to analyze quantitative data. An independent sample t-test was used to compare groups, and the Shapiro-Wilks test was used to analyze quantitative data normality. The qualitative data were analyzed using content analysis. Two-thirds of students had below-average oral language skills. Reading delays are often linked to attention deficits, language and speech impairments, and disinterest, so teachers recommend individualized support. In the group where teachers linked reading delay to speech and language difficulties, oral language scores were significantly lower. Teachers frequently referred students to speech and language therapists (SLP), psychologists, psychiatrists, and school counseling services. For 16 students in the study, teachers said late reading would affect their academic skills negatively. The study's findings highlight the significance of collaboration between SLPs and classroom teachers for children with delayed reading abilities.

Keywords: Literacy, oral communication abilities, teachers' perspectives.

Reading is a complex cognitive activity that involves the integration of visual and auditory perception, the acquisition of language, the ability to recognize and identify words, and the skill of comprehending written text (Owens, 2021). Phonological skills are essential for decoding during the reading process, while other language areas contribute to reading comprehension (Assinck & Sandra, 2003; Carlisle 2003; Nation & Norbury, 2005). Language development and reading skills are closely interconnected. The reading process relies on various skills, including phonological awareness, morphology, syntax, vocabulary, and oral language comprehension/listening comprehension skills (Güldenöglü et al., 2019).

Five to fifteen percent of students struggle with reading acquisition (Joshi et al., 2002). Numerous factors have been linked to this difficulty, including deficits in early literacy skills (Vellutino et al., 2004), disruptions in the synchronization of processing visual or auditory stimuli (Stein, 2001), and impairments in cognitive processes such as phonological awareness and rapid automatic naming (Ramus, 2003). There are three types of learning disabilities specific to literacy that have been identified: visuospatial impairment, which affects the discrimination of letters; language-based impairment, which negatively affects the integration of speech

Received : September 30, 2023
Revised : May 18, 2024
Accepted : May 19, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 72-89
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 72-89
<https://doi.org/10.35233/oyea.1369087>

sounds and motor coordination; and motor-based impairment. According to reports, language-based disorders are the most prevalent (Owens, 2021).

According to research, children who struggle with articulation as well as receptive and expressive language disorders may have trouble reading (DeThorne et al., 2007). Children with weak phonological abilities have trouble decoding, which makes them struggle with reading, but they also have comparatively better oral language comprehension abilities (Owens, 2021). Additionally, research indicates that children with reading difficulties perform worse than their typically developing peers in word reading, phonological awareness, rapid naming, and working memory (Demirtaş & Ergül, 2020). It has been reported that children with both language and speech impairments are more at risk for early literacy skills than their counterparts with speech impairments only or with typical speech-language development (Erim & Kılıç, 2022). According to Kargin et al. (2015), students who struggle with reading were limited in their ability to comprehend sentences because they lacked word processing and syntactic knowledge and skills.

Because of the strong links between language skills and literacy skills, a child with language impairment may have reading problems, while a child with reading difficulties may also have language skills deficits. Language problems in some children may not be identified at first (Turan & Yükselen, 2004). Research indicates that there is a link between children's early literacy skills, language skills, and the development of language disorders (DeThorne et al., 2007). According to Wiig et al. (2000), 60% of children with language disorders struggle with academic skills such as reading and writing, and roughly 55% of children with reading difficulties have developmental language disorder (DLD) (McArthur et al., 2000). DLD is a neurodevelopmental disorder to understand and produce language in early childhood. Although society, families, and experts are less aware of this disorder's 7.58% prevalence, its impact is widespread (Norbury et al., 2016). Children with DLD face a variety of challenges that extend beyond language. These children struggle with academic skills such as reading, writing, basic arithmetic, and basic operations. DLD has a negative impact on peer relationships as well as emotional and social development. ADHD is frequently associated with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD).

The structure of neurodevelopmental disorders, including learning disabilities and DLD, is heterogeneous (Bishop et al., 2017). In order to evaluate and interpret an individual's communication proficiency, it is necessary to synthesize diverse data gathered throughout the assessment procedure (Topbaş et al., 2014). During the assessment process, it is recommended that, apart from conducting a standardized language test, information regarding the child's condition be gathered from diverse sources and interviews be conducted with the child's family and teachers. By integrating the information gathered from the family and teachers with the test results, an optimal decision regarding the child can be reached.

During the initial year of primary school, children acquire the ability to read and establish a foundation for the academic proficiencies that they will develop in subsequent years. There are students in each class who acquire reading skills prior to their peers, as well as those who finish this process last. For instance, a study revealed that students who participated in kindergarten exhibited greater preparedness in cognitive, affective, and psychomotor domains in comparison to their counterparts who did not attend (Bozgun & Ulucinar Sağır, 2018). A separate study examined first-grade primary school students' phonological awareness and reading comprehension. The results showed no correlation between phonological awareness and reading comprehension (Erdoğan, 2012). Several studies have examined the challenges that classroom teachers face during the initial stages of reading and writing instruction, as well as proposed solutions to those challenges (Aydemir et al., 2021; Başar & Tanış Gürbüz, 2020).

The purpose of this research was to assess the language proficiency of first-grade students who exhibited delayed reading in comparison to their peers, as well as to gather the perspectives of classroom teachers regarding this matter. In light of the complex and close relationship between language disorders and reading difficulties, the aim of this study was to determine whether children who demonstrate reading delays also face challenges in the domain of language. Mixed method research aims to gain a more comprehensive understanding of the research problem by combining and interpreting qualitative and quantitative data (Baki & Gokcek, 2012). The research aims to gather answers to the following questions:

- 1-What is the proficiency level of children who begin reading late in terms of their listening, organizing, speaking, grammar, semantics, and oral language skills, as assessed by TODIL?
- 2-What variables do teachers link to children's delayed transition to reading?
- 3- When examining both TODIL scores and teachers' perspectives, what are the linguistic and non-linguistic factors that contribute to reading delays in children who are falling behind?

Method

Model

This study used a simultaneous equal status (quantitative + qualitative) mixed method design (Leech and Onwuegbuzie, 2009; Toraman, 2021). The quantitative and qualitative components of the research were equally weighted, and the study was conducted concurrently. "Mixed methods" refers to a new methodology that incorporates both qualitative and quantitative approaches into the research process. The basic principle of mixed research is that the researcher collects

data using a variety of strategies, methods, and approaches (Baki and Gökçek 2012). By combining quantitative and qualitative approaches, research problems can be viewed from a broader perspective and better understood. In accordance with the mixed method's convergent parallel pattern classification, quantitative and qualitative data were analyzed separately before being combined, and the results from the two data types were interpreted. To determine the language skills of children who began reading late, a cross-sectional approach from the single screening model was used. The relational scanning model's comparison type was used to compare the groups in which teachers associated late reading with language and speaking skills and those in which they did not. The phenomenology method was used to collect qualitative data for the study, and teachers were asked questions about what they associate with children's current situations. Tekindal and Uğuz Arsu (2020) describe the phenomenology method, which allows individuals to express their thoughts, feelings, perspectives, and perceptions about a specific subject or concept. This approach offered insights from teachers regarding children's delayed development in reading, as well as their perspectives and interpretations of the matter.

Participants

The research participants comprise 30 students, with 26 males and 4 females, who are enrolled in the first grade of primary school. Additionally, there are 13 teachers, consisting of 3 males and 10 females, who serve as the classroom teachers for these students. The mean age of the students is 86.96 months with a standard deviation of 6.70. The lowest age recorded is 75 months, while the highest age is 102 months. The research focused on four primary schools located in the Küçükçekmece, Zeytinburnu, and Çekmeköy districts of Istanbul. Consent forms were obtained from the teachers who agreed to participate, and then distributed to the families of the students who were behind in their reading compared to their classmates, with the help of the teachers. The study included children from consenting families, and their teachers.

Tools

Data for this study were gathered through the Turkish School Age Language Development Test (TODİL) and the Teacher Interview Form.

TODİL

TODİL (Topbaş, 2013) is a Turkish adaptation of the Test of Language Development, Primary: Fourth Edition (TOLD-P:4; Hammill and Newcomer, 2008). This test is a norm-referenced, standard, and individually administered test that spans the ages of 4.0 to 8.11 and can assess children's language development in multiple dimensions. This test assesses children's grammar, semantics, narrative, and discourse abilities in listening, repeating, remembering, and speaking functions.

Semi-Structured Teacher Interview Form

The researchers created a semi-structured teacher interview form based on the research's purpose. The form includes five open-ended questions. The questions concern the reasons for the student's reading delay, what needs to be done to improve the student's reading skills, whether being late in reading will affect academic skills throughout life, whether being late in reading is related to language and speaking skills, and which specialist the student should be referred to for assistance with his or her reading abilities. Teachers answered these questions individually for each student in the research.

Data Collection

TODİL was administered to children in a quiet environment designated by the school administration (school library, empty classroom, conference hall). The hall seats were not used in the conference room applications; instead, the researcher and the child who administered TODİL sat opposite each other at the table and chairs on the podium. Each child spent an average of 40 minutes completing the application. TODİL began with the Picture-Vocabulary subtest, followed by Related Vocabulary, Word Description, Sentence Comprehension, Sentence Repetition, and Morpheme Completion subtests. The child was introduced to each subtest as instructed in the TODİL application guide. Examples were provided to help them understand the instructions. After ensuring that the child understood the test instructions, the application was launched. When a child answered incorrectly to five consecutive items on each subtest, the test was over. The child provided detailed answers on the TODİL form. As stated in the TODİL guide, scoring was done by assigning one point to correct answers and zero points to incorrect answers. Raw scores were calculated by counting the correct answers to each subtest. The raw scores were verified against the TODİL scoring booklet and converted to standard scores. During the school's break and lunch periods, teachers were interviewed in their respective classrooms. Teachers were asked to answer the interview questions individually for each child to whom TODİL was administered. Before asking the interview questions, the researchers informed the teachers about which child they were interviewing.

The teachers were asked the questions one by one, in the order specified on the interview form. The answers are written on the form.

Data Analysis

This study's quantitative data was analyzed using mean, standard deviation, minimum and maximum values, and percentages for categorical variables. The Shapiro-Wilks test was used to determine the normal distribution of quantitative data, and the independent samples t test was used to compare groups. Content analysis was used to investigate qualitative data. This method necessitates a thorough examination of the data in order to identify concepts, categories, and themes that explain it. The researchers began by transcribing the audio recordings for data analysis. The second and third authors manually completed the transcription and entered it into the Teacher Interview Form. The data was then extracted from the form and transferred to an Excel file, where the responses to each question were listed one after the other. The authors read the data in the Excel file one by one, then coded it by writing keywords next to each student's answers. The first author coded independently, whereas the second and third authors coded collaboratively. After the codings were compared and a consensus was reached, the keywords in each column were filtered in Excel, and their numbers were calculated by combining those on similar topics within the theme. To integrate qualitative and quantitative findings, an excel file was created with each participant's TODİL scores and teacher feedback on their reading lateness. Through this integration, we were able to categorize and classify the participants based on whether teachers linked delayed reading with language and speaking skills or not.

Validity and Reliability

The qualitative and quantitative data for the study were gathered by the second and third authors. These researchers administered and scored the TODİL test, as well as conducting and transcribing teacher interviews. The second author re-scored the TODİL tests administered by the first, while the first author re-scored the TODİL tests administered by the second. TODİL is a standard and norm-referenced test, so the test instructions cover scoring and converting raw scores to standard scores. The authors completed the scoring according to the instructions. When the scores were compared, it was discovered that only one participant's oral language score had been underestimated, and the mistake was corrected. The first author also verified all scores. Following agreement among the authors on the scoring, the data analysis phase began.

Three researchers independently analyzed qualitative data and assigned separate descriptive labels to the themes they coded. Because questions 1, 2, and 5 addressed to teachers contained open-ended responses, the authors had to exercise caution during the coding and theme determination process. Because questions 3 and 4 received "yes" or "no" responses, the coding and theme determination process was omitted, and the authors reached an agreement on the number of "yes/no" responses. All coding disagreements were resolved via discussion. When confronted with opposing viewpoints, coders explained their reasoning in depth. Other coders also shared their perspectives; once disagreements were resolved, common codes were developed. Finally, subcategories were grouped together based on their connections to larger categories. The intercoder reliability was calculated using the formula $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Dissensus}}$ (Miles & Huberman, 1994). The completed process yielded a rate of 93%. During the final phase of data analysis, all researchers worked together to analyze and present the findings.

Ethical Statement

The research was approved by Biruni University's Ethics Committee Unit (Decision no: 2023/77-41).

Findings

The Qualitative Findings of the Research

TODİL's listening composite performance revealed that 50% of students (n=15) who began reading late had below-average, poor, or very poor listening skills. Only 7 students performed averagely in organizing composites, with the remaining 23 performing below average, poor, or very poorly. TODİL's speaking composite score indicates that 5 students have average skills and 1 is advanced. The remaining 24 students have below-average speaking skills.

According to the grammar composite score, eight students are average, and one is above average. On the other hand, 21 students (69%) demonstrated below-average grammar performance. Grammatical composite performance is measured using sentence comprehension, sentence repetition, and morpheme completion subtests. Accordingly, two-thirds of students have below-average grammar skills. The semantics composite score includes subtests for picture vocabulary, related vocabulary, and word description. In this composite performance, 79% of students performed below average. 21 students (69%) had below-average oral language composite scores based on TODİL subtests (30% very poor, 16% weak, 23% below average).

The Qualitative Findings of the Research

In the study, teachers were asked five questions about their students' delays in reading. The questions concern the reasons for the student's delay, the steps that need to be taken to improve the student's reading skills, whether or not being delayed in reading will have an impact on academic skills throughout the student's life, whether or not being delayed in reading is related to language and speaking skills, and which specialist the student should be referred to for assistance with his or her reading abilities.

Attention problems are the most frequently cited reason by teachers for being delayed with reading. In other words, teachers believe that the lateness in reading observed in eight students (27%) is due to attention problems. This sub-theme is followed by language and speech difficulties (23%; $n = 7$). In third place is not studying - lack of interest in lessons - dislike of studying (20%, $n = 6$). Other reasons listed include a lack of interest from the family, difficulties adjusting with friends, a lack of school maturity, difficulties adjusting to school, mixing up letters, learning difficulties, mental insufficiency, failure to read books, and reading difficulties. Teachers' most common suggestion is that the students should receive individual education/support (67%). This recommendation is followed by the student reading extensively (23%), the family paying more attention to the child (17%), and making a diagnosis based on a medical examination (17%).

The third question is "Will your student's delay in reading affect his/her academic skills throughout his/her school life?" the teachers' responses were "Yes" for 11 students who were late in reading, and "Of course/it will definitely affect" for five. Seven students were told that being late with their reading would have no effect on their academic abilities throughout their years in school.

The fourth question posed to the teachers during the interview is "Is your student's delays in reading related to his/her language and speaking skills?" Teachers attributed the situation encountered by 11 students to language and speech difficulties, while stating that the delay experienced by 19 students in learning to read was unrelated to language and speech difficulties. There was a significant difference in oral language performance between related and unrelated groups ($p = .0003 < 0.05$).

Finally, teachers were asked the following question: "Which experts should support your student for his difficulty in reading?" Speech and language therapists (40%) were most frequently mentioned by teachers as experts from whom students who began reading late should receive support, followed by the school's guidance service (27%).

Conclusion and Discussion

When examining the sum of the results, it can be concluded that nearly two-thirds of children who exhibit delayed reading abilities experience challenges in language acquisition and verbal communication. This finding aligns with previous studies in the literature that have demonstrated a strong correlation between language skills and reading skills (Carlisle, 2003; Güldenöglü et al., 2019; Assinck & Sandra, 2003; Nation & Norbury, 2005; Segebart DeThorne et al., 2010).

According to the qualitative findings gathered through semi-structured interviews, teachers linked late onset of reading to language and speech difficulties, as well as individual student situations such as attention deficits, perceptual deficits, adaptation problems, or environmental factors such as family disinterest. Individual support for students who begin reading late has been suggested, with SLPs and school guidance services assisting them.

When the quantitative and qualitative findings are combined, it can be concluded that children who begin reading later do not experience a simple delay. Because these children have language deficiencies, they should be diagnosed with a more thorough evaluation and receive language and speech therapy. Teachers believe that children receive individual support for their language, speech, and academic skills. Teachers also emphasized the importance of families in the child's development and success.

The mixed method design of this study allowed for more comprehensive and variable information about children who are delayed readers. While quantitative data show below-average performance in children's language skills, qualitative data show a variety of conditions (lack of perception, attention problems, adaptation problems, family indifference) that accompany poor language skills. In addition to improving language skills, a possible intervention for these children will need to take steps to improve the surrounding conditions.

Okumaya Geç Geçen Çocukların Dil ve Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alınması: Bir Karma Yöntem Çalışması

Dilber Kaçar Kütükü

Biruni Üniversitesi

dkacarkutukcu@biruni.edu.tr

ORCID: 0000 0002 0418 4594

Duygu Pamuk

Tek Çözüm Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

duygupamukx@gmail.com

ORCID: 0009 0006 4443 1066

Barbaros Cenikli

Tek Çözüm Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

ceniklibarbaros48@gmail.com

ORCID: 0009-0004-9087-4365

ÖZ

Bu çalışmada ilkökul birinci sınıfa devam eden ve okumaya geçmede sınıf arkadaşlarının gerisinde kalan çocukların dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi; okumaya geçmelerindeki gecikmeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma nitel ve nicel verilerin toplandığı eş zamanlı eşit statülü karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ilkökul 1. sınıfa giden 26 erkek 4 kız olmak üzere toplam 30 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf öğretmeni olan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadaki nicel veriler Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi'yle (TODİL), nitel veriler ise yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerinin analizinde ortalama, standart sapma, maksimum ve maksimum değerler ve kategorik değişkenlerin yüzdeler değeri kullanılmıştır. Nicel verilerin normal dağılımı Shapiro Wilks testi ile incelenmiş, bağımsız örneklem t testi ile gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilerin üçte ikisinin sözlü dil becerisinin ortalamasının altında olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, okumaya geç geçmeyi sıklıkla dikkat problemleri, dil ve konuşma güçlüğü ve öğrencinin ilgisizliği ile ilişkilendirmiş; bu öğrencilerin bireysel destek almaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin okumaya geçmedeki gecikmeyi dil ve konuşma güçlüğüyle ilişkilendirdiği grubun sözlü dil puanı, okumaya geçişteki gecikmenin dil ve konuşma becerileriyle ilişkilendirilmediği gruba kıyasla anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Öğretmenler öğrencileri sıklıkla dil ve konuşma terapistine, psikoloğa, psikiyatrye ve okul rehberlik servisine yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Araştırmadaki 16 öğrenci için öğretmenleri okumaya geç geçme durumunun akademik becerilerini yaşam boyu etkileyeceğini belirtmiştir. Araştırmanın bulguları, okumaya geç geçen çocuklarda dil ve konuşma terapisti-sınıf öğretmeni iş birliğinin önemine de vurgu yapmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okuma, dil ve konuşma becerileri, öğretmen görüşleri.

Okuma; görsel ve işitsel algılamayı, dil gelişimini, sözcük tanıma ve tanımlama becerisini, anlama becerisini içeren karmaşık bir süreçtir (Owens, 2021). Okumada ilk adım, sözcüğü seslere ve hecelere ayırmayı, bu sesleri ve heceleri fark etmeyi ve tanımayı içerir. İkinci adımda ise sesleri ve heceleri birbirine bağlayarak sözcük oluşturma işlemi gelir. Bu işlem, yazılı sözcüğün kodunu çözmektir. Okur-yazarlık sürecinde sözcüklerin anlam kazanması, dilin gramer bilgisinin ve bağlamın esas alınmasıyla gerçekleşir. Her okuyucu, okuduğu metni/yazıyı kendi dilsel ve kavramsal bilgisi ölçüsünde anlar ve yorumlar. Diğer bir deyişle kişinin okuduğunu kavraması ve anlaması dil becerisi ve dünya bilgisi ile ilişkilidir. Okuma sürecinde fonolojik beceriler kod çözüme için gereklidir ancak, okuduğunu anlamada diğer dil alanları rol oynar (Nation ve Norbury, 2005). Yazıyı okurken sözcükler diğer sözcüklerle birleştirilir; ortaya çıkan anlamı yorumlamak ve kavramak için dilin söz dizimi, anlam bilgisi bileşeni ve metnin geçtiği bağlam bilgisi kullanılır. Dilin biçimbirim bilgisi bileşenine

Geliş Tarihi : 30 Eylül 2023

Düzeltilme Tarihi : 18 Mayıs 2024

Kabul Tarihi : 19 Mayıs 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 72-89
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 72-89
<https://doi.org/10.35233/oyea.1369087>

dair farkındalık ve beceriler de okur yazarlıkta belirleyicidir (Assinck ve Sandra, 2003; Carlisle, 2003). Özetle, dil gelişimi ile okuma becerisi arasında yakın bir ilişki vardır; öyle ki fonolojik farkındalık, morfoloji, söz dizimi, kelime bilgisi ve sözlü dili anlama/dinlediğini anlama becerilerinin koordineli kullanımını gerektiren beceriler okuma sürecinin merkezinde yer alır (Güldenöglü vd., 2019).

Öğrencilerin %5 ila %15'i okumayı öğrenmede güçlük çekmektedir (Joshi vd., 2002). Bu güçlüğü, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik adlandırma gibi bilişsel süreçlerdeki bozukluklar (Ramus, 2003), görsel veya işitsel uyarıları işleme senkronizasyonundaki bozukluklardan (Stein, 2001) ve erken okuryazarlık becerilerindeki eksiklik (Vellutino vd., 2004) dâhil olmak üzere bir dizi faktörden kaynaklandığı bildirilmiştir. Okuryazarlığa özgü öğrenme bozukluğu için üç tür tanımlanmıştır: Konuşma seslerini ayırt etmeyi olumsuz etkileyen dil temelli bozukluk, konuşma seslerini birleştirmeyi ve motor koordinasyonunu etkileyen motor temelli bozukluk ve harfleri ayırt etmeyi etkileyen görsel-uzamsal bozukluk. En yaygın görülen bozukluğun dil temelli olduğu bildirilmiştir (Owens, 2021).

Araştırmalar hem artikülasyon bozukluğu hem de alıcı ve ifade edici dil bozukluğu olan çocukların okuma güçlüğü riski ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir (DeThorne vd., 2007). Sözlü dili anlamakta güçlük çeken çocukların, okuduğunu anlama becerisi de zayıftır. Fonolojik becerileri zayıf olan çocuklar ise kod çözmede sorun yaşarlar, bu nedenle okuma güçlüğü gösterirler ancak bu çocukların sözlü dili anlama becerileri görece daha iyidir (Owens, 2021). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin tipik gelişim gösteren yaşlarından düşük olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Demirtaş ve Ergül, 2020). Erken okuryazarlık becerileri açısından bakıldığında hem dil hem de konuşma bozukluğu olan çocukların, sadece konuşma bozukluğu olan veya dil-konuşma gelişimi tipik seyreden akranlarına göre daha fazla risk altında olduğu bildirilmiştir (Erim ve Kılıç, 2022). İlköğretim üçüncü, dördüncü, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerle yapılan bir çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin okuma güçlüğü olmayan yaşlarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olanların cümle anlama becerilerinde yaşadığı sınırlılıklar, kelime işleme becerilerindeki eksikliğin yanı sıra yeterli sözdizimsel bilgi ve becerilere sahip olunmaması ile açıklanmıştır (Kargın vd., 2015).

Dil becerileri ile okuryazarlık becerileri arasındaki güçlü bağlar, dil bozukluğu olan bir çocuğun okuma problemleri olabileceğine veya okumada güçlük çeken bir çocuğun da dil becerilerinde eksiklikler bulunabileceğine işaret etmektedir. Okuma güçlüğü olan çocuklarda ileri derecede dil bozukluğu veya daha az karmaşık dil problemleri görülebilir. Bazı çocuklarda ise dil problemi olduğu başlarda anlaşılabilir (Turan ve Yükselen, 2004). Araştırmalar çocukların erken okuryazarlık becerileri, sohbet dili becerileri ve dil bozukluklarının ortaya çıkışı arasında bir etkileşim olduğunu göstermektedir (DeThorne vd., 2007). Dil bozukluğu olan çocukların %60'ının okuma ve yazma gibi akademik becerilerde güçlük çektiği (Wiig vd., 2000), okuma güçlüğü yaşayan çocukların yaklaşık %55'inde gelişimsel dil bozukluğunun (GDB) görüldüğü bildirilmiştir (McArthur vd., 2000). GDB, dil bozukluğu teriminin altında yer alan ve erken çocukluk döneminde dili anlama ve/veya üretme becerisine dair görülen nörogelişimsel yetersizliği ifade eden bir terimdir. Görülme sıklığı %7.58 olarak bildirilen bu bozukluğun toplumda, aileler ve uzmanlar arasında bilinirliği az ancak etki alanı geniştir (Norbury vd., 2016). GDB olan çocukların yaşadıkları güçlük sadece dil ile sınırlı değildir. Bu çocuklar okuma, yazma, temel aritmetik ve temel işlemler gibi akademik becerilerde de zorlanmaktadır. Akran ilişkileri ve duygusal-sosyal gelişimleri de GDB'den olumsuz etkilenmektedir. GDB'ye çoğu zaman dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu da (DEHB) eşlik etmektedir.

GDB, öğrenme güçlüğü gibi nörogelişimsel bozuklukların heterojen bir yapısı vardır (Bishop vd., 2017). Aynı tanı grubunun altında sınıflanan çocukların profilleri, zayıf ve güçlü yönleri birbirinden farklıdır. Örneğin GDB olan çocuk dilin özellikle fonoloji bileşeninde güçlük yaşıyor olabilir. Böyle bir durumda çocuğun konuşma anlaşılabilirliği düşüktür, bozukluğun şiddetine bağlı olarak söylediklerinin bir bölümü veya çoğu çevresindekiler tarafından anlaşılır. Çocuğun yaşadığı güçlük dilin söz dizimi ve/veya biçimbirim bilgisi bileşeni ile ilişkili olduğunda çocuk kısa ve basit cümleler kurar, uzun ve karmaşık cümleleri anlayamaz, isim ve eylem çekim eklerini kullanmayabilir. Dil ve konuşma değerlendirmesi karmaşık bir süreçtir. Bir bireyin iletişim yeteneğini değerlendirmek, tanımlamak ve yorumlamak, değerlendirme sürecinde toplanan çeşitli bilgilerin entegrasyonunu gerektirir (Topbaş vd., 2014). Değerlendirme sürecinde çocuğa standart dil testi uygulamanın yanı sıra ailesi ve öğretmenleri ile görüşülmeli, çocuğun durumuna ilişkin çeşitli kaynaklardan bilgi toplanmalıdır. Test sonuçları ile aileden ve öğretmenlerden alınan bilgiler birlikte yorumlandığı zaman çocuk için en doğru karar verilebilir.

İlkokul birinci sınıf, çocuğun okumayı öğrendiği ve sonraki yıllarda öğreneceği akademik beceriler için gerekli temelleri attığı dönemdir. Bazı çocuklar birinci sınıfa okumayı öğrenerek başlar, bazıları okulda öğrenir. Öğrenme süreci çocuktan çocuğa farklılık gösterebilir. Her sınıfta okumayı, sınıf arkadaşlarından daha önce öğrenen çocuklar olduğu gibi bu süreci sonlarda tamamlayanlar da olur. Türkçe alanyazında birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuryazarlık sürecini konu edinen çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin bir çalışmada anaokuluna giden öğrencilerin gitmeyenlere kıyasla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu; anaokulunda çizgi, örüntü, dinleme ve ses çalışmaları yapan okul öncesi öğrencilerinin okuma ve yazma sürecine daha çabuk uyum sağladığı bildirilmiştir (Bozgun ve Uluçınar Sağır, 2018). Bir diğer çalışmada ise ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri birinci dönemin başında, okuduğunu anlama becerileri ise ikinci dönemin sonunda ölçülmüş; fonolojik farkındalık becerisinin okuduğunu anlama becerisini yordamadığı bulunmuştur (Erdoğan, 2012). Bazı çalışmalarda ise ilk okuma ve yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm önerileri ele

alınmıştır (Aydemir vd., 2021; Başar ve Tanış Gürbüz, 2020).

Bu araştırmada, birinci sınıfa devam eden ve yaşlarına göre okumaya geç geçen çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmamızın çıkış noktasını okumaya geç geçen çocukların neden bu gecikmeyi yaşamış olabilecekleri sorusu oluşturmuştur. Dil bozuklukları ile okuma güçlükleri arasındaki yakın ve karmaşık ilişki göz önünde bulundurularak okumaya geç geçen çocuklar dile dair de herhangi bir güçlük yaşıyorlar mı sorusu yanıtlanmak istenmiştir. Araştırmamızın katılımcılarına öğrenme güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü veya özgül öğrenme güçlüğü tanısı konmamıştır; zira tanılama genelde en erken 1. sınıfın sonunda, çocuk okuyamadığında, çok yavaş okuduğunda veya okuduğunu anlayamadığında yapılmaktadır. Bu çalışma ise okuma becerisi tipik seyreden/seyredecek çocuklarla geriden gelecek ve belki de öğrenme güçlüğü tanısı alacak çocuklar arasındaki ayrımın ilk olduğu noktada gerçekleştirilmektedir. Okumaya geç geçen çocukların dil becerilerinin geri olduğuna dair bulgu elde edildiği takdirde, birinci sınıfta okumaya geçiş sürecinde yaşanan gecikmelere dair dikkatli olunması, çocuklara dil değerlendirmesi yapılması ve gereksinim duyanların desteklenmesi şeklinde yorumlanacaktır. Sınıf öğretmenleri, okulun ilk gününden itibaren sınıflarındaki çocukları gözlemlene ve tanıma fırsatına sahip olmaktadır. Bu bağlamda çocukların bireysel farklılıkları, herhangi bir güçlük yaşayıp yaşamadıklarını tespit edebilirler. Çocuklarda dil bozuklukları değerlendirilirken sadece standart bir dil testini uygulayarak tanı koymak doğru bir yaklaşım değildir. Dil testinin yanı sıra aileden ve çocuğu iyi tanıyan kişilerden, mümkünse çocuğun öğretmeninden de bilgi almak gerekir. GDB olan çocuklar okumaya geçişte, okuduğunu anlamakta zorlandıkları gibi okula uyumda ve akran ilişkilerinde de güçlük çekmekte; GDB'ye dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu da eşlik etmektedir (Bishop vd., 2017). Bu çalışmada yapılan görüşme ile çocukların okumaya geçişte yaşadıkları gecikmeyi öğretmenlerin dil ve dil dışındaki hangi alanlarla ilişkilendirdikleri sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmamızın amacı dil bozukluğuna dair bir tanı koymak değildir ancak okumaya geç geçen çocukların dil becerisinin standart bir dil testi ile değerlendirilmesi, sınıf öğretmenlerinin okumaya geçişteki gecikmeye dair görüşlerinin alınması konunun kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve doğru yorumlanması açısından önem arz etmektedir. Zira karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılıp yorumlanması ile araştırma probleminin daha iyi ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması amaçlanır (Baki ve Gökçek, 2012). Çalışmamızda okumaya geç geçen çocukların dil becerileri ve öğretmenlerin okumaya geçişteki gecikmeyi ilişkilendireceği etmenleri birlikte değerlendirip bu çocuklarla GDB olan çocuklar arasında benzerlikler olup olmadığı tartışılacaktır. Şimdiye kadar, Türkçe alanyazında okumaya geç geçen çocukların dil becerilerinin incelendiği, öğretmen görüşlerinin alındığı karma yöntemle desenlenmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okumaya geç geçen çocukların durumunu nicel ve nitel verileri birlikte yorumlayarak anlama çabası araştırmamızın özgün değerini oluşturmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1-Okumaya geç geçen çocukların TODİLe göre dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözlü dil becerileri ne düzeydedir?

2-Öğretmenler çocukların okumaya geç geçişini hangi değişkenlerle ilişkilendirmektedir?

3-TODİL puanları ve öğretmen görüşleri bir arada değerlendirildiğinde okumaya geç geçen çocukların, yaşadıkları gecikmede belirleyici olan dil ve dil dışı faktörler nelerdir?

Yöntem

Model

Bu araştırma, eş zamanlı eşit statülü (nicel + nitel) karma yöntem deseniyle tasarlanmıştır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Toraman, 2021). Araştırmanın nicel ve nitel bileşenleri eşit ağırlığa sahiptir ve çalışma eş zamanlı yürütülmüştür. "Karma yöntem" terimi, araştırma yöntemine hem nitel hem de nicel yaklaşımları dahil eden yeni bir metodolojiyi ifade etmektedir. Karma araştırmanın temel ilkesi, araştırmacının farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamasıdır (Baki ve Gökçek, 2012). Nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılması, araştırma problemlerine daha geniş bir perspektiften bakılmasını ve bunların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Karma yöntemin yakınsayan paralel desen sınıflandırmasına uygun olarak nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra birleştirilerek iki veri türünden elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Nicel veriler için tarama yöntemine başvurulmuştur. Okumaya geç geçen çocukların dil becerilerinin tespit edilmesi sürecinde tekil tarama modelinden kesit alma yaklaşımı izlenmiştir. Öğretmenlerin, okumaya geç geçme durumunu dil ve konuşma becerisi ile ilişkilendirdiği grup ile ilişkilendirmediği grup arasında karşılaştırma yapılırken ilişkisel tarama modelinden karşılaştırma türü benimsenmiştir. Araştırmanın nitel verileri için fenomenoloji yöntemi kullanılmış ve öğretmenlere çocuklardaki mevcut durumu neyle ilişkilendirdiklerine dair sorular yöneltilmiştir. Fenomenoloji yöntemi insanların belirli bir konu ya da kavramla ilgili düşüncelerini, duygularını, bakış açılarını ve konuyu nasıl algıladıklarını ifade etmelerine olanak veren bir yöntemdir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu yöntem sayesinde öğretmenlerin, çocukların okumaya geç geçişine ilişkin görüşleri alınmış, konuyu nasıl gördükleri ve yorumladıkları hakkında bilgi edinilmiştir.

Çalışma Grubu

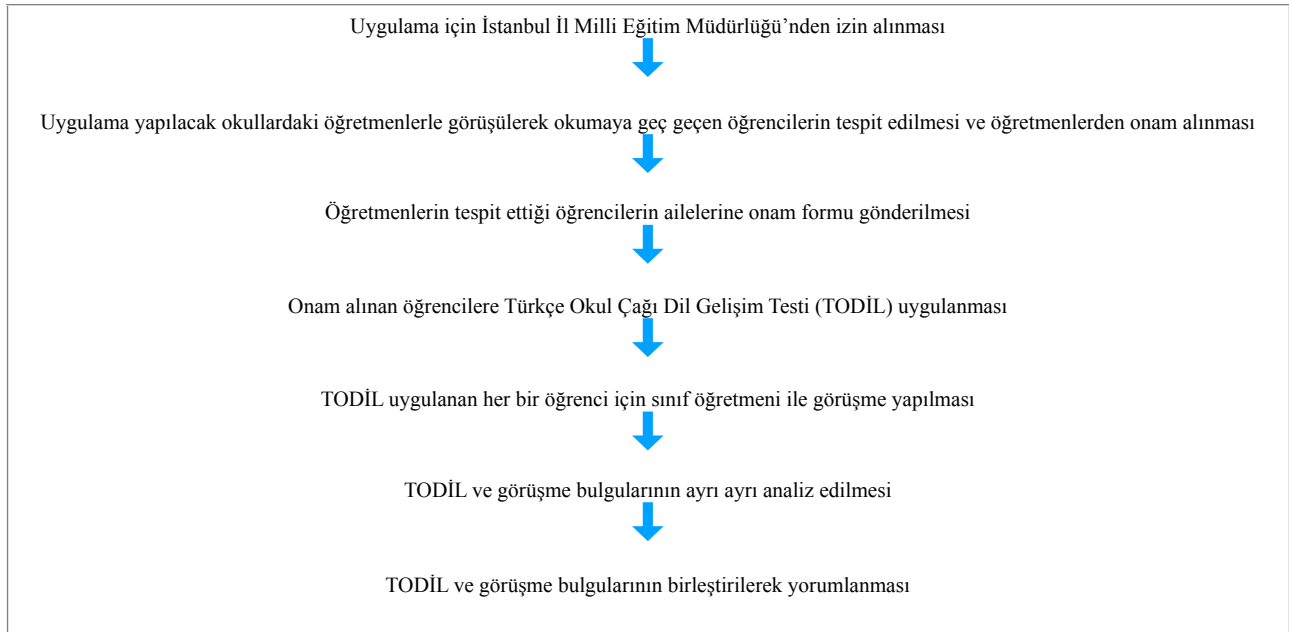
Araştırmanın katılımcılarını ilkökul 1. sınıfa devam eden 26 erkek 4 kız olmak üzere toplam 30 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf öğretmeni olan 3 erkek 10 kadın toplam 13 öğretmen oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması

86.96 aydır (SS 6.70) (En düşük 75, en yüksek 102). Araştırma için İstanbul'un Küçükçekmece, Zeytinburnu ve Çekmeköy ilçelerindeki dört ilkökul belirlenmiş ve araştırmanın bu okullarda gerçekleştirilebilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmî izin alınmıştır.

İzin alındıktan sonra ilgili okullardaki sınıf öğretmenleri ile temas sağlanmış, araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Katılmayı kabul eden öğretmenlerden onam formu alınmış, sınıflarında yaşatlarına göre okumaya geç geçen öğrencilerin ailelerine öğretmenler vasıtasıyla onam formu gönderilmiştir. Onam veren ailelerin çocukları çalışmaya dâhil edilerek dil becerileri değerlendirilmiştir. Dil becerileri değerlendirilen her bir öğrenci için öğretmenlerden ayrı ayrı görüşleri alınmış, yanıtlar kayıt cihazıyla kaydedilmiş, daha sonra transkripsiyon aşamasında Öğretmen Görüşme Formu'nun üstüne yazılmıştır. Yöntemsel aşamaları tanımlayan akış şeması Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Akış Şeması



Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL) ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır.

TODİL

TODİL, (Topbaş, 2013) Test of Language Development, Primary: Fourth Edition'in (TOLD-P:4; Hammill ve Newcomer, 2008) Türkçeye uyarlamasıdır. Bu test, 4.0-8.11 yaş grubunu içeren, norm referanslı, standart ve bireysel olarak yönetilen, çocuklarda dil gelişimini farklı boyutlarıyla ölçebilen bir testtir. Bu test, çocukların dinleme, tekrarlama, hatırlama, konuşma işlevlerinde dil bilgisi, anlam bilgisi, anlatı, söylem becerilerini değerlendirmektedir. 6 ana alt test ve 3 bütünlüyci ek alt testten oluşmaktadır. Belirli alt testlerin toplam ham puanlarının dönüştürülmesiyle Konuşma, Dinleme, Organize Etme, Anlam Bilgisi, Dilbilgisi bileşke puanı ve bunların hepsinin toplanmasıyla Sözel Dil Bileşke Puanı hesaplanmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda açık uçlu 5 soru yer almaktadır. Sorular, öğrencinin okumaya geç geçmesinin sebepleri, öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi için yapılması gerekenler, okumaya geç geçmenin akademik becerileri yaşam boyu etkileyip etkilemeyeceği, okumaya geç geçmenin dil ve konuşma becerileri ile ilişkili olup olmadığı ve öğrencinin okuma becerilerinin desteklenmesi için hangi uzmana yönlendirilmesi gerektiği hakkındadır. Öğretmenler, okumaya geç geçen her bir öğrenci için bu sorulara ayrı ayrı yanıt vermiştir.

Verilerin Toplanması

TODİL, çocuklara okullarda, okul idaresinin gösterdiği sessiz bir ortamda (okulun kütüphanesi, boş bir sınıf, konferans salonu) uygulanmıştır. Konferans salonunda yapılan uygulamalarda salon koltukları kullanılmamış; TODİL'i uygulayan araştırmacı ve çocuk kürsüdeki masa ve sandalyelere karşılıklı oturmuştur. Her bir çocuk için uygulama ortalama 40 dakika sürmüştür. TODİL'e Resim-Sözcük Dağarcığı alt testi ile başlanmış, sırasıyla İlişkili Sözcük Dağarcığı, Sözcük Betimleme, Cümle Anlama, Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama alt testleri ile devam edilmiştir. Her bir alt test, TODİL uygulama kılavuzundaki yönergelere uygun olarak çocuğa tanıtılmış, çocuğun testi anlaması için testin yönergesindeki örnekler verilerek deneme yapılmıştır. Çocuğun testin yönergesini anladığından emin olunduktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Her bir alt testte çocuk beş ardışık maddeye yanlış yanıt verdiğinde test sonlandırılmıştır. Çocuğun verdiği tüm yanıtlar TODİL formuna detaylı olarak yazılmıştır. Puanlama, TODİL kılavuzunda belirtildiği şekilde doğru yanıtlara 1, yanlış yanıtlara 0 puan verilerek yapılmıştır. Her bir alt test için doğru yanıtlar sayılarak ham puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan ham puanlar TODİL puanlama kitapçığından kontrol edilerek standart puanlara dönüştürülmüştür. Öğretmen görüşmeleri öğretmenlerle okul içinde teneffüs ve öğle yemeği saatlerinde her bir öğretmenin kendi sınıfında yapılmıştır. Öğretmenlerden görüşme sorularını TODİL uygulanan her çocuk için ayrı ayrı yanıtlaması istenmiştir. Araştırmacılar, görüşme sorularını yöneltmeden önce öğretmenlere görüşmeyi hangi çocuk için yapmakta olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlere sorular görüşme formundaki sıra ile tek tek yöneltilmiştir. Yanıtlar formun üstüne yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın nicel verilerinin analizinde ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ve kategorik değişkenlerin yüzdelerle değerlendirilmiştir. Nicel verilerin normal dağılımı Shapiro Wilks testi ile incelenmiş, bağımsız örneklem t testi ile gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu yaklaşım, verilerin derinlemesine incelenmesi ve verileri açıklayan kavramların, kategorilerin ve temaların belirlenmesi için deşifre edilmesini gerektirmektedir. Araştırmacılar, veri analizi için öncelikle ses kayıtlarını yazıya dökmüştür. İkinci ve üçüncü yazar transkripsiyonu yazılım kullanmadan el ile tamamlamış ve Öğretmen Görüşme Formu'na yazmıştır. Daha sonra veriler formdan çekilerek her bir soruya verilen yanıtlar alt alta gelecek şekilde Excel dosyasına aktarılmıştır. Yazarlar excel dosyasındaki verileri önce tek tek okumuş ardından her bir öğrenci için verilen yanıtın yanına anahtar kelimeler yazarak kodlamışlardır. Kodlama işlemini birinci yazar ayrı, ikinci ve üçüncü yazar birlikte yapmıştır. Kodlamalar karşılaştırıldıktan ve fikir birliğine varıldıktan sonra her bir sütundaki anahtar kelimeler için Excel'de filtreleme yapılmış, benzer konuda olanlar aynı tema içine alınarak sayıları belirlenmiştir. Kodlama örneğinden bir kesit Tablo 1'de sunulmuştur. Her bir katılımcının TODİL'den elde ettiği puanlar ile bu katılımcıların okumaya geç geçmesine ilişkin öğretmenlerin belirttiği görüşler bir excel dosyasında yan yana getirilerek nitel ve nicel bulgular entegre edilmiştir. Bu entegrasyon sayesinde öğretmenlerin okumaya geç geçme durumunu dil ve konuşma becerisi ile ilişkilendirdiği ve ilişkilendirmediği katılımcıları tespit etmek ve gruplandırmak mümkün olmuştur.

Tablo 1

Kodlama ve Anahtar Kelimeler

Öğrencinin Okumaya Geç Geçmesinin Sebepleri	Anahtar Kelimeler		
Algısaldır. Öğrencinin algısı biraz geri olduğundan kaynaklanmaktadır.	Algısal		
Derslerine çalışmıyor ve dikkat dağınıklığı bulunmakta.	Ders çalışmama	Dikkat dağınıklığı	
Okula başladığı süreçte uyum sorunu yaşadı. Dikkat problemi bulunuyor.	Okula uyumda sorun	Dikkat problemi	
Okula uyum probleminin bulunmasıdır.	Okula uyumda sorun		
Konuşmada zorluk yaşıyor ve odak problemi var. Biraz da isteksizlik mevcut.	Dil ve konuşma güçlüğü	Dikkat/odak problemi	İsteksizlik

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın nitel ve nicel verileri ikinci ve üçüncü yazar tarafından toplanmıştır. Bu araştırmacılar, TODİL testini uygulamış, puanlamış; öğretmen görüşmelerini gerçekleştirmiş ve çeviri yazıya geçirmiştir. İkinci yazar birincinin, birinci ise ikincinin uyguladığı TODİL testlerini yeniden puanlamıştır. TODİL standart ve norm referanslı bir test olduğu için puanlama, ham puanları standart puanlara dönüştürme süreçleri testin yönergesinde yer almaktadır. Yazarlar puanlamayı yönergeye uygun biçimde yapmışlar. Puanlar karşılaştırıldığında sadece bir katılımcının sözlü dil puanının eksik hesaplandığı tespit edilmiş ve yanlışlık giderilmiştir. Birinci yazar da tüm puanlamaları kontrol etmiştir. Puanlamalar konusunda yazarlar arasında uzlaşa sağlandıktan sonra veri analizi aşamasına geçilmiştir.

Nitel verilerin kodlama sürecinde üç araştırmacı bağımsız olarak verileri analiz etmiş ve kodladıkları temalara ayrı ayrı tanımlayıcı etiketler atamıştır. Öğretmenlere yöneltilen 1, 2 ve 5 numaralı sorular, açık uçlu yanıtları içerdiğinden

yazarların kodlama ve tema belirleme sürecinde dikkatli olması gerekmiştir. 3 ve 4 numaralı sorulara “evet” veya “hayır” yanıtı verildiğinden kodlama ve tema belirleme süreci işletilmemiş, yazarlar “evet/hayır” yanıtlarının sayısında fikir birliğine varmıştır. Tüm kodlama anlaşmazlıkları tartışma yoluyla çözülmüştür. Farklı görüşlerle karşılaşıldığında, kodlayıcılar gerekçelerini ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır. Diğer kodlayıcılar da kendi bakış açılarını paylaşmış; anlaşmazlıklar çözüldükten sonra ortak kodlar oluşturulmuştur. Son olarak, alt kategoriler, daha geniş kategorilerle bağlantıları dikkate alınarak bir araya getirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanması, Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Süreç tamamlandıktan sonra ortaya çıkan oran %93 olarak bulunmuştur. Veri analizinin son aşamasında, sonuçları analiz etmek ve sunmak için tüm araştırmacılar tarafından ortak bir çaba gösterilmiştir.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Araştırma için Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan onay alınmıştır (Karar no: 2023/77-41).

Bulgular

Araştırmanın Nicel Bulguları

Katılımcıların TODİL’den elde ettikleri puanlara dair sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların TODİL Alt Test Sonuçları

n=30	Min.	Maks.	Ort.	SS
TODİL RS	5	31	22.33	4.79
TODİL İS	0	22	11.76	6.44
TODİL SB	1	24	13.9	4.68
TODİL CA	11	25	18.06	4.00
TODİL CT	0	27	12.3	8.04
TODİL BT	0	32	18.3	9.49
TODİL FA	1	22	13.06	5.65

TODİL RS: Resim-sözcük dağarcığı, TODİL İS: İlişkili sözcük dağarcığı, TODİL SB: Sözcük betimleme, TODİL CA: Cümle anlama, TODİL CT: Cümle tekrar etme, TODİL BT: Biçimbirim tamamlama

TODİL’in ilk 6 alt testinden elde edilen ham puanlar standart puanlara dönüştürülerek Dinleme, Organize etme, Konuşma, Dil bilgisi, Anlam bilgisi ve Sözlü dil bileşke performansları hesaplanmıştır. Her bir bileşke performansından alınan en düşük, en yüksek puanlar ile ortalamasının altında ve üstünde performans gösteren öğrenci sayıları ve oranları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

TODİL Bileşke Performansları

n=30	Çok zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri
Dinleme (Min 55, Maks 109, Ort. 85.8, Ss. 14.28)	n=3 %10	n=10 %33	n=2 %6,6	n=15 %50	n=0 %0	n=0 %0
Organize etme (Min 55, Maks 112, Ort. 76.3, Ss. 16.97)	n=12 %40	n=7 %23	n=4 %13	n=7 %23	n=0 %0	n=0 %0
Konuşma (Min 55, Maks 124, Ort. 76.8, Ss. 17.15)	n=11 %36	n=6 %20	n=7 %23	n=5 %16	n=0 %0	n=1 %3
Dil bilgisi (Min 55, Maks 115, Ort. 80.13, Ss. 16.55)	n=10 %33	n=3 %10	n=8 %26	n=8 %26	n=1 %3	n=0 %0

Tablo 3'ün devamı...

n=30	Çok zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri
Anlam bilgisi (Min 55, Maks 110, Ort. 81.66, Ss. 12.08)	n=4 %13	n=8 %26	n=12 %40	n=6 %20	n=0 %0	n=0 %0
Sözlü dil (Min 55, Maks 113, Ort. 79.26, Ss. 14.73)	n=9 %30	n=5 %16	n=7 %23	n=8 %26	n=1 %3	n=0 %0

Dinleme bileşke performansı, resim sözcük dağarcığı ve cümle anlama alt testlerinden elde edilen toplam puanların indeks puanlara dönüştürülmesiyle oluşmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde okumaya geç geçen öğrencilerden 3'ünün dinleme becerisinin çok zayıf, 10 öğrencinin zayıf, 2'sinin ortalama altı, 15'inin ortalama düzeyde bulunduğu görülmektedir.

Organize etme bileşke puanı, ilişkili sözcük dağarcığı ve cümle tekrar etme alt testlerinden elde edilen puanların bileşkesidir. Bu bileşke performansında 12 öğrencinin çok zayıf, 7 öğrencinin zayıf, 4 öğrencinin ortalama altı, 7 öğrencinin ise ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Konuşma bileşke puanı, sözcük betimleme ve biçimbirim tamamlama alt testlerinden elde edilen puanların bileşkesidir. Konuşma bileşke puanında çok zayıf performans gösteren öğrenci sayısı 11'dir. Öğrencilerin 6'sı zayıf, 7'si ortalama altı, 5'i ise ortalama düzeydedir. Sadece 1 öğrencinin konuşma bileşke performansı ileri düzeyde bulunmuştur.

Dil bilgisi bileşke performansı; cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama alt testlerinden elde edilen puanların toplamından oluşmaktadır. Dil bilgisi bileşkesinde 10 öğrencinin performansı çok zayıf, 3'ünün zayıf, 8 öğrencinin ise ortalama altında bulunmuştur. Bu bileşke türünde ortalama performans gösteren öğrenci sayısı da 8 iken sadece 1 öğrencinin performansı ortalamanın üstündedir.

Anlam bilgisi bileşke performansı; resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme alt testlerinden alınan puanların toplamından oluşmaktadır. Anlam bilgisinde 4 öğrencinin çok zayıf, 8 öğrencinin zayıf, 12 öğrencinin ise ortalama altında performans puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Sadece 6 öğrencinin anlam bilgisi performansı ortalama düzeyde bulunmuştur.

Sözlü dil bileşke performansı ise tüm alt testlerden elde edilen puanların toplamından oluşmaktadır. Sözlü dilde 9 öğrenci çok zayıf, 5 öğrenci ise zayıf, 7 öğrenci ortalama altında beceri düzeyine sahip bulunmuştur. 8 öğrencinin sözlü dil beceri düzeyi ortalama iken sadece 1 öğrencinin ortalama üstünde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmada öğretmenlere öğrencilerinin okumaya geç geçmesine dair beş soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki "Öğrencinizin okumaya geç geçmesinin sebepleri nelerdir?" sorusudur. Bu soruya verilen yanıtlar "Okumaya geç geçmenin sebepleri" teması adı altında toplanmış ve belirlenen alt temalar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Okumaya Geç Geçmenin Sebepleri

Tema1: Okumaya geç geçmenin sebepleri			
Alt Temalar	Frekans	Alt Temalar	Frekans
Dikkat problemi	8 (%27)	Okula uyumda sorun yaşama	2 (%6)
Dil ve konuşma güçlüğü	7 (%23)	Harfleri karıştırma	1 (%3)
Ders çalışmama-derslere ilgisizlik-çalışmayı sevmeme	6 (%20)	Hastalık nedeniyle devamsızlık	1 (%3)
Ailenin ilgilenmemesi	5 (%16)	Öğrenme güçlüğü	1 (%3)
Algılama problemi	3 (%10)	Zihinsel yetersizlik	1 (%3)
Ailenin yanlış yönlendirmesi	2 (%6)	Kitap okumama	1 (%3)
Arkadaşlarla uyum problemi	2 (%6)	Okuma güçlüğü	1 (%3)
Okul olgunluğunun olmayışı	2 (%6)		

Tablo 4'e göre öğretmenlerin okumaya geç geçme konusunda en sık dile getirdikleri sebep dikkat problemidir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler 8 öğrencide (%27) görülen okumaya geç geçme durumunun dikkat problemi ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Bu alt temayı %23 (n=7) ile dil ve konuşma gücüğü izlemektedir. Üçüncü sırada ise ders çalışmama-derslere ilgisizlik-çalışmayı sevmeme (%20, n=6) gelmektedir. Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okumaya geç geçmesinin olası sebeplerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Ailenin ilgilenmemesi, arkadaşlarla uyum problemlerinin olması, okul olgunluğunun olmayışı, okula uyum problemi yaşama, harfleri karıştırma, devamsızlık yapma, öğrenme gücüğü, zihinsel yetersizlik, kitap okumama ve okuma gücüğü sıralanan diğer sebepler arasındadır.

Her bir katılımcı için okumaya geç geçmenin olası sebeplerine dair belirlenen alt temalar ve TODİL sözlü dil bileşke puanları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Okumaya Geç Geçmenin Sebepleri için Belirlenen Alt Temalar ve TODİL Sözlü Dil Puanı

Katılımcı No	TODİL Sözlü Dil Puanı	Okumaya geç geçmenin sebepleri için belirlenen alt temalar
10	55	Dil ve konuşma gücüğünün olması
29	55	Dil ve konuşma gücüğünün olması
12	57	Ailenin ilgilenmemesi Öğrencinin zihinsel problemi
9	63	Okul olgunluğunun olmaması
14	63	Dil ve konuşma gücüğü olması Dikkat problemi
22	63	Harfleri karıştırması
15	64	Dil ve konuşma gücüğü olması Dikkat problemi İsteksizlik
17	65	Ailenin ilgilenmemesi
7	69	Arkadaşları ile uyum problemi Dikkat problemi Kitap okumama
16	70	Okul olgunluğunun olmaması Okula alışmakta uyum sorunu
19	70	Derslere ilgisizlik
28	73	Dil ve konuşma gücüğünün olması
23	76	Dil ve konuşma gücüğü olması Ailenin yanlış yönlendirmesi
2	77	Ders çalışmıyor Dikkat dağınıklığı
18	82	Ailenin ilgilenmemesi
3	84	Okula alışmakta uyum sorunu Dikkat problemi
8	84	Hasta olduğu için devamsızlık Evde yeterince çalışmama Okuma gücüğü tanısı da olabilir
11	87	Ailenin ilgilenmemesi Öğrencinin çalışmayı sevmemesi
13	87	Ailenin ilgilenmemesi
27	87	Algılamada problem olması
5	88	Ev ödevi yapmama Dikkat problemi
24	90	Algılamada problem olması
4	91	Okula alışmakta uyum sorunu
20	92	Öğrenme gücüğü
25	93	Dikkat problemi
30	93	Dil ve konuşma gücüğünün olması
1	94	Algısal
6	94	Arkadaşları ile uyum problemi
26	99	Dikkat problemi
21	113	Ailenin yanlış yönlendirmesi

Tablo 5 incelendiğinde TODİL sözlü dil puanı ortalama ve üstünde olan katılımcılar için okumaya geç geçme ile ilişkili olarak tek bir neden gösterilirken, dil puanı ortalamasının altında olanlar için birden fazla alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru “Öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusudur. Bu soruya verilen yanıtlar “Okuma becerisinin geliştirilmesi için öneriler” teması altında toplanmış ve yanıtların analiz edilmesiyle belirlenen alt temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Okuma Becerisinin Geliştirilmesi için Öneriler

Tema 2: Okuma Becerisinin Geliştirilmesi için Öneriler			
Alt Temalar	Frekans	Alt Temalar	Frekans
Bireysel eğitim/destek alma	20 (%67)	Ders ve ödev takibi	1 (%3)
Bol bol okuma	7 (%23)	İlgi ve dikkati derse çekme	1 (%3)
Aile desteği/ailenin ilgilenmesi	5 (%17)	Dikkat çalışması	1 (%3)
Tıbbi inceleme ve tanı alma	5 (%17)	Dikte çalışması	1 (%3)
Topluluk önünde konuşma/sesli okuma	2 (%7)	Okuduğunu anlama etkinliği	1 (%3)
Birinci sınıfı tekrar etmeli	1 (%3)		

Tablo 6’ya göre öğretmenler tarafından en sık dile getirilen öneri okumaya geç geçen öğrencilerin bireysel eğitim/ bireysel destek (%67) almasıdır. Bu öneriyi sırayla öğrencinin bol bol okuma yapması (%23), ailenin çocuğuyla daha fazla ilgilenmesi (%17) ve tıbbi inceleme sonrası tanılama yapılması (%17) izlemektedir. Önerilerin yarısından fazlasını oluşturan bireysel eğitim/bireysel destek alma alt teması, “birebir eğitim, birebir ilgi, birebir ders, özel destek, ek destek, ek eğitim, rehabilitasyona gitme” şeklinde verilen yanıtların bu alt tema altında toplanması ile oluşturulmuştur.

Öğretmenlere üçüncü olarak “Öğrencinizin okumaya geç geçmesi okul yaşamı boyunca akademik becerilerini etkileyecek mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin okumaya geç geçen 11 öğrenci için yanıtı “Evet”, 5 öğrenci içinse “Tabii ki/kesinlikle etkileyecek” şeklinde olmuştur. 7 öğrenci için okumaya geç geçme durumunun okul yaşamı boyunca akademik becerileri etkilemeyeceği yanıtı verilmiştir. 3 öğrenci için durumu değiştirecek bir girişimde bulunulmazsa akademik becerilerin etkileneceği ifade edilmiştir. Öğretmenler 2 öğrenci için bu konuda kararsız olduklarını, 1 öğrencinin ise bu durumdan kısmen etkileneceğini bildirmiştir. 1 öğrenci içinse “etkileyebilir ama değişebilir de” yanıtı verilmiştir.

Görüşmede öğretmenlere dördüncü olarak “Öğrencinizin okumaya geç geçmesi dil ve konuşma becerileri ile ilişkili midir?” sorusu sorulmuştur. 9 öğrenci için “evet”, birer öğrenci için ise “kısmen evet” ve “kesinlikle evet” yanıtları alınmıştır. Öğretmenler 16 öğrenci için “hayır ilişkili değil” yanıtını vermiştir. 1 öğrenci için “Hayır değildir fakat öğrencinin kelime haznesi zayıf”, bir diğer öğrenci içinse “Hayır ilişki değil ama dil ve konuşma problemi var. Bazı sesleri çıkarmakta güçlük çekiyor.” yanıtları verilmiştir. Bir öğrencinin durumunun ise dil ve konuşma becerisi ile değil zihinsel yetersizlikle ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Yanıtlara bir bütün olarak bakıldığında öğretmenlerin, okumaya geç geçen 19 öğrencinin durumunu dil ve konuşma becerileri ile ilişkilendirmediği görülmektedir. 11 öğrencinin okumaya geçmede yaşadığı gecikmenin ise dil ve konuşma becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, okumaya geç geçmenin dil ve konuşma becerileri ile ilişkili görüldüğü ve görülmediği olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bu iki grubun sözlü dil becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere öncelikle Shapiro Wilk normalite testi yapılmış ve normal dağılım olduğu tespit edilmiştir (p=0.518, p=0.545). Bunun üzerine gruplar arasındaki karşılaştırma için bağımsız örneklem t testi tercih edilmiştir. Test sonuçları Tablo 7’de paylaşılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin “Hayır ilişkili değil” dediği grup 1’in sözlü dil performansının “Evet ilişkili” dediği grup 2’den daha yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farkın p<.05 düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmektedir (p=0.0003, p<.05).

Tablo 7

Grupların TODİL Sözlü Dil Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar	n	Ortalama	SS	t	sd	p
TODİL Sözlü Dil	Grup 1	19	86.11	11.50	4.18	28	.0003

Öğretmenlere son olarak “Öğrencinizin okuma becerilerinin desteklenmesi için hangi uzmanlardan destek alınması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin adını en sık telaffuz ettiği uzman dil ve konuşma terapisti (DKT) (n=12, %40) olmuştur. Bunu sırayla psikolog (n=6, %20) ve çocuk psikiyatristi (n=4, %13) takip etmiştir. Öğretmenler, okumaya geç geçen öğrencilerin okulun rehberlik servisinden (n=8, %27), rehberlik ve araştırma merkezlerinden (RAM) (n=3, %10) ve rehabilitasyon merkezlerinden (n=1, %3) destek alması gerektiğini de bildirmiştir. 4 öğrencinin uzman desteği almasına gerek olmadığı ifade edilmiş, 1 öğrenci için “*Uzmana ihtiyaç yok sınıf tekrarı için aile ile uzlaşılması gerekiyor.*” ifadesi kullanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada akranlarına kıyasla okumaya geç geçen çocukların dil ve konuşma becerileri değerlendirilmiş; değerlendirilen her bir çocuk için sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak bu durumun olası nedenleri, çözüm önerileri konularında görüşleri alınmıştır.

Öğrencilerin dil becerilerini belirlemek üzere TODİL uygulanmıştır. TODİL'in Dinleme bileşke performansına göre okumaya geç geçen öğrencilerin yarısının (n=15, %50) dinleme becerisi ortalama altı, zayıf veya çok zayıftır. Organize etme bileşke performansında sadece 7 öğrenci ortalama düzeyde bulunmuş, geriye kalan 23 öğrenci ortalama altı, zayıf veya çok zayıf performans göstermiştir. Bu bileşke puanı, ilişkili sözcük dağarcığı ve cümle tekrar etme alt testlerinden elde edilen puanlarla hesaplanmaktadır. İlişkili sözcük dağarcığı alt testinde çocuklardan beklenen iki sözcük arasındaki benzerliği uygun sözcüklerle ifade etmeleridir. Bu beceri de sözcük dağarcığının iyi olmasını, sözcükler arasında ilişki kurabilmeyi ve bu ilişkiyi de uygun sözcükleri kullanarak ifade etme becerisini gerektirir. Cümle tekrar etme alt testinde ise çocuklardan dinledikleri cümleyi aynen tekrar etmeleri istenir. Bu görevde başarılı olunması söz dağarcığı ve biçimbirim bilgisi becerilerine bağlıdır. Çocuğun duyduğu cümleyi doğru bir şekilde tekrar edebilmesi için, cümleyi oluşturan sözcükleri ve bu sözcüklere eklenen bağımlı biçimbirimleri hatırlayıp doğru bir şekilde organize ederek birleştirmesi gerekir (Polišenská vd., 2015). Okumaya geç geçen çocukların %76'sı bu görevde yaşından beklenenin altında bir performans sergilemiştir. Bu; çocukların dili, dildeki sözcükleri ve ekleri organize etme, uygun şekilde bir araya getirmede güçlük çektiklerinin göstergesidir. Bu güçlüğü okuma becerilerine olan yansımaları sesleri bir araya getirerek heceleri, heceleri bir araya getirerek sözcükleri oluşturma ile ilgili olabilir. Diğer bir ifadeyle okumaya geç geçen çocuklar, dilsel süreçlerin organizasyonunda yaşadıkları güçlüğü bir benzerini okumaya geçme sürecinde de yaşıyor olabilirler.

TODİL'in konuşma bileşke puanına göre sadece 5 öğrencinin bu alandaki becerisi ortalama, 1 tanesinin ileri düzeydedir. Geriye kalan 24 öğrencinin konuşma becerileri ise ortalamanın altındadır (Ortalamanın altında ifadesi TODİL betimleyici terimlerinden ortalama altı, zayıf ve çok zayıf terimlerini kapsayacak şekilde kullanılmıştır). Konuşma bileşke puanı, sözcük betimleme ve biçimbirim tamamlama alt testlerinden alınan puanların dönüştürülmesi ile hesaplanmaktadır. Buna göre bu alt testlerin herhangi birinden düşük puan alınması konuşma bileşke puanını etkilemektedir. Bu sonuçlara göre okumaya geç geçen öğrencilerin çoğunun (%79) sözcükleri betimlemede, cümle kurarken sözcüklere uygun ekleri eklemede güçlük çektiği sonucuna ulaşılabilir.

Dil bilgisi bileşke puanına göre 8 öğrenci ortalama, 1 öğrenci ise ortalamanın üstündedir. Öte yandan 21 öğrencinin (%69) dil bilgisi performansı da ortalamanın altında bulunmuştur. Cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama alt testleri dil bilgisi bileşke performansını oluşturmaktadır. Buna göre okumaya geç geçen öğrencilerin üçte ikisinin dil bilgisi becerilerinin ortalamanın altında olduğu görülmektedir.

Resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme alt testleri de anlam bilgisi bileşke puanını oluşturmaktadır. Bu bileşke performansında da öğrencilerin %79'u ortalamanın altında kalmıştır. TODİL'in tüm alt testlerinin toplamı ile elde edilen sözlü dil bileşke puanında ise 21 öğrencinin (%69) ortalamanın altında kaldığı tespit edilmiştir (%30 çok zayıf, %16 zayıf, %23 ortalama altı. Bkz. Tablo 3). Bu bulgular, okumaya geç geçen öğrencilerin birçoğunun (bu araştırmadaki örneklemin üçte ikisinde) dil becerilerinde de eksiklikler olduğunu göstermektedir. Araştırmalar dil bozukluğu olan çocukların %60'ının okuma ve yazma gibi akademik becerilerde güçlük çektiğini bildirmektedir (Wiig ve ark., 2000). Bu araştırmada ise okumaya geç geçen çocukların %69'unda dil becerilerinin ortalamanın altında olduğu bulunmuştur. Araştırmalar dilin biçimbirim bilgisi bileşkenine dair farkındalık ve becerinin de okuryazarlıkta belirleyici olduğunu göstermektedir (Carlisle, 2003; Assinck ve Sandra, 2003). Bu çalışmada da okumaya geç geçen çocukların üçte ikisinin, biçimbirim tamamlama alt testinin de yer aldığı konuşma, dil bilgisi ve sözlü dil bileşke performanslarında ortalamanın altında kaldığı bulunmuştur. Benzer bulguya organize etme ve anlam bilgisi bileşke performans puanlarında da ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara bir bütün olarak bakıldığında, okumaya geç geçen çocukların nerdeyse üçte ikisinin dil ve konuşma becerilerinde güçlük yaşadığını söylemek mümkündür. Bu bulgu

ise alanyazında dil becerileri ile okuma becerileri arasındaki yakın ilişkiyi ifade eden çalışmalarla uyumludur (Carlisle, 2003; Güldenoğlu vd, 2019; Assinck ve Sandra, 2003; Nation ve Norbury, 2005; Segebart DeThorne vd., 2010).

Araştırmada öğretmenlere öğrencilerin okumaya geç geçmesinin sebepleri sorulduğunda dikkat problemleri (%27), dil ve konuşma gücü (%23) ve ders çalışmama-derslere ilgisizlik-çalışmayı sevmeme (%20) alt temalarının en sık telaffuz edildiği belirlenmiştir. Dikkat problemleri ile dil ve konuşma gücü, okumaya geç geçen çocuklarda dil temelli bir öğrenme bozukluğu olabileceğini düşündürmüştür. Ders çalışmama-derslere ilgisizlik-çalışmayı sevmeme okuma motivasyonuna dair bir eksiklik gibi değerlendirilebileceği gibi ilgisizliğin altında yatan başka sebepler olup olmadığı irdelenmelidir. Derslere ilgisiz olduğu için okumaya geç geçtiği belirtilen altı öğrenciden birinin dil puanı çok zayıf (katılımcı 15), ikisinin zayıf (katılımcı 2 ve 19), üçünün ise ortalama altında (katılımcı 5-8-11) bulunmuştur (Bkz. Tablo 5). Ancak öğretmenler bu öğrencilerde dil ve konuşma gücü olduğunu belirtmemiştir. Beş öğrencinin okumaya geç geçmesi uyum sağlayamama (arkadaşlarla uyum, okula alışmada uyum) ile ilişkili görülmüştür. Bu öğrencilerden birinin (katılımcı 7) dil puanı çok zayıf, birinin zayıf (katılımcı 16), birinin ortalamanın altındadır (katılımcı 3). İkisinin dil puanı ise ortalama düzeyde bulunmuştur (katılımcı 4-6). Uyum problemi olan bu öğrenciler için dil ve konuşma gücü bildirilmemiş olsa da bu bulgu, uyum sorunlarının altında da dil ve konuşmaya dair eksikliklerin olabileceğini düşündürmektedir. Zira sosyal, duygusal ve mental yönden desteklenmeye ihtiyaç duyan çocukların %81'inde dil becerilerinin düşük olduğu bildirilmiştir (Hollo et al., 2014). Bu araştırmada sözlü dil puanı ortalama düzeyde olan öğrencilerin dilin kullanım (pragmatik) bileşenine dair becerileri değerlendirilmemiştir. Dilin gramer, sözlü dil bileşenlerinde ortalama ya da üstünde performansı olan çocukların dilin kullanım bileşenine dair güçlükleri olabilir. Böyle bir güçlük ise akran ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve uyum problemlerini beraberinde getirebilir. Bu bulgular, okumaya geç geçen çocuklarda dil ve konuşma gücü bildirilmemiş olsa da detaylı bir dil ve konuşma değerlendirmesi yapılması gerekliliğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin, okuma becerisinin geliştirilmesi için en sık dile getirdiği öneri bireysel eğitim/bireysel destek almaktır (%67). Okumaya geç geçen öğrencilerde bu durum en sık dikkat ve dil problemleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerde dil ve dikkat problemleri olduğu için öğretmenlerin en sık dile getirdiği öneri bireysel destek olabilir. Öğretmenler, okumaya geç geçen öğrencilerin destek alması gereken uzmanlar arasında en sık dil ve konuşma terapistlerini (%40) ve kurumlar arasında ise okulun rehberlik servisini (%27) bildirmiştir. Yurt dışında DKT'ler okullarda da görev almakta ve öğretmenlerle iş birliği yaparak okumada güçlük çeken veya okuryazarlık bozukluğu olan çocukların sınıf ortamına katılımı için gerekli desteği sağlamaktadır. DKT'ler ve sınıf öğretmenleri arasındaki iş birliği müfredat planlaması, doğal dilin geliştirilmesi gibi süreçleri içerir (Hadley ve ark., 2000). Ülkemizde DKT'ler okullarda görev almıyor olsa da araştırmamızın bu bulgusu okumaya geç geçen veya okuma yazma sürecinde güçlük çeken çocukların desteklenmesinde DKT-sınıf öğretmeni-rehberlik servisi arasında işbirliğine gereksinim duyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okumaya geç geçen öğrencilerde bu durumun dil ve konuşma bozukluğu ile ilişkili olup olmadığı sorusu için 19 öğrencide ilişkili değildir, 11 öğrencide ise ilişkilidir yanıtı verilmiştir. İlişkili görülen ve görülmeyen grupların sözlü dil performansları karşılaştırıldığında ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.0003<0.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin okumaya geç geçmenin olası nedenlerini iyi gözlemledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın nicel bulguları okumaya geç geçen öğrencilerin üçte ikisinin sözlü dil becerilerinin ortalamanın altında olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, okuma yazma becerileri ile dil becerileri arasındaki yakın ilişkiyi vurgularken, okumaya geçmede daha geriden gelen çocukların dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi gerektiğini de göstermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan nitel bulgulara göre öğretmenler okumaya geç geçme durumunu dil ve konuşma güçlüklerinin yanı sıra dikkat eksiklikleri, algısal eksiklikler, uyum problemleri gibi öğrenciye bağlı bireysel durumlarla veya ailenin ilgilenmemesi gibi çevresel faktörlerle ilişkilendirmiştir. Okumaya geç geçen öğrencilerin sıklıkla bireysel destek alması; bu öğrencilerin DKT'ler ve okul rehberlik servislerince desteklenmesi gerektiği bildirilmiştir. Nicel ve nitel bulgular birlikte ele alındığında okumaya geç geçen çocukların basit sayılabilecek bir gecikme yaşamadıkları söylenebilir. Zira bu çocukların dil becerilerinde eksikleri vardır ve daha kapsamlı bir değerlendirme ile tanılanmalı, dil ve konuşma desteği almalıdırlar. Öğretmenlerin görüşleri de çocukların gerek dil ve konuşma gerekse akademik becerileri için bireysel destek almaları yönündedir. Öğretmenler ailelerin çocuğun gelişimi ve başarısındaki rolüne de işaret etmişlerdir. GDB veya öğrenme gücü gibi nörogelişimsel bozuklukları doğru değerlendirmek, çocuğun ihtiyaçlarını doğru belirlemek pek çok kaynaktan bilgi almayı gerektirir. Bunlar içinde standart testler olduğu gibi aile ve öğretmen görüşmeleri de vardır. Karma yöntemle desenlenen bu çalışmada da okumaya geç geçen öğrencilerin dil becerileri değerlendirilmişse de sadece dil testinin sonucu çocuğun yaşadığı duruma dair gerçek resmi uzmanlara sunamaz. Muhakkak diğer değerlendirme araçlarından yararlanılmalı, aile üyelerinden ve okuldaki öğretmenlerinden çocuk hakkında bilgi alınmalıdır. Böylece çocuğun yapabildikleri ve yapamadıkları daha net görüleceği gibi, müdahale önceliklerini belirlemek de kolaylaşacaktır. Bu çalışmanın karma yöntemle desenlenmesi, okumaya geç geçen çocuklar hakkında daha kapsamlı ve çok yönlü bilgi alınmasını sağlamıştır. Nicel veriler, çocukların dil becerilerinde ortalamanın altında seyreden bir performansa işaret ederken, nitel bilgiler zayıf dil becerisine eşlik eden farklı durumları (algı eksikliği, dikkat problemi, uyum sorunu, aile ilgisizliği) göstermektedir. Bu çocuklar için planlanacak olası bir müdahalede dil becerisini geliştirme hedefinin yanı sıra, eşlik eden ilgili durumları iyileştirmeye yönelik de adımlar atılması gerekecektir.

Alanyazında dil bozukluğu olan çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk altında olduğunu gösteren ve ilkökul üçüncü-dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine dair çalışmalar yapıldığı

görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okumaya geçme sürecinde belirleyici olan unsurlara dair araştırmalar yapılmış olsa da bu öğrencilerden okumaya geçenlerin dil becerilerinin de değerlendirilmesi gerektiği ilk kez bu çalışmada dile getirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, okumaya geç geçen çocukların durumlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda henüz ilkokul birinci sınıfta iken okumaya geçmede geciken çocukların dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi, gerekli desteğin sağlanması oldukça önemlidir. Çocukların dil ve konuşma becerileri gelişirse okuma becerileri de gelişebilir, ilerleyen sınıflarda okuduğunu anlama becerilerinde yaşayabilecekleri güçlükler de engellenebilir.

Araştırmamızın bulguları okumaya geç geçen çocukların desteklenmesinde DKT-sınıf öğretmeni-rehberlik servisi işbirliğine işaret etmektedir. Öte yandan katılımcılar, okumaya geç geçen öğrencilerle sınırlıdır. Okumayı öğrenmede gecikmeyen öğrencilerin dil becerileri değerlendirilmemiştir. Bu nedenle okumaya geçmekte geciken öğrencilerle gecikmeyenlerin dil becerileri arasında karşılaştırma yapılamamıştır. Çalışmamızın bir diğer sınırlılığı ise İstanbul'daki dört okuldan veri toplanmış olmasıdır. Bundan sonraki çalışmaların daha geniş örnekleme kapsayacak şekilde yapılması, dil ve konuşma becerilerini değerlendiren testlerin yanı sıra dikkat ve algı testlerine yer verilmesi, öğretmen ve ailelerin görüş ve önerilerinin alınmasını önerilerimiz arasındadır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma TÜBİTAK 2209 A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programınca (Proje No: 1919B012220351) destek almaya hak kazanmıştır. Teşvikleri için TÜBİTAK'a çok teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Assinck, E., Sandra, D. Mann, V., ve Singson, M. (ed). (2003). Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes (1. baskı). Kluwer Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3720-2_1
- Aydemir, H., Karalı, Y., ve Kılınçer, Ç. (2019, 16-20 Kasım). *İlkokuma ve Yazmaya Geçiş Sürecinde Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Sözlü bildiri] 18. Uluslararası İlkokul Öğretmenleri Eğitimi Sempozyumu (18th International Primary Teacher Education Symposium), Antalya, Türkiye.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. <https://www.esoder.org>
- Başar, M., Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., ve consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bozgun, K., Uluçınar Sağır, Ş. (2018, 6 Aralık). *Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi*. [Sözlü bildiri] 2. Uluslararası Bilimsel Çalışmalarda Yenilikçi Yaklaşımlar Sempozyumu, Samsun, Türkiye.
- Carlisle, J. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291–322. <https://doi.org/10.1080/02702710390227369>
- Demirtaş, Ç. P., ve Ergül, C. (2020). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(1), 209-240. <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>
- DeThorne, L., Hart, S., Petrill, S., Deater-Deckard, K., Thompson, L., Schatschneider, C., ve Davison, M. (2007). Children's history of speech-language difficulties: genetic influences and associations with reading-related measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 49, 1280–1293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/092\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/092))
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, (37),166.
- Erim, A., ve Kılıç, M. (2022). İletişim bozuklukları bağlamında erken okuryazarlık becerileri üzerine genel bir bakış. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 313-326. <https://doi.org/10.47115/jshs.1074836>
- Güldenöglü, B., Kargın, T., Gengeç, H., ve Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: dil-okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1-27. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2009.0101>
- Hollo, A., Wehby, J.H., ve Oliver, R.M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169–186. <https://doi.org/10.1177/001440291408000203>
- Joshi, R. M., Dahlgren, M., ve Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory

teaching approach. *Annals of Dyslexia*, (52), 229–242. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0014-9>

Kargın, T., Güldenöglü, İ. B., ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82–100. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/okuma-guclugu-olan-ve-olmayan-ogrencilerin-cumle/docview/1757274566/se-2>

Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>

McArthur, G., Hogben, J.H., Edwards, V.T., Heath, S., ve Mengler, E.D. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, (41), 869–874. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00674>

Miles M, Huberman M. (1994). *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nation, K., ve Norbury, C. (2005). Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*, (25), 21–32. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00004>

Norbury C. F., Gooch D., Wray C., Baird G., Charman T., Simonoff E., Vamvakas, G., Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>

Polišenská, K., Chiat, S., ve Roy, P. (2015). Sentence repetition: what does the task measure? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 106–118. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12126>

Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, (13), 212–218. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(03\)00035-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(03)00035-7)

Stein, J. (2001). The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, (7), 12–36. <https://doi.org/10.1002/dys.186>

Tekindal, M., ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1355632>

Topbaş S., Kaçar D., Kopkallı Yavuz H.(2014). Performance of children on Turkish Nonword Repetition Test: Effect of wordlikeness, word length and scoring. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 28(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.3109/02699206.2014.927003>

Topbaş, S. (2013). TÖDİL Projesi-Özgül Dil Bozukluğu Türkiye Projesi: Anadili Türkçe olan tekdilli ve ikidilli okulöncesi ve ilköğretim çağı (2:0-9:0 yaş) çocuklarında özgül dil bozukluğunu ölçme ve değerlendirme çalışması.Teknik Rapor. <https://doi.org/10.13140/2.1.4031.3925>

Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar/ Mixed methods research: A brief history, definitions, perspectives, and key elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>

Turan, F., ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 43-47. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5072/1141>

Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., ve Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, (45), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Wiig, E.H., Zureich, P., ve Chan, H.N.H. (2000). A clinical rationale for assessing rapid automatized naming in children with language disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 359–374. <https://doi.org/10.1177/002221940003300407>

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun 06.01.2023 tarih 2023/77-41 sayılı kararıyla verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 06.01.2023

Etik Kurul Karar Sayısı: 2023/77-41

