

Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği

Esin Gökçe Sarıpınar
Gazi Üniversitesi

Gülşen Erden
Ankara Üniversitesi

Özet

Okuma, öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biridir. Okula yeni başlayan bir öğrencinin temel akademik faaliyeti okumayı öğrenmekle başlar, okumada yaşanan güçlük ise başarısını olumsuz yönde etkiler. Okuma becerilerinin ele alındığı bu çalışmada öncelikle okuma güçlüğü olmayan ilköğretim 1-5. sınıf arasındaki öğrencilerinin okuma düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hataları değerlendirilmiştir. İkinci olarak okuma güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin okuma becerilerinin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin okuma becerileri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya farklı sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetteki 909 ilköğretim öğrencisi ile okuma güçlüğü tanısı konulan 64 ve hiçbir psikiyatrik tanı almamış 64 çocuk alınmıştır. Çocuklara metinler okutularak, okuma düzeyleri belirlenmiş, okuma sırasında yaptıkları hatalar değerlendirilmiş ve metinlerle ilgili sorular sorularak okuduğunu anlama becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin buldukları sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetleri açısından farklı okuma becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Okuma güçlüğü tanısı konulan çocukların ise, herhangi bir okuma güçlüğü olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, okuma becerileri açısından anlamlı derecede düşük puanlar aldıkları, daha çok okuma hataları yaptıkları, okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Geniş kapsamlı verilerden elde edilen bu bulguların, normal örneklemdaki çocukların buldukları sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre okuma becerilerinin nasıl olduğunun bilinmesine ışık tutacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda çalışmanın, okuma güçlüğü olan çocukların okuma sorunlarının niteliği ve derecesinin belirlenmesi, tanıların objektif ve güvenilir olarak konulabilmesi ve zorluk alanlarına özgü tedavi programlarının geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Anahtar kelimeler: Özgül öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü (disleksi), okuma becerileri

Abstract

Reading is one of the main ways of learning. A student's main academic process who begins to school starts with reading, difficulty in reading effects a student's academic success negatively. This research assessing reading skills consisted of two stages, firstly the reading speeds, reading comprehension, reading errors of primary school grade 1-5 students (normal group) were assessed. In the second stage of this study reading skills of children with reading disabilities (research group) were compared with children who don't have any academic problems including reading disability (research group). 909 elementary school students from different class, socioeconomic status and gender, 64 children who had a diagnosis of reading disability and 64 children who had any psychiatric diagnosis included into the study. Their reading speed and reading errors were determined with reading texts and their reading comprehension skills were determined with special prepared questions about the text. The children in the normal group were found to exhibit differing levels of reading skills depending on the grade, socioeconomic status and gender where they belonged. The children diagnosed with reading disabilities were found to score significantly lower when compared to those without any such diagnosis. These children made more reading errors; their reading speed was much slower while their comprehension was also reduced. The findings obtained from comprehensive data could be useful for assessing reading skills of the normal children and for determining the reading problems and reading problem severity of children with reading disability. Also it can be useful for more objective and reliable diagnoses of these children and it can be helpful for maintaining treatment programs specifically for their difficulty.

Key words: Specific learning disability, reading disability (dyslexia), reading skills

Öğrenme doğumla birlikte başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Okullardaki eğitim-öğretim çalışmalarına katılan ve bu eğitimin başlangıcına kadar belirgin bir “bilgi alma ve kullanma” problemi olmadığı düşünülen her çocuğun, okulda başarılı olacağı varsayılır. Ancak, bir sorun gözlenemediği halde okul yaşantısının başından itibaren öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşayan pek çok çocuk vardır. Öğrenmeye ilişkin yaşanan sorunların ve okul başarısızlığının altında birçok neden bulunmaktadır. Geçmiş yıllarda bu sorunların daha çok, okula, aileye, çevresel-kültürel etkenlere, geçmiş yaşantılara ve çocuğun yapısal özelliklerine (Acat, 1996; Baydik, 2003; Coplin ve Morgan 1988; Çelenk, 2003; Razon, 1982; Sattler, 1998; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004) bağlı olduğu düşünülmekteydi. Ancak 1940’ların başından itibaren bunlardan farklı bir grubun varlığı fark edilmiştir. Zihinsel yetersizlik, sosyal/kültürel yoksunluk ve olumsuz çevresel faktörler etkili olmaksızın akademik başarıyı olumsuz etkileyen; öğrenmeye, okuma-yazma ve aritmetik becerisine ilişkin bu güçlükler, “özümlü öğrenme güçlüğü” adı altında ayrı ve yeni bir başlıkta değerlendirilmeye başlanmıştır.

Özümlü öğrenme güçlüğü (ÖÖG); bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, dinleme, konuşma, okuma, yazma, sonuç çıkarma veya matematiksel yeteneklerin kazanılmasında belirgin güçlük olarak tanımlanan heterojen bir bozukluktur (APA, 1994; Ebert, Loosen ve Nurcombe, 2003; Sattler, 1998).

Okuma bozukluğu ise, “bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, doğru okuma, hız ya da okuduğunu anlamada, beklenenin önemli ölçüde altında tespit edilen okuma başarısı” olarak tanımlanmaktadır (APA, 1994). Tanımdan da anlaşıldığı gibi, okuma güçlüğü; sadece yanlış ya da hatalı okuma değil, aynı zamanda, okumanın yavaşlığı ve okuduğunu anlama ve anlatabilme becerisindeki yetersizlik olarak da görülebilmektedir.

Okuma güçlüğü, özümlü öğrenme güçlüğüünün neredeyse yarısını oluşturan (Sundheim ve Voeller, 2004), okul çağı çocuklarının % 10-15’inde görülen, erkeklere daha fazla rastlanan (APA, 1994; Flannery Liederman, Daly ve Schultz 2000; Razon, 1982; Rutter ve ark., 2004; Sattler, 1998; Stein ve Walsh, 1997) ve “disleksi” olarak da adlandırılan alt gruptur.

Okuma, “sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Çelenk, 2003; McLoughlin ve Lewis, 2002) ve görme, hatırlama, seslendirme ile değerlendirme gibi çeşitli eylemleri içermektedir. Okumanın gerçekleşmesi ise dikkat, algi-

lama, bellek, anlama, akıl yürütme, fonolojik farkındalık, kodlama becerisi, genel zeka gibi birbirleriyle ilişkili pek çok bileşenin, birlikte ve koordineli çalışması ile gerçekleşmektedir. Okuma, yazının algılanması ile başlayıp, harflerin tanınıp ayırt edilmesi, kelime olarak yeniden birleştirilmesi ile devam eden ve içeriğin kavranması (anlama) ile de son bulan bir süreçtir (Karakelle, 1998; Sattler, 1998).

Ancak okuma için kelime tanıma, anlama gibi en az iki bileşenin düzgün işlemesi gerekmektedir (Aaron, 1995). Yazılı kelimeyi tanıma ve telaffuz etme olarak tanımlanan kelime tanımının gerçekleşmesi için basılı semboller (harfleri) anlamlı bilgiyi temsil eden seslere çevirmek gerekmektedir. Daha yüksek bilgi işleme düzeyi gerektiren kavrama ise, konuşulan dili anlama becerisidir. Hem dinlediğini hem de okuduğunu anlamayı kapsar ve kişinin okuduğunu anlaması için, akıp giden metin içindeki kelimeleri tanıması ve belleğinde anlamını birleştirebilmesi gerekmektedir. Okuma eyleminin bir değer taşıyabilmesi için anlama ile sonuçlanması gerekir, aksi halde okuma hiçbir işe yaramayan mekanik bir eylem haline gelmektedir (Aaron, 1995; Tiu, Thompson ve Lewis, 2003; Vellutino ve ark., 2004).

Okula başlayan bir çocuğun temel akademik faaliyeti okuma-yazmayı öğrenmekle başlar. İlkokul programları düşünüldüğünde, okumanın her derste önemli bir yeri olduğu, öğrenmenin çok büyük ölçüde okumaya dayandığı bilinmektedir. Neredeyse tüm dersler okuma becerisi gerektirdiği için de okuma ya da okuduğunu anlamada zorluğu olan çocuğun başarısının da olumsuz etkileneceği, okul yaşamı boyunca birçok konuda güçlük yaşayabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme ve okuma güçlükleri, pek çok ülkede çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Ancak ülkemizdeki ulaşılabilen kaynaklarda, hem bu konunun hem de güçlüğü olmayan çocukların okuma becerilerinin, daha az araştırılmış olduğu görülmektedir.

Ülkemizde ilköğretime devam eden, herhangi bir güçlüğü olmadığı düşünülen çocukların okuma becerilerini ele alan çalışmalarda, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetlerinden beklenen okuma hızı, okuduğunu anlama becerileri ve okumada yaptıkları hataların neler olduğunu birlikte kapsayan bir norm çalışmasının bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca okuma becerilerinin “okuma düzeyi”, “anlama” ya da “okumada yapılan hatalar” şeklinde tek ya da iki alan bakımından ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmaların örneklem sayılarının oldukça az olduğu, daha çok bir ya da iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin söz konusu alanlardaki performanslarını belirlemeye çalışan sınırlı araştırmalar (Acat, 1996; Beydoğan, 1993; Bozkurt, 1976; Ocak, 1997; Tazebay, 1995; Yılmaz, 2000) olduğu görülmektedir.

Bu öğrencilerin okuma-anlama becerilerini ölçmek ve okuma hatalarını belirlemek amacıyla geliştirilen standart ölçme araçlarındaki eksiklik de bu çocukların okuma becerilerinin objektif bir şekilde ölçülmesini güçleştirmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin ulaşılabilen kaynaklarda ise, okuma becerilerinin tümüyle ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha çok ÖÖG içinde yer alan okuma, okuma hızı, okuma yöntemleri, aritmetik güçlüğü gibi alt tipler ve boyutlar üzerinde yapıldığı ya da tanı konulan çocukların zeka test profilleri, nöropsikolojik test sonuçları ile ilgili bir ya da birkaç boyutu ele alan çalışmalar (Baydık, 2002; Kesikçi ve Amado, 2005; Korkmazlar, 1992; Soysal ve ark., 2001; Şenel, 1998; Vanlı, 1988) olduğu ve yine örneklem sayılarının oldukça az olduğu görülmüştür. Her iki alanla ilgili yapılmış bu araştırmalardan yola çıkılarak, herhangi bir güçlüğü olmayan çocukların okuma becerilerinin nasıl olduğu ile ilgili verilere sahip olunmaması; okuma güçlüğü tanısı konulacak çocukların okuma becerilerinin normallerden farklılığının söylenebilmesini zorlaştırmaktadır. Aynı zamanda çocukların hangi alanlarda zorluk yaşadıklarının belirlenebilmesini ya da zorluk alanlarına özgü tedavi programlarının hazırlanabilmesini daha da güç hale getirmektedir.

Bu eksikliklerden yola çıkılarak bu çalışmanın temel amacını, öncelikle, ilköğretim okullarına devam eden 1.-5. sınıf arasındaki öğrencilerin sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetlerine göre okuma düzeyini ve okuduğunu anlama becerisini ölçmek oluşturmıştır. Bu ölçüm sırasında, okumada yapılan hata türlerinin neler olduğunu belirlemek ve bu hataların niteliğinin yanı sıra sıklığını da saptayarak, standart okuma metinlerine dayalı hata türü ve sıklığına ilişkin veriler elde etmek de, bu amaç içinde yer almıştır.

İkinci olarak, akademik başarıyı olumsuz etkileyen özgül öğrenme güçlüğünün alt tipi olan “okuma güçlüğü” tanısı almış klinik gruptaki çocukların okuma becerilerinin, okuma güçlüğü gibi herhangi bir öğrenme sorunu olmayan, normal grubu temsil ettiği düşünülen çocukların okuma becerileri ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu karşılaştırmadan elde edilecek bulguların okuma güçlüğü olan çocukların söz konusu zorluklarının derecesinin belirlenmesine ve tanılarının doğru konulabilmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca okuma güçlüğü olan çocukların, okuma ve öğrenme sorunu olmayan yaşatlarından farklılıklarını objektif olarak belirlemek, dolayısıyla da çocukların zorluk alanlarına özgü uygun yardım alabilmelerini sağlamak, alacakları yardımdan yararlanıp yararlanmadıklarını izlemek de mümkün olabilecektir.

Yöntem

Araştırmanın normal örneklem grubunu, 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarında, ilköğretime devam eden, değişik sosyoekonomik düzey (SED) ve farklı cinsiyetlerde olan, tümdengelimci yolla okuma-yazmayı öğrenen, öğretmenleri tarafından herhangi bir öğrenmeye ilişkin bir zorluğu olmadığı bildirilen ve bilgi formları ile de öğrenme/okuma güçlüğü olmadığı tespit edilen, 1.-5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu gruptaki çocukların sınıf, SED ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Bu gruptaki öğrencilerin seçiminde, öncelikle, çalışmanın yapıldığı okullar için gerekli yasal izinler alınmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nce alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyleri temsil edebileceği önerilen ilköğretim okulları arasından, seçkisiz yöntemle seçilen okullarda, 1.-5. sınıflara devam eden öğrenciler

Tablo 1. Öğrenme/Okuma Güçlüğü Olmayan Öğrencilerin Sınıf, SED ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımları

Sınıf	Alt SED		Orta SED		Üst SED		Toplam		Genel Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
1	11	12	35	32	43	52	89	96	175 (% 19)
2	13	19	24	30	42	28	79	77	156 (% 17)
3	14	20	25	34	35	33	74	87	161 (% 17)
4	27	18	34	31	24	18	85	67	153 (% 16)
5	33	34	38	46	47	57	118	137	255 (% 28)
Toplam	98	103	156	173	191	188	445	464	909
Genel Toplam	201 (% 22)		329 (% 36)		379 (% 41)		909		909

arasından, yine seçkisiz yöntemle seçilen öğrencilerden, ailelerinden gerekli izin alınabilenler çalışmaya alınmıştır. Okumaya engel yapısal, duyuşsal, fizyolojik bir sorunu olan çocuklar dışında kalan, 464 erkek ve 445 kız olmak üzere toplam 909 çocukla uygulama yapılmıştır.

Klinik örneklem grubundakiler ise yine tüm-dengecimci yolla okuma-yazmayı öğrenen ve Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı (60 çocuk) ile İmge Ruh Sağlığı Kliniğine (4 çocuk) getirilmiş olan, bir çocuk psikiyatristi ve psikolog tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda, DSM-IV ölçütlerine göre saf okuma güçlüğü (disleksi) tanısı konulan çocuklardan oluşmaktadır. Çalışmaya görsel, işitsel ya da motor özrü olanlar, yaygın gelişimsel bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, konuşma bozukluğu, herhangi bir duyuşsal bozukluğu ve fiziksel rahatsızlığı olan ile çevresel dezavantajlardan dolayı öğrenme sorunu yaşadığı düşünülen çocuklar alınmamıştır. Bunların dışında kalan, herhangi bir ek tanısı olmayan, Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WÇZÖ) toplam zeka bölümü katsayısı 80'in üzerinde olan, 43 erkek, 21 kız olmak üzere toplam 64, okuma güçlüğü olan çocuk çalışmada yer almıştır. Klinik gruba ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Okuma becerileri açısından yapılan karşılaştırılmada, klinik grubu oluşturan çocuklardan 9'u gösterilen metindeki hiçbir kelimeyi okuyamadığı için yapılacak karşılaştırmanın dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 55 çocuk, cinsiyet, yaş, SED ve sınıf düzeylerine uygun olarak öğrenme/okuma güçlüğü olmayan çocuklarla eşleştirilmiş ve karşılaştırma bu iki grup arasında yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bilgi formu; öğrencilerin adı-soyadı, cinsiyeti, okulu, sınıfı, doğum tarihi, aile yapısı, anne-babalarının eğitim düzeyi ve mesleklerinin yer aldığı sosyo-

demografik bilgileri içermektedir. Klinik grupta ise bu bilgilere ek olarak, çocukta ek bir tanı ya da herhangi bir ilaç kullanımının olup olmadığı, ailede psikiyatrik ya da öğrenme güçlüğüne yönelik öykü olup olmadığı ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Metinlerin Oluşturulması. Araştırmada, Erden, Kurdoğlu ve Uslu'nun (2002), ilköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı normlarının geliştirilmesi ve Çakır, Demir ve Erden'in (2006) okuma testi geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmadaki metinler kullanılmıştır. Metinlerin, sınıf düzeyine ve Türkçe dil yapısına uygunluğu, dili ve akıcılığı konusunda uzman görüşü alınmıştır. Sınıf düzeylerine uygun olarak farklı puntolarla yazılmış, farklı uzunluktaki bu metinler içinde en az 80, en çok 269 sözcük bulunmaktadır.

Okuma Hızı Puanlarının Belirlenmesi. Çocukların 1 dakikada doğru okudukları toplam sözcük sayısı olarak alınmıştır.

Okuma Hatalarının Belirlenmesi. Yazın bilgileri taranarak belirlenmeye çalışılan okuma hataları, 15 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar Tablo 3'de verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi. Metinle ilgili, paragraftaki ana fikri ölçtüğü düşünülen (Acat, 1996) klasik tarzdaki, açık uçlu sorulara yanıt alınması (Akyol, 2005) yöntemi ile değerlendirilen okuduğunu anlama becerisi, toplam "4" üzerinden puanlandırılmıştır.

Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - Gözden Geçirilmiş Formu (WÇZÖ). Bu çalışmada 1949'da Wechsler tarafından geliştirilen (Öner, 1997), Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği'nin gözden geçirilmiş şekli WÇZÖ (WISC-R Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised) kullanılmıştır. Çalışmaya alınan klinik örneklemdeki çocuklara labirentler alt testi dışındaki diğer 11 alt test uygulanmıştır.

İşlem

Gerekli yasal izinlerin alındığı okullardaki herhangi bir öğrenme/okuma güçlüğü olmadığı varsayılan öğrencilerle, birebir yapılan uygulamada, sosyodemografik bilgi formları eksiksiz doldurulmuştur. Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde, zaman faktörünün karıştırıcı etkisi düşünülerek, tüm verilerin aynı zamanda toplanılmasına çalışılmıştır. Bunun için de 1. sınıfların tam olarak okuma yazmaya geçmiş olacağı öngörülen, Mayıs ayı (Öney ve Durgunoğlu, 1997) tercih edilmiş ve veriler, 2004-2005 öğretim yılının Mayıs ayı içerisinde toplanılmıştır.

Klinik örneklem grubunda yer alan okuma güçlüğü tanısı konulan çocukların sayısının olabildiğince fazla olabilmesi için, veri toplama işlemleri, 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yılı süresince devam etmiştir.

Tablo 2. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sınıf ve SED Değişkenlerine Göre Dağılımları

Sınıf	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
1	2	4	5	11 (%17)
2	3	6	9	18 (%28)
3	4	7	9	20 (%31)
4	1	3	4	8 (%12)
5	1	3	3	7 (%11)
Toplam	11 (% 17)	23 (% 35)	30 (% 46)	64

Tablo 3. Okuma Hataları

Hatalar	Örnek	Görülme Sıklığı (%)	
		Normal	Klinik
Harf Atlama	Basket...> baket, parkta...> parka	22.66	45.31
Hece Atlama	oynarlarken...>oynarken, kediciik...>kedi	35.86	42.18
Sözcük Atlama	oynarken <i>küçük</i> bir kedi...>oynarken bir kedi	14.19	17.18
Tersten Okuma	Yoktu...> <i>koytu</i> , en...> <i>ne</i> , çok...> <i>koç</i>	1.54	31.25
Harf Karıştırma	<i>Basket</i> ...> <i>masket</i> , <i>pasket</i> , <i>feneri</i> ...> <i>veneri</i>	21.12	59.37
Son Uydurma	Koşmaya başladı...>koşmaya başladığı	17.27	21.87
Harf Ekleme	Kedi...> <i>kendi</i> , yavrusu...>yavrusu	17.27	34.37
Hece Ekleme	Gün ışığı...> <i>günün</i> ışığı, küçük...> <i>küçücük</i>	29.04	37.50
Sözcük Ekleme	Bir kedi yavrusu...>bir <i>tane</i> kedi yavrusu	9.13	10.93
Satır Atlama	Metindeki satırı atlayarak diğer satırı okuma	10.78	18.75
Satır Tekrarı	Metinde okunmuş olan satırı tekrar okuma	0.66	1.56
Yanlış Okuma	Metindeki kelimeyi yanlış okuma	39.49	71.87
Heceleme	Tüm metni heceleyerek okuma	1.10	20.31
Parmakla Takip	Metnin tümünü parmakla takip ederek okuma	7.92	40.62
Okuyamama	Metindeki hiçbir kelimeyi okuyamama	0	14

2005-2006 öğretim yılının ilk yarısında, tümevarımcı yöntemle okuma-yazmayı öğrenen birinci sınıf öğrencileri dışında, diğer üst sınıf öğrencilerinin verileri de değerlendirmeye alınmıştır. Hastaneye başvurma, muayene, tanı koyma sürecinin oldukça uzun olması ve saf okuma gücünü tanıyan konulan çocukların sayılarının azlığı nedeniyle, klinik örneklem grubunun verilerinin toplanmasında diğer grupta olduğu gibi tek bir ay belirlenememiş ancak iki yıla yakın bir sürede veriler toplanabilmiştir.

Son olarak da, okuma metinlerin farklı uzunlukta olması nedeniyle oluşabilecek, hata sıklığı ve toplam okuma süresine yönelik ölçüm sonuçları standardize hale getirilmiştir (Conover, 1980).

Bulgular

Öğrenme/Okuma Güçlüğü Olmayan İlköğretim 1.-5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular. Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin, okuma hızı puanları arasındaki farklılığı saptamak amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okuma hızı puanlarının istatistiksel açıdan birbirinden anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2_4 = 400.8, p < .001$) ve sınıf düzeyi arttıkça okuma hızı puanlarının da arttığı belirlenmiştir.

Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin, okuduğunu anlama puanları arasındaki farklılığı saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, sınıf düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2_4 = 81.36, p < .001$) bulunmuştur. Okuduğunu anlama düzeyinin en yüksek olduğu sınıfların 4., 5. ve 1.sınıf öğrencileri olduğu, bunu 3. ve 2. sınıf öğrencilerinin izlediği görülmüştür.

Öğrencilerin okuma hatalarının, sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin harf atlama ($F_{4,908} = 4.99, p < .01$), hece atlama ($F_{4,908} = 6.225, p < .001$), sözcük atlama ($F_{4,908} = 4.79, p < .01$), satır atlama ($F_{4,908} = 3.75, p < .01$), sözcüğü yanlış okuma ($F_{4,908} = 4.97, p < .01$), harf karıştırma ($F_{4,908} = 8.45, p < .001$), hece ekleme ($F_{4,908} = 7.27, p < .001$), sözcüğün sonunu uydurma ($F_{4,908} = 3.43, p < .01$) ile heceleyerek okuma ($F_{4,908} = 13.59, p < .001$), parmakla takip ederek okuma ($F_{4,908} = 27.45, p < .001$) hata ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Bulgular. Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin, okuma hızı puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır (bkz., Tablo 5). Öğrencilerin okuma hızı puanlarının SED'e göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2_2 = 9.36, p < .01$) saptanmıştır. Farklılığın kayna-

Tablo 4. Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Çoklu Karşılaştırma Testi
1	185	48.17	15.17	4	400.83	.0001	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***
2	156	73.37	26.37				2<3***, 2<4***, 2<5***
3	161	88.66	24.72				3<4**, 3<5***
4	152	99.34	29.47				4<5*
5	255	104.35	25.46				
Toplam	909	83.98	32.24				

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001**Tablo 5.** Farklı SED'deki Öğrencilerin, Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

SED	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>	Çoklu Karşılaştırma Testi
Alt SED	201	81.27	31.71	2	9.36	.009	Alt<Üst*
Orta SED	329	81.20	31.95				Orta<Üst**
Üst SED	379	87.83	32.45				
Toplam	909	83.98	32.24				

p* < .05, *p* < .01

ğını belirlemeye yönelik yapılan “Çoklu Karşılaştırma Testi” (Conover, 1980) sonuçlarına göre alt ve orta SED ile üst SED'deki öğrenciler arasında okuma hızı puanları yönünden anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, öğrencilerin metni bitirme sürelerinin SED'e göre anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2 = 79.82$, $p < .001$), farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan “Çoklu Karşılaştırma Testi” (Conover, 1980) sonuçlarına göre de üst SED'deki öğrencilerin alt ve orta SED'deki öğrencilere göre metinleri daha kısa sürelerde okuyabildikleri bulunmuştur.

Farklı SED'deki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının SED'e göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2 = 37.65$, $p < .001$), okuduğunu anlama becerisinin en yüksek olduğu grubun üst SED'deki öğrenciler olduğu ve bunu orta SED'dekilerin izlediği, en düşük olan grubun ise alt SED'dekiler olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile okuma hataları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; harf atlama ($\chi^2 = 27.71$, $p < .001$), hece atlama ($\chi^2 = 26.62$, $p < .001$), sözcük atlama ($\chi^2 = 26.22$, $p < .001$),

satır atlama ($\chi^2 = 8.60$, $p < .05$), sözcüğü yanlış okuma ($\chi^2 = 47.54$, $p < .001$), tersten okuma ($\chi^2 = 7.59$, $p < .05$), harf karıştırma ($\chi^2 = 33.15$, $p < .001$), harf ekleme ($\chi^2 = 9.23$, $p < .05$), hece ekleme ($\chi^2 = 13.02$, $p < .01$), sözcük ekleme ($\chi^2 = 16.47$, $p < .001$), sözcüğün sonunu uydurma ($\chi^2 = 23.49$, $p < .001$) hataları SED ile ilişkili bulunmuştur. Bu hata türlerini en az yapan grubun üst SED'dekiler olduğu, bunu orta ve daha sonra da alt SED'deki öğrencilerin izlediği bulunmuştur.

Cinsiyete İlişkin Bulgular. Farklı cinsiyetteki öğrencilerin okuma hızı puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, cinsiyet ile okuma hızı puanları arasında anlamlı bir ilişki ($U = 94227.50$, $p < .05$) olduğu ve kızların erkeklere göre okuma hızı puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer olarak cinsiyet ile metni bitirme süreleri arasında anlamlı bir ilişki ($U = 94604.50$, $p < .05$) olduğu ve kızların metni daha kısa sürede bitirdikleri bulunmuştur.

Farklı cinsiyetteki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda okuduğunu anlama düzeyi ile cinsiyet ilişkisi anlamlı bulunmamıştır ($U = 102070.00$, $p > .05$).

Tablo 6. Farklı Cinsiyetteki Öğrencilerin Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	<i>n</i>	Sıralar Ort.	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	<i>p</i>
Kız	445	475.25	211487.50	94227.50	-2.28	.023
Erkek	464	435.58	202107.50			

Öğrencilerin cinsiyetleri ile yaptıkları okuma hataları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Mann-Whitney U test sonuçlarına göre; erkeklerin harf ekleme ($U = 98125.50, p = .05$) ve hece ekleme ($U = 96842.00, p < .05$) hatalarını daha fazla yaptıkları bulunmuştur.

Öğrenme/okuma güçlüğü olmayan gruptaki öğrencilerin metni bitirme sürelerini yordayan faktörlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla Aşamalı Ayırımla Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Denklem giren faktörlerin sözcüğü yanlış okuma hatası, okuma hızı puanı, hece ekleme, harf atlama, harf ekleme, satır ekleme ve sözcük atlama hataları olarak sıralandığı belirlenmiştir. Bu yedi faktörün toplam varyanstaki sorumluluk oranının % 30 olduğu ve bunun da istatistiksel açıdan anlamlı bir değer ($F_{7,908} = 55.286, p < .05$) olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yordayan faktörleri belirlemek amacıyla yapılan aşamalı ayırımla çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, denklem giren faktörlerin satır atlama ve sözcüğü yanlış okuma hatası olduğu ve bu iki faktörün toplam varyanstaki sorumluluk oranının % 2 olduğu görülmüştür ($F_{2,908} = 7.636 p < .05$).

Öğrenme/Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuma hızı puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U test yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ö/OG Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Hızı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	<i>n</i>	Sıralar Ort.	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	<i>p</i>
Ö/OG Olmayan	55	71.42	3928.00	637.00	-5.40	<.0001
Ö/OG Olan	55	39.58	2177.00			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, grupların okuma hızı puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklı olduğu ($U = 384.50, p < .001$) ve Ö/OG olanların okuma hızı puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde her iki gruptaki öğrencilerin metni bitirme süreleri de istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklı ($U = 314.00, p < .001$) bulunmuş ve normal örnekleme-deki öğrencilerin daha kısa sürede metni okuyabildiği bulunmuştur.

Ö/OG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ö/OG Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	<i>n</i>	Sıralar Ort.	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	Z	<i>p</i>
Ö/OG Olmayan	55	76.01	4180.50	384.50	-6.74	<.001
Ö/OG Olan	55	34.99	1924.50			

Analiz sonuçlarında, her iki grubun okuduğunu anlama becerilerinin istatistiksel açıdan farklı olduğu ($U = 637.00, p < .001$) ve Ö/OG olan grubun okuduğunu anlama becerisinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ö/OG olan ve olmayan öğrencilerin, okumada yaptıkları hatalar açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Test yapılmıştır. Analiz sonuçları, okuma güçlüğü olan gruptaki öğrencilerin okurken “harf atlama” ($U = 955.00, p < .001$), “hece atlama” ($U = 1077.50, p < .01$), “sözcüğü yanlış okuma” ($U = 592.50, p < .001$), “sözcüğü tersten okuma” ($U = 962.50, p < .001$), “harf karıştırma” ($U = 631.50, p < .001$), “harf ekleme” ($U = 1171.00, p < .01$) ve “hece ekleme” ($U = 1217.00, p < .05$) hatalarını daha çok yaptıklarını göstermiştir.

Tartışma

Ülkemizde çocuk ruh sağlığı alanında oldukça önemli bir yere sahip olan “öğrenme güçlüğü”ne yönelik ilginin arttığı ve araştırmaların ülkemizde de farklı boyutlarda ve gelişerek devam ettiği görülmektedir.

Öğrenme ve okuma güçlüğünün görülme sıklığının % 10’larda olması, toplum sağlığı açısından da

durumun önemini yansıtmaktadır. Toplum sağlığı, çocuk ruh sağlığı ve eğitim alanlarında çalışan kişilere yardımcı olacağı düşünülen bu çalışmada 6-11 yaşlarında, ilköğretimin 1-5 sınıflarına devam eden herhangi bir öğrenme güçlüğü olmayan 909, okuma güçlüğü tanısı alan 64 ve hiç bir psikiyatrik tanı almamış 64 çocuk çocukla çalışılmıştır ve okuma güçlüğü tanısı alan 64 çocukla çalışılmıştır. Normal örneklem grubundaki çocukların sınıf, SED ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı gözden geçirildiğinde (bkz., Tablo 1) sınıflara göre dağılımın, beşinci sınıflarda fazla olmakla birlikte diğer sınıflar arasında homojen olduğu söylenebilir. Sosyoekonomik düzeylere bakıldığında, alt SED’de (% 22.11) az olmakla birlikte orta (% 36.19) ve üst (% 41.69) SED’deki öğrencilerin sayısı birbirine daha yakındır. Araştırma örneklemindeki olguların cinsiyetlere göre dağılımının ise, % 48.95 kız ve % 51.05 erkek olduğu görülmektedir. Bu dağılımın dengeli ve her iki cinsiyeti de temsil eder nitelikte olduğu Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik Dairesince yayınlanan yıllık istatistik bilgileri ve Erden ve arkadaşlarının (2002) verileri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğrenme/okuma güçlüğü tanısı konulan çocukların cinsiyetlere göre dağılımının ise % 32.8’inin (21) kız ve % 67.2’sinin (43) erkek olduğu görülmektedir ki bu da okuma güçlüğü tanısının, erkeklerde 2-3 kat daha fazla görüldüğünü belirten yazın bilgileri (APA, 1994; Flannery ve ark., 2000; Razon, 1982; Rutter ve ark., 2004; Stein ve Walsh 1997) ve Bingöl (2003) ile Korkmazlar’ın (1992) Türk çocukları ile yaptığı çalışmalardaki oranlarla uyumlu göstermektedir.

İlköğretime devam eden farklı sınıf düzeylerindeki herhangi bir güçlüğü olmayan öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, 909 öğrencinin 1 dakikada doğru olarak okuduğu kelime sayısı olarak tanımlanan okuma hızı puan ortalamasının 83.98 olduğu bulunmuştur. Bu, Erden ve arkadaşları (2002) ile Korkmazlar’ın (1992) Türk çocuklarıyla yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla benzer bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça, okuma hızı puanlarının da arttığı bulunmuştur. Bu bulgu ise yine Türk çocukları ile yapılan, Erden ve arkadaşları (2002), Korkmazlar (1992) ve Şenel’in (1998) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Birinci sınıftaki öğrenciler, henüz okumayı öğrenme çağındadırlar ve dolayısıyla okumalarının diğer sınıflara göre daha düşük olması beklenen bir bulgudur. Sınıf düzeyi arttıkça okuma hızının da artmasının, hem gelişimsel özellikler, hem de okumanın sınıf düzeyi ilerledikçe daha çok kullanılıp pekiştirilmesi gibi okuma deneyiminin artmasıyla ilgili olabileceği düşünülmüştür.

Sınıflara göre okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan analiz sonuçlarında, okuduğunu anlama becerisinin en yüksek olan öğrenci-

lerin 4. ve 5. sınıftaki öğrenciler olduğu bulunmuştur. Bu durumun, okuma deneyimlerinin fazlalığı, okumada hızın yanında okuduğunu anlama becerisinin de bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin derslerinde ön plana çıkması ile açıklanabileceği düşünülmüştür. Ancak okuduğunu anlama becerisinin 1. sınıf öğrencilerinde de benzer düzeyde yüksek çıkması yazın bilgileri (Şenel, 1998) ile uyumlu görünmemektedir. Bu bulgunun ise, birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının oldukça yavaş olması nedeniyle metnin anlamına yönelmelerini kolaylaştırmış olabileceği ile açıklanabileceği düşünülmüştür.

Öğrencilerin okumada yaptıkları hatalara bakıldığında, “harf atlama” hatasının 1. ve 5. sınıftaki öğrencilerinde daha fazla olduğu; budurumun, birinci sınıftaki öğrencilerin, okumaya henüz geçmiş olmalarından ve beşinci sınıftakilerin ise daha hızlı, seri okumaya çalışmalarından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. “Hece/sözcük atlama” hata türünün en çok 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yapmalarının, yine bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin hızlı okumaya çalışmaları ile ilgili olabileceği düşünülmüştür. “Satır atlama, heceleyerek ve parmakla takip ederek okuma” hatalarının ise benzer bir sonuç gösterdiği, üç hata türünü de 1. sınıf öğrencilerinin daha fazla yaptıkları belirlenmiştir. Bunun ise okuma performansının, görsel becerilerin ve okuma deneyiminin daha üst sınıflarda artması ile yorumlanabilecek bir bulgu olabileceği düşünülmüştür. Heceleyerek ve parmakla takip ederek okuma hatalarının gelişimsel bir seyir izlediği, sınıf düzeyi arttıkça, sıklığın düştüğü bulunmuştur. “Harf karıştırma” hatasının birinci sınıflarda daha çok görülmesinin; bu öğrencilerin okumaya yeni başlamalarından ve harfleri yeni öğrenmiş olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. “Sözcüğü yanlış okuma” hatasının en çok 2. ve 1. sınıflarda yapıldığı ve sınıf düzeyi ilerledikçe hata oranının düştüğü bulunmuştur. Bunun ise, okuma deneyiminin artması ve gelişimsel özelliklerle ilgili olarak yorumlanabilecek bir bulgu olduğu düşünülmüştür. “Hece ekleme, sözcüğün sonunu uydurma” hata türlerini en az yapan grubun birinci sınıflar olduğu bulunmuştur. Bu öğrencilerin metnin gidişini kullanarak kendilerinden bir şey katmaları yani hece eklemelerinin ya da sözcüğün sonunu uydurarak okumalarının henüz mümkün olmayacağı şeklinde yorumlanabileceği düşünülmüştür.

Öğrencilerin metni bitirme sürelerini yordayan faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda, okuma hızı puanı ile metni bitirme süresi arasında beklendiği gibi ters yönde ilişki olduğu ve okuma hızının arttıkça, metni bitirme süresinin kısaldığı bulunmuştur. Ekleme türündeki hataların, kelimenin daha uzun sürede okunmasına doğrudan etki yapması; atlama türündeki hataların ise anlam eksikliği

yaratması, dolayısıyla da duraklamalara ve tekrarlara yol açması nedeniyle metni bitirme süresini uzatmış olabileceği düşünülmüştür. Okuduğunu anlama becerilerini yordayan faktörlerin ise; sözcüğü yanlış okuma ve satır atlama hataları olduğu ve bunların okuduğunu anlama becerisi ile ters yönde ilişkisi olduğu ve hata arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Hem okuma süresi hem de okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili iki bulgunun da beklenen ve yazındaki Türk çocukları ile yapılan araştırma sonuçlarıyla (Tazebay, 1995; Yılmaz, 2000) benzer olduğu bulunmuştur.

Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, “okuma hızı”, “okuduğunu anlama puanı” ve “okumada yapılan hataların sıklığı”nın SED’den etkilendiği bulunmuştur. Üst SED’deki öğrencilerin hem okuma hızı hem anlama puanlarının alt ve orta SED’dekilere göre daha yüksek, hem de okumada yapılan hataların daha az olduğu bulunmuştur. Bu da Beydoğan (1993), Ocak (1997) ve Şenel’in (1998) bulguları ile uyumlu görünmektedir. Tüm bulguların, üst SED’deki öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin yüksekliği, sosyal ve kültürel olanakların fazlalığı, dilin doğru kullanımı ve evde okuyan kişilerin çokluğunun, okuma becerilerini artırmış olabileceği ile açıklanabileceği düşünülmüştür.

Öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde ele alınan diğer bir değişken olan cinsiyetin, okuma hızı puanı üzerinde etkisinin olduğu, kızların okuma hızı puanlarının erkeklere göre daha fazla olduğu, metinleri de daha kısa sürede okuyabildikleri, aynı zamanda daha az okuma hatası yaptıkları bulunmuştur. Cinsiyetin okuma hızı puanına ilişkin bulgular yazındaki Türk çocuklarıyla yapılan araştırma sonuçları ile uyumlu değildir. Ancak yazın bilgilerine bakıldığında okuma güçlüğünün erkek çocuklarında kızlara göre yaklaşık üç kat fazla görülmesi (APA, 1994; Flannery ve ark., 2000; Razon, 1982; Rutter ve ark., 2004; Stein ve Walsh, 1997) ve okuma güçlüğünün aynı zamanda okuma hızının yavaşlığı (DSM-IV A tanı ölçütü) ile karakterize olması, bu bulgunun dışlanmaması gerektiğini düşündürmüştür. Tanımdan yola çıkılarak bir değerlendirme yapıldığında, kızların okuma hızlarının ve okuma doğruluğunun erkeklerden daha fazla olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadaki okuma hızının kızlarda daha yüksek olması ve okuma hatalarının daha az görülmesi, okuma güçlüğünün tanımına daha uygun bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak ilköğretim okullarına devam eden çocukların okuma becerilerinin, sadece sınıf düzeyleri gibi olgunlaşma ve gelişim düzeyleri ile değil, aynı zamanda cinsiyetleri ve sosyoekonomik düzeyleri ile de yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrenme/okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma becerilerinin karşılaştırılması sonucunda hem okuma hızı hem okuduğunu anlama becerisi hem de okuma hataları yönünden durumun okuma güçlüğü olan grup aleyhine olduğu bulunmuştur. Ö/OG olmayan öğrencilerin okuma hızı puanı ortalamalarının 90.51, okuma güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin ise 43.40 olduğu ve aradaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırma dışında bırakılan dokuz öğrencinin hiç okuyamıyor olması da göz önünde bulundurulduğunda okuma hızının gruplar arasındaki farklılığı belirgindir. Bu bulgu yazında bildirilen araştırma (Baydık, 2002; Korkmazlar, 1992; Lovett, 1987; Manriqu ve Signorini, 1994; Öney ve Goldman, 1984; Razon 1976; Şenel, 1998; Wimmer ve Goswami, 1998) sonuçları ile uyumlu görünmektedir.

Her iki grubun okuduğunu anlama becerisinin karşılaştırılması sonucunda, Ö/OG olan grubun okuduğunu anlama düzeyi ortalamalarının (*Ort.* = 1.80, *S* = 1.30) diğer grubun ortalamalarına (*Ort.* = 3.15, *S* = 0.85) göre oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu da yine okuma güçlüğünün tanımında yer alan okuduğunu anlama becerisinin düşüklüğü (APA, 1994), yazın bilgileri (Vellutino ve ark., 2004) ve araştırma sonuçları (Lovett, 1987; Şenel, 1998) ile uyumlu ve istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Ö/OG olanların okumada yaptıkları hata türleri [harf ve hece atlama, sözcüğü yanlış okuma, tersten okuma (ayna görüntüsü), harf karıştırma, harf ve hece ekleme] ve yapılan hata sayısının normal gruptaki öğrencilere oranla daha fazla olduğuna yönelik bulgular, yazındaki araştırma sonuçları (Baydık, 2002; Korkmazlar, 1992; Lovett, 1987; Öney ve Goldman, 1984; Vanlı, 1988, 2001) ve yazın bilgileri (Coplin ve Morgan, 1988; Massuta, Bravar ve Fabbro, 1994; Öktem, 1999; Sattler, 1998; Thomson, 1999) ile desteklenmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaştlarından ve sınıf düzeylerinden beklenen okuma performanslarına sahip olamamaları; okuma hızları ve okuduğunu anlama, anlatabilme becerilerinin düşük olması ile birlikte, diğer özgül öğrenme güçlüğüne özgü problemlerin eşlik etmesi bu çocukların okul yaşamlarında başarılı olmalarını güçleştirmektedir. Aynı zamanda öğrenme/okuma güçlüğünün yaşam boyu devam eden bir bozukluk olması nedeniyle bu bozukluğa sahip çocukların benlik algılarının düşük olması ve beraberinde duygusal, ruhsal ve sosyal tepkilerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır. Çocukluk çağı ruhsal bozuklukları içinde yer alan bu bozukluğun okul çağı çocuklarındaki sıklığının oldukça fazla olması ise bu durumun erken tanı ve tedavisinin önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın, ilköğretime devam eden, herhangisi bir öğrenme ve okuma güçlüğü olmayan çocukların

okuma becerilerinin bilinmesine katkısı olacağı öngörülmüştür. Çalışmada okuma becerilerine ilişkin özelliklerin sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenleri ile birlikte ele alınmaya çalışılması ve böylelikle çocuklar hakkında daha ayrıntılı bilgi sağlanabilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu gruptaki çocuklardan edinilen verilerin, herhangi bir çocuğun okuma becerisinin sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetinden beklenenden farklılığı ve bu farklılığın derecesini belirlemeyi kolaylaştıracağı varsayılmıştır. Bu çalışmanın aynı zamanda, ülkemizde ilköğretime devam eden 1.-5. sınıflar arasındaki öğrencilerin hem okuma hızları, hem anlama düzeyi, hem de okumada yapılan hataların sıklığı ve niteliğini birlikte kapsayan bir ilk çalışma olması nedeniyle de önemli olduğu düşünülmektedir.

Bunun yanında çalışmanın okuma güçlüğü tanısı konulan çocukların hem saf okuma güçlüğü olmaları hem de şimdiye kadar yapılmış olan araştırmalardaki örneklem sayılarından fazlalığı nedeniyle de klinik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Her iki gruptaki çocukların okuma becerilerinin tümünün karşılaştırılması sonucunda edinilen verilerin yazınla uyumlu olması ve yine cinsiyete ilişkin farklı bulgunun da özgül öğrenme güçlüğüne tanısına uygun bir sonuç olması nedeniyle de önemli sayılmaktadır.

Elde edilen verilerle aynı zamanda okuma güçlüğü olan çocukların okuma becerilerinin normallerden farklılığı, bu farklılığının derecesinin belirlenmesi dolayısıyla da okuma güçlüğü tanısının daha nesnel ve güvenilir olarak konulabilmesine ışık tutacağı düşünülmüştür. Doğru ve güvenilir tanı konulan çocukların da zorluk alanlarının neler olduğunun bilinmesi ve bu alanlarına özgü tedavi programlarının geliştirilmesinin ve izleminin de kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların ülkemizde eksikliği hissedilen ve akademik başarıyı yordamaya yönelik kullanılabilecek olan standart değerlendirme araçlarının geliştirilmesine de yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Sonuç

Bu çalışma kısaca, ilköğretim 1.-5. sınıf arasındaki öğrencilerinin okuma düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri, okuma hatalarının değerlendirilmesi ve okuma güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin okuma becerilerinin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin okuma becerileri ile karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

Çalışmaya farklı sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetteki 909 ilköğretim öğrencisi ile okuma güçlüğü tanısı konulan 64 ve hiçbir psikiyatrik tanı almamış 64 çocuk alınmıştır. Çocuklara metinler okutulurken okuma düzeyleri belirlenmiş, okuma sırasında yaptıkları

hatalar değerlendirilmiş ve metinlerle ilgili sorular sorularak okuduğunu anlama becerileri ölçülmeye çalışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ve sınıf düzeyi arttıkça okuma hızı puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeye ilişkin yapılan analizlerden elde edilen verilere bakıldığında, üst SED'deki öğrencilerin alt ve orta SED'dekilere göre daha hızlı okuyabildikleri, okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğu ve daha az okuma hatası yaptıkları bulunmuştur. Farklı cinsiyetteki öğrencilerin ise okuma becerileri arasında farklılık olduğu; kızların erkeklere göre daha hızlı okuyabildikleri ve aynı zamanda daha az okuma hataları yaptıkları bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan ve olmayan grubun okuma becerilerinin karşılaştırılması sonucunda ise, okuma güçlüğü olanların okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarının daha düşük ve metni bitirme sürelerinin daha geç olduğu, okurken daha çok okuma hataları yaptıkları bulunmuştur.

Araştırmamızda özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin sayılarının az olmasının araştırmanın bir sınırlılığı olduğu varsayılmaktadır. Yapılacak yeni araştırmalarda örneklem sayılarının fazla tutulması ve mümkün olduğunca çok sınıfın değerlendirmeye katılmasının genellebilirliği artıracaktır düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aaron, P. G. (1995). Differential diagnosis of reading disabilities. *School Psychology Review*, 24(3).
- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlüğü ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (2005). Ölçme ve değerlendirme dönüt verme. *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi* (3. baskı) içinde (184-201). Pegem A Yayıncılık.
- American Psikiyatri Birliği, (1994). E. Koroğlu, (Çev.), *Mental bozuklukların tanısı ve istatistiksel elkitabı* (DSM-IV: Diagnostic and statistical manual of mental disorders) (4. baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Beydoğan, H. Ö. (1993). *Sosyoekonomik ve sosyokültürel yönden avantajlı ve dezavantajlı ilköğretim sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilköğretim 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.

- Bozkurt, F. E. (1976). *Ankara'da 20 ilkokulda sesli okuma değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Seminer Ödevi.
- Conover, W.J. (1980). *Practical nonparametric statistics (2. baskı)*. John Wiley&Sons.
- Coplin, J. W. ve Morgan, S. B. (1988). Learning disabilities: A multidimensional perspective. *Journal of Learning Disabilities, 21*(10), 614-622.
- Çakır, P., Demir, J. ve Erden, G. (2006). Bir okuma testinin geliştirilmesine yönelik ön çalışma. *XVI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ebert, M. H., Loosen, P. T. ve Nurcombe, B. (2003). Okul çağı ve ergenlik döneminde görülen hastalıklar. *Current psikiyatri: Tanı ve tedavi içinde* (562-587). Ankara: Güneş Kitabevi.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 5-13.
- Flannery, K. A., Liederman, J., Daly, L. ve Schultz, J. (2000). Male prevalence for reading disability is found in a large sample of black and white children free from ascertainment bias. *Journal Int Neuropsychol Soc., 6*, 433-442.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kesikçi, H. ve Amado, S. (2005). Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek, kısa süreli bellek ve WISC-R testi puanlarına ait bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 99-113.
- Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Lovett, M. W. (1987). A development approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skills. *Child Development, 58*, 234-260.
- Manrique, A. M. B. ve Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 429-439.
- Masutto, C., Bravar, L. ve Fabbro, F. (1994). Neurolinguistic differentiation of children with subtypes of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 27*(8), 520-526.
- McLoughlin, L. (2002). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçülmesi (4. baskı)*. A. Ataman, (Çev. Ed.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ocak, G. (1997). *Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilkokul birinci sınıfa öğrencilerinin okuma anlama düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öktem, Ö. (1999). Gelişimsel bir öğrenme güçlüğü (Gelişimsel disleksi). A. Ekşi, (Ed.), *Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü* içinde. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı. (3. baskı)*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginnig to read in Turkish: A phonologically transparent ortograhya. *Applied Psycholinguistics, 18*, 1-15.
- Öney, B. ve Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 557-568.
- Razon, N. (1982). *Okuma güçlükleri. Eğitim ve Bilim, 39*, 11-18.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H. ve Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability. New findings from 4 epidemiological studies. *JAMA, 291*, 2007-2012.
- Sattler, J. M. (1998). Assessment of learning disabilities, attention-deficit hyperactivity disorder, conduct disorder, pervasive developmental disorders, and sensory impairments. *Assessment of children (3. baskı) içinde* (597-645). San Diego: Publisher Inc.
- Soysal, A. Ş., Koçkar, A. İ., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 4*, 225-231.
- Stein, J. ve Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences, 20*(4), 147-152.
- Sundheim, S. T. P. V ve Voeller, K. K. S. (2004). Psychiatric implications of language disorder and learning disabilities: Risk and management. *Journal of Child Neurology, 19*(10), 814-826.
- Şenel Günayer, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Thomson, M. E. (1999). Subtypes of dyslexia: A teaching artefact? *Dyslexia, 5*, 127-137.
- Tiu, R. D., Thompson, L. A. ve Lewis, B. A. (2003). The role of IQ in a component model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 36*(5), 424-436.
- Vanlı, L. (1988). Dislektik çocuklarda algısal bozukluklar ve okuma yazma hataları. *Psikoloji Dergisi, 6*(22), 36-40.
- Vanlı, L. (2001). Anguler girus. A. Soykan Aysev, (Ed.), *Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü* içinde Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four Decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2-40.
- Wimmer, H. ve Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency in reading development: word recognition in English and German children. *Cognition, 51*, 91-103.
- Yılmaz, M. (2000). *İlköğretim okulları dördüncü sınıf öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hatalarının anlama başarısına etkisi (İstanbul ilinde bir araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Summary

Usability of Tests Measuring Academic Skills and Sensory-Motor Functions in Reading Disability

Esin Gökçe Sarıpınar
Gazi University

Gülşen Erden
Ankara University

Learning is a lifelong process that starts at birth. The problems in learning usually are caused by a variety of factors. In the past these factors were associated with the factors related to school, family, environmental and cultural factors, as well as past experiences and personality factors (Acat, 1996; Baydık, 2003; Coplin & Morgan 1988; Çelenk, 2003; Razon, 1982; Sattler, 1998; Vellutino et al. 2004). Recently a new and different group of factors came on the scene. Without above mentioned factors, there were difficulties in learning, reading- writing and mathematics that were clustered under the name of “specific learning disability”.

Dyslexia is a special subgroup in reading disability which is found in 10-15 % of school children (APA, 1994; Flannery et al. 2000; Razon, 1982; Rutter et al., 2004; Sattler, 1998; Stein & Walsh 1997; Sundheim & Voeller, 2004,).

According to DSM-IV, reading disability is defined as “performing under the expected level in the reading skills like, reading speed, reading correctly and reading comprehension, considering the age, the gender, the measured intelligence level and the education of the individual” (APA, 1994). As it is seen in this definition, the reading difficulty can be described as not only reading with mistakes, but also slowness in reading and the difficulty in understanding and expressing what is read.

The main skill for a child who starts school is reading and writing. Any difficulty in reading, that is the basis of learning and knowledge, can cause a lot of difficulties in the life of an individual.

Learning disabilities has been the focus of research in many countries. But, in Turkey there are limited numbers of studies about reading difficulties in the primary schools especially with the children who have learning disabilities or dyslexia. Also there are limited numbers of studies reported with children who have normal reading ability. Furthermore there is not a

comprehensive norm study about “reading skills” on the children who have no reading disability and the studies that include children with and without reading disability, have small sample size.

Considering these limitations, the main goal of this study is to measure the reading speed and the reading comprehension scores of the children in the grades from 1 to 5, according to sex, grade and socioeconomic level. During this process, the kind of mistakes made and the number of mistakes made were also examined.

As a second step, the reading skills of these children who are diagnosed as dyslectic are compared to the children who do not have any reading disability. The findings from these comparisons will provide us the norms to decide the existence and the level of reading disability in children and make a reliable diagnose.

Method

The norm study was conducted with 909 children, 464 boys and 445 girls who are students in the grades 1-5. In the beginning, the principals and the teachers were informed about the goals, the procedure and the scales to be used in the study. The students who may have learning difficulty, problems with their sight, hearing difficulty, speech problems and attention problems were excluded because of a possibility of having reading problems.

The clinical sample, 64 children, was selected from the children who applied to the Child Psychiatry Clinic of Gazi University Medical School and to İmge Mental Health Clinic. These 64 children, 43 boys and 21 girls, were diagnosed as dyslectic by a psychiatrist and a psychologist. In this study, the children with intelligence level under 80, children who have sensory impairments, comorbidity disorders, and deep stimulus deprivation were excluded. As a comparison group 64 children, 43 boys and 21 girls, with no psychiatric

Address for Correspondence: Esin Gökçe Sarıpınar, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD. Beşevler Ankara, Türkiye.

E-mail: esingokce@yahoo.com

diagnosis who were also students in 1-5 grades were selected. However, the comparison group included 55 children, because 9 children from the clinic sample couldn't read any word from the reading material.

The children were given the reading materials (Erden et al., 2002) and their reading levels were assessed. Their reading mistakes were put under 15 categories.

The skill to understand reading was measured by answering open ended questions which is supposed to reflect the understanding (Acat, 1996; Akyol, 2005).

Results

The Findings Related to the Reading Skills of the Children in the Grades 1-5 with No Learning/Reading Disability

There were significant differences between the reading comprehension scores ($\chi^2_4 = 81.36, p < .001$) and reading speed scores ($\chi^2_4 = 400.8, p < .001$). The children in higher grades got higher scores in reading speed.

There were significant differences between reading speed ($\chi^2_2 = 9.36, p < .01$) and reading comprehension scores ($\chi^2_2 = 37.65, p < .001$) at different socioeconomic levels. The children from higher SES could read faster, understand better what they read and made less mistakes in reading compared to the children from lower SES.

There were significant differences between reading speed scores ($U = 94227.50, p < .05$) and time to complete the reading materials ($U = 94604.50, p < .05$) according to sex of children. The girls could read faster and made less reading mistakes than the boys.

The Findings Related to the Comparisons of the Reading Skills of the Children with and Without the Learning/Reading Disability

There were significant differences between reading speed scores ($U = 384.50, p < .001$), and time to complete the reading materials ($U = 314.00, p < .001$) and reading comprehension scores ($U = 637.00, p < .001$) according to groups.

The children with reading disability had lower reading speed and understanding and made more mistakes in reading.

Discussion

There is a growing interest and increasing research in the field of learning disabilities in our country. The

fact that reading and learning disability affects 10 % of the population makes it a very vital and important subject in public health.

In our study, the characteristics related to reading skills, grade, socioeconomic level and sex were examined together and therefore more information about the children was obtained. The findings about reading skills of the primary school students who do not have any other difficulty were parallel to the findings from existing studies (Erden et al., 2002, Korkmazlar, 1992; Şenel, 1998). The findings about the socioeconomic levels are also consistent with previous research results (Beydoğan, 1993; Ocak, 1997; Şenel, 1998). The results related to sex did not show a consistency with the studies on Turkish children. But the fact that reading disability is observed three times more in boys than girls (APA, 1994; Flannery et al., 2000; Razon, 1982; Rutter et al., 2004; Stein & Walsh, 1997) and reading disability which is characterized with slowness in reading (DSM-IV A diagnostic criteria) makes our finding important to investigate.

The lower scores of the children with reading disability in reading speed and comprehension level as well as their higher number of reading mistakes are consistent with the previous research findings (Baydık, 2002; Coplin & Morgan, 1988; Korkmazlar, 1992; Lovett, 1987; Manriqu & Signorini, 1994; Masuta et al., 1994; Öktem, 1999; Öney & Goldman, 1984; Razon, 1982; Satter, 1998; Şenel, 1998; Thomson, 1999; Vanlı, 1998; Vellutino et al., 2004; Wimmer et al., 1998).

The children with reading disability show lower performance in reading, comprehension and speed of reading comparing to their classmates. These problems make it more difficult for them to be successful in their school work. It is also unavoidable to have life-long emotional, mental and social reactions. Since this disability is seen often among school children, the early detection and treatment become more important.

This study makes a significant contribution in field of the reading skills of primary school children related to their grade, sex and socioeconomic level by collecting significant amount of data. It is assumed that these findings will help us to determine the level of the reading disability, to make more objective and reliable diagnosis and to develop special education and treatment strategies.

At the same time these results will enable us to develop evaluation measures in academic skills.