Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 1-22

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.544840

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 26.03.19
Kabul Tarihi: 04.11.19
Erken Görünüm: 20.11.19

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*

Şenay Delimehmet-Dada **
Trabzon Üniversitesi

Cevriye Ergül ***
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama performansları ile bu becerileri arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Çalışma grubunu 30 öğrenme güçlüğü olan ve 30 normal gelişim gösteren toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların tümü 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı olarak daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama becerilerindeki ilişki incelendiğinde ise; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu becerileri arasında kısmi olarak anlamlı bir ilişki bulunurken normal gelişim gösteren öğrenciler için bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğrenme güçlüğü, sözcük bilgisi, okuma, okuduğunu anlama, alıcı ve ifade edici dil.

Önerilen Atıf Şekli

Delimehmet-Dada, Ş., & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(1), 1-22. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.544840

*Bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doç. Dr. Cevriye Ergül danışmanlığında Şenay Delimehmet-Dada tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasından hazırlanmıştır. Aynı zamanda çalışma Türkiye Erken Çocuklukta Müdahale Derneği (EÇOMDER), TED Üniversitesi ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi tarafından düzenlenen 2. Uluslararası Erken Çocukluk Kongresinde sunulmuştur.

Sorumlu Yazar: Arş. Gör, E-posta: senaydm@trabzon.edu.tr. https://orcid.org/0000-0002-7412-5880

***Doç. Dr., E-posta: cergul@ankara.edu.tr. https://orcid.org/0000-0001-6793-6469

Okul çağı çocuklar arasında oldukça yaygın olarak rastlanan bir durum olan öğrenme güçlüğü; yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematikte çocukların yaşadıkları güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007; Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004; Jena, 2013; U.S. Department of Education, 2014; Zuriff, 2000). Öğrenme güçlüğü görsel ve zihinsel yetersizlikler, işitsel, motor ve duygusal bozukluklar ile çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanmayan bir durumdur (IDEA, 2004). Ortalama ve ortalamanın üzerinde zekâya sahip oldukları bildirilen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bazı akademik alanlarda üst düzey performans gösterebilirken diğer alanlarda akranlarının oldukça gerisinde performans sergileyebilmektedirler (Harwell & Jackson, 2008).

Öğrenme güçlüğü daha çok dile dayalı bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 1993; Sun & Wallach, 2014). Yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %50 ile %80'inin dil becerilerinde güçlük yaşadıkları bulunmuştur (Gibbss & Cooper, 1989; Tallal, 1999; Tallal, Miller, Jenkins & Merzenich, 1997; Wolf & Lundberg, 2002). Alabama'da 8-12 yaşları arasında 242 öğrenme güçlüğü tanılı öğrenci ile yapılan bir çalışmada bu öğrencilerin %96.2'sinde dil becerileri ile ilgili güçlükleri olduğu görülmüştür (Gibbs & Cooper, 1989). Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrenciler bu problemleri nedeniyle dilin başka bir formu olan okuma ve yazma becerilerinde de önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Catts, Adlof & Weismer, 2006; Paul & Norbury, 2012; Tomblin, Zhang, Backwalter & Catts 2000). Whitehurst & Lonigan (1988) küçük çocukların okuma edinimini inceledikleri çalışmalarında, bu çocukların dil becerileri ve okuduğunu anlama becerileri arasında gelişimsel bir süreklilik olduğunu öne sürmüşler ve özellikle çocukların erken dil gelişimlerinin erken okuma becerilerinde gelişimsel öncü olduğunu ve önemli bir yordayıcı olduğunu savunmuşlardır. Finlandiya'da yapılan bir çalışmada ise okul öncesi dönemde özgül dil bozukluğu tanısı almış 7-10 yaşlarındaki 43 öğrencinin sadece %20'sinin okumada ve bunların da sadece %32'sinin okuduğunu anlamada da ortalama veya ortalamanın üzerinde başarı gösterdiği bulunmuştur (Isoaho, Kauppila & Launonen, 2016). Bu bağlamda öğrenme güçlüğü olan çocuklarda dile ilişkin yetersizliklerinin en yaygın olarak okuduğunu anlama performanslarını olumsuz olarak etkilediğini söylemek mümkündür (Nation & Snowling, 1998).

Okuduğunu anlama ve dil arasındaki ilişki çeşitli kuramsal yaklaşımlar ile de açıklanmaktadır. Gough ve Tunmer (1986) okuduğunu anlamayı okumanın basit görünümü (Simple View of Reading) temelinde tanımlarken de aslında dil ve okuma ilişkisine değinmektedir. Buna göre okuduğunu anlama için gerekli olan iki beceriden; çözümleme ve dili anlamadan bahsedilmektedir (Hoover & Gough, 1990). Hoover ve Gough çözümleme becerisini kolay ve etkili bir şekilde sözcüğü tanıma becerisi olarak tanımlarken, dili anlama becerilerini ise sözcük bilgisi ile yazılı dili ve konuşma dilini yorumlama becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu modelde, okurun belirli bir dildeki metni anlayıp anlayamayacağı, bu bahsedilen kavramlarla ilgili becerilere bağlı olarak değiştiği vurgulanmaktadır. Benzer olarak, Perfetti (2010) DVC (Decoding-Vocabulary-Comprehension; Çözümleme-Sözcük Bilgisi-Anlama) olarak açıkladığı üçgen modelinde sözcük bilgisini, çözümleme ve anlama arasındaki bağlantı olarak tanımlamaktadır. Perfetti'ye göre anlama, okunan sözcüğün anlamının bilinmesine dayalı bir beceridir ve DVC üçgeni okuma ve anlama arasındaki olağan ilişkiyi sunmaktadır. Okuyucunun, yeni bir metinle karşılaştığında metindeki sözcüklerin anlamını bilmesi önemlidir. Aynı zamanda okuduğu metinde anlamını bilmediği sözcükleri içeren bir bölümü anlayabilen okuyucu da bu bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin edebilmektedir. Perfetti bu noktada sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki nedensel ilişkinin ayrılmaz olduğundan bahsetmektedir. Buna göre, sözcük bilgisinin okuduğunu anlama için bir temel oluşturduğunu söylemek mümkündür (Hougen, 2014).

Okuduğunu anlama problemleri öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında oldukça yaygın bir durumdur. Bu öğrencilerin yaklaşık %90'ının okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları (National Joint Committee on Learning Disabilities [NCLD], 2014) ve bu becerilerde akranlarının 3-4 yıl gerisinde bir performans gösterdikleri ifade edilmektedir (McNamara, Scissons & Dahleu, 2005; NCLD, 2014; Scarborough & Parker, 2003). Diğer taraftan, sözcük bilgisi de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yetersizlik yaşadıkları ve yaşamın ilk yıllarından

başlayarak akranlarından geri kaldıkları bir alandır (Baker, Simmons & Kameenui, 1998; Raitano, Pennington, Tunick, Boada & Shriberg, 2004). Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında karşılıklı ve güçlü bir ilişki olmakla birlikte (Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2009) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin her iki beceri alanında da önemli düzeyde sınırlılıkları ve akranlarından anlamlı derecede farklılıkları bulunmaktadır (Baker, Simmons & Kameenui, 1998; Gunning, 2006; National Reading Panel [NRP], 2000; Rupley, Logan & Nichols, 2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisinde yaşadıkları yetersizliklerinden dolayı özellikle okuduğunu anlamada güçlükler yaşadıkları sıklıkla ifade edilen bir bulgudur (Ege, 2006; Hay, Elias, Fielding-Barnsley, Homel & Freiberg, 2007; Lerner, 2000; Vellutino, Scanlon & Spearing, 1995).

Çok sayıda çalışmada, ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu da gösterilmiştir (Bryant, Goodwin, Bryant & Higgins, 2003; Carver, 2003; Nagy, 1988; Song vd., 2015; Spear-Swerling, 2006; Wise vd., 2010; Zhang & Anual, 2008). Örneğin, ikinci sınıfa devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilen bir çalışmada sözcük bilgileri daha yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de daha yetkin oldukları ve sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur (Furqon, 2013). Farklı sınıf düzeylerinde yapılmış benzer çalışmaları inceleyen bir meta-analiz çalışmasında da dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen 52 araştırmanın analizi sonucunda sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler olduğu ve ilişkilerin .30 ile .97 arasında değiştiği görülmüştür (Stahl & Fairbanks, 1986). Diğer taraftan sözcük bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek için anaokulundan 12. sınıfa kadar olan sınıflarda sözcük bilgisi müdahaleleri yapılan 37 çalışmanın meta-analizi gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak sözcük bilgisinin öğrencilerin okuduğunu anlamasında etkili olduğu (d = .50), hatta okuma güçlüğü olan öğrencilerin müdahale sonucunda normal gelişim gösteren akranlarına göre üç kat daha fazla ilerleme gösterdiği belirlenmiştir (Elleman, Lindo, Morphy & Compton, 2009). Okuma güçlüğü olan yetişkinlerin sözcük bilgilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin incelendiği bir diğer meta-analiz çalışmasında da sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bu ilişkinin etki büyüklüğü .34 olarak belirlenmiştir (Edmonds vd., 2009). Sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu da ifade edilmektedir (Wagner & Meros, 2010). Yani sözcük bilgisi yüksek olan çocukların okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları söz konusu iken, okuduğunu anlamadaki başarı da sözcük bilgisinin artmasında etken bir faktördür. Okuduğunu anlayabilen öğrenciler okuma sırasında yeni sözcüklerle karşılaşmakta ve onların anlamlarına ilişkin bilgiler edinebilmekte, dolayısıyla kavram ve sözcük bilgilerini genişletebilmektedirler (Naggy, 1988).

Ülkemizde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalar incelediğinde ise sınırlı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (Bahap-Kudret & Baydık, 2016; Güleryüz, 1999; Yıldırım, Yıldız & Ateş, 2011). Bu çalışmalardan birinde okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelenirken okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler de incelenmiştir (Bahap-Kudret & Baydık, 2016). Bu amaçla, 122 başarılı ve 122 başarısız okuyucu olmak üzere, toplam 244 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir diğer çalışmada da normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgilerinin metin türleri açısından okuduğunu anlamayı yordayıp yordamadığına bakılmıştır (Yıldız vd., 2011). Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği bir devlet okulunun beşinci sınıfına devam eden toplam 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi düzeyleri araştırmacılar tarafından hazırlanan testler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sözcük bilgisi ile öyküleyici metni anlama arasında orta düzeyde, bilgi verici metni anlama arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmalar dışında Türkiye'deki alanyazına bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılmış bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri ile iki beceri alanı arasındaki ilişkilerin incelenmesi, bu alanlardaki sorunların belirlenerek erken dönemde gerekli müdahale programları ile desteklenmesi açısından son derece önemlidir. Buna rağmen Türkiye'deki alanyazın

incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu becerilerini ele alan çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı öğrenme güçlüğü tanısı olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performanslarının belirlenmesi ve bu becerileri arasındaki ilişkinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Çalışmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazına katkıda bulunacağı, öğrenme güçlüğü olan Türk çocuklarının sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performansları hakkında bilgi sağlayacağı, öğretmenleri bireysel eğitim planları hazırlama sürecinde destekleyeceği ve alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin alıcı dil ve ifade edici dil sözcük bilgileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinin incelemesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ve Rize illerinde yaşayan 30 öğrenme güçlüğü (ÖG) ve 30 normal gelişim (NG) gösteren toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Gruplar 2015-2016 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinin merkezi ve sekiz ilçesi ile Rize ilinin merkez ilçesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur. Çalışma Trabzon ilinde 26, Rize ilinde ise iki okul olmak üzere toplam 28 okulda yürütülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin 13'ü 3. sınıf, 17'si 4. sınıf öğrencisidir. ÖG grubunda yer alan öğrencilerin 14'ü kız, 16'sı erkek iken NG grubunda yer alan öğrencilerin 13'ü kız 17'si erkektir. ÖG grubunda yer alan öğrenciler, resmi olarak tanı almış, ek bir yetersizlikleri olmayan, okullarının kaynaştırma programlarına devam eden ve aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerdir. Okuduğunu anlama performanslarının hatalı ve yavaş okumadan etkilenmemesi için bu grupta yer alan öğrencileri belirlerken okuduğu metni en az %90 doğrulukta ve hecelemeden okuyabilmeleri bir seçme ölçütü olarak kullanılmıştır. NG grubunda yer alan öğrenciler ise herhangi bir yetersizliği olmayan, sınıf öğretmenleri tarafından ortalama başarı düzeyine sahip olduğu belirtilen öğrenciler arasından seçilmiştir. NG gösteren öğrenci grubunda yer alan öğrenciler, ÖG olan öğrencilerle aynı sınıfta olan öğrencilerden oluşturulmuştur. ÖG grubunun yaş ortalaması 9.03 iken NG grubunun yaş ortalaması 9.04'dur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin sözcük bilgisini değerlendirmek amacıyla Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla da Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılmıştır.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Berument ve Güven, 2013). TİFALDİ, Türkçe konuşan 2-12 yaş çocukları için hazırlanmış, sözcük bilgisini ölçmeye yönelik bir araçtır. Alıcı dilde ve ifade edici dilde sözcük bilgisini ölçmeye yönelik iki alt testten oluşmaktadır. Alıcı Dil Testi 104 maddeden oluşurken İfade Edici Dil Testi 80 maddeden oluşmaktadır. Alıcı Dil Testinde çocuklara dört resmin bulunduğu bir sayfa gösterilerek çocuğun uygulayıcı tarafından ismi söylenen resmi göstermesi beklenirken, İfade Edici Dil Testinde ise öğrenciye her sayfada tek bir resim gösterilerek çocuğun burada gördüğü resmin ne olduğunu söylemesi

beklenmektedir. Bireysel olarak uygulanan testin uygulama süresi her bir alt test için ortalama 20-25 dakikadır. Testin ölçüt geçerliliği 6 yaş üstü çocuklara uygulanan WISC-R Zekâ Testi (Wechsler, 1974), 6 yaş altındaki çocuklara uygulanan Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve bütün yaş gruplarına uygulanan Peabody Resimli Kelime testleri (Dunn & Dunn, 1997) ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda Alıcı Dil (AD) Kelime Alt Testinin Peabody dışındaki testlerle korelasyonlarının .21- .48 arasında değiştiği; İfade Edici Dil (İD) Kelime Alt Testinin ise Peabody dışındaki testlerle korelasyonlarının .30 - .52 arasında değiştiği bulunmuştur. Güvenilirlik çalışmaları kapsamında da AD test tekrar test güvenirliğinin .70 ile .94 olduğu, iç tutarlığının ise .88 ile. 96 arasında olduğu belirlenmiştir.

Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE; Karasu, Girgin & Uzuner, 2013). FOOE, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir araçtır. İçerisinde 32 metin bulunan ve iki paralel formu bulunan testin içerisinde öyküleyici ve bilgilendirici metinler yer almaktadır. Bilgi verici metinler fen ve sosyal konularından seçilerek oluşturulmuştur. FOOE'de öğrencinin okuduğunu anlama becerisi öyküleyici metinler için, boşluk doldurma, okuma hatalarını kaydetme, okuduğunu anlatma ve soru sorma değerlendirme teknikleri kullanılarak değerlendirilmekte iken, bilgi verici metinler için okuduğunu anlatma ve soru sorma teknikleri kullanılarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin okudukları öykülere dair anlatımlarını değerlendirmede her metin için; karakterler, ana olaylar ve detaylar olmak üzere üç bölümde puanlanan ve toplam 100 puan üzerinden değerlendirmeye olanak sağlayan Okuduğun Anlatma Değerlendirme formu kullanılmaktadır. Bilgi verici metinlerde okuduğunu anlatmada, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerden oluşan bölümler bulunmakta ve bu bölümler önem durumuna göre ayrı ayrı puanlanarak toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. FOOE'de kapsam geçerliği, metin konularının öğrencilerin yaş, bilgi ve sınıf düzeylerine uygunluğu, öykü bölümlerinin tamlığı, bilgi verici metin yapıları, metin konularının ve düzeylerinin denkliği, metinlerde kullanılan cümle yapıları ve sözcük çeşitleri, metinlerin okunabilirlik düzeyleri, soru çeşitleri, değerlendirme formlarının özellikleri gibi başlıklar altında uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda aracın öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede kapsam geçerliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik kapsamında ise farklı sınıf düzeylerindeki A ve B formlarından sekiz öykü kullanılarak metinlerdeki öykü bölümlerinin tamlığına ilişkin güvenirlik hesaplanmıştır. Öykü bölümlerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik, öykü düzeylerine göre %94 - %100 olarak hesaplanmıştır. Bilgi verici metinlerde tüm metinlerin uygun yapılarda olup olmadığına ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır ve güvenirliğin %100 olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek amacıyla 4. düzeyde bulunan öyküleyici bir metin olan "İpek Ormanda" ile bilgilendirici bir metin olan ve bir fen konusu içeren "Çevremizdeki Varlıklar" metinleri kullanılmıştır. Araştırmada öyküleyici ve bilgilendirici metinler arasında değerlendirme uyumu sağlayabilmek amacıyla yalnızca okuduğunu anlatma ve soru sorma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir.

Veriler ve Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve ÖG olan öğrencilerin devam ettiği özel eğitim kurumlarından gerekli izinler alınmıştır. Araştırma öncesinde Trabzon ve Rize ili genelindeki ÖG tanısı almış tüm 4. sınıf öğrencilerine yönelik bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bu tarama kapsamında öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için FOOE'de bulunan 4. sınıf düzeyindeki bir öyküleyici metin kullanılmıştır ve tarama sonucunda çalışmaya katılım ölçütlerini karşılayan, diğer bir deyişle %90 doğrulukla ve hecelemeden okuyabilen öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerin öncelikle okuduğunu anlama performansları ardından ise sözcük bilgisi performansları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu performanslarına yönelik veriler araştırmacı tarafından öğrencilerden bireysel olarak toplanmıştır. Okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesi sırasında öğrenci ve uygulayıcı kopyası olmak üzere aynı metinleri içeren iki ayrı kitapçık hazır bulundurulmuştur. Kitapçığın öğrenci kopyasında metnin tam hali ve metinle ilgili sorular yer almıştır. Uygulayıcı kopyasında ise, metnin tam hali, Okuduğunu Anlatma Formu ve metinle ilişkili sorular yer almıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metin için uygulama sırası; öğrencinin metni sesli ve sessiz okuması,

öğrencinin okuduğunu anlatması ve soruları cevaplaması şeklinde yürütülmüştür. Öğrenci metni okuduktan sonra, öğrencinin önündeki metin uygulamacı tarafından kapatılarak öğrenciden okuduğunu anlatması istenmiştir. Uygulamacı değerlendirme formuna öğrencinin anlatımını kaydetmiş ve ses kaydı almıştır. Okuduğunu anlatma sırasında öğrenci zorlanırsa ve/veya yardım isterse, öğrencinin gerçek performansını görebilmek amacıyla, uygulamacı tarafından herhangi bir yardım verilmemiştir ancak öğrenci hatırladığını anlatabilmesi için cesaretlendirilmiştir ("Çok güzel anlatıyorsun, sonra ne olmuştu? Olayı düşün, sonrasını hatırlamaya çalış" gibi). Okuduğunu anlatma sonrası metinle ilişkili soruların yanıtlanmasına geçilmiştir. Her bir soru uygulamacı tarafından okunmuş ve öğrencinin de sözel olarak yanıt vermesi beklenmiştir. Öğretmen soruları okurken öğrenci de soruların yazılı olduğu öğrenci kopyasından takip etmiştir. Öğrencinin yanıtları herhangi bir düşünce ilavesi yapılmaksızın öğretmen kopyasına yazılmıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama işlemlerinin tamamlanmasının ardından TİFALDİ testinin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulamaya alıcı dil testiyle başlanmış ve bu testinin tamamlanmasının ardından ifade edici dil testine geçilmiştir. Testi puanlama ve testi kesme ölçütleri göz önünde bulundurularak değerlendirme süreci uygun şekilde tamamlanmıştır.

Okuduğunu anlama puanlarının değerlendirilmesine yönelik puanlamanın güvenirliklerinin sağlanabilmesi için katılımcılardan toplanan tüm veriler özel eğitim alanında çalışan bağımsız bir öğretmen tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Güvenirlik hesaplaması için [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır (Wolery, Bailey & Sugai, 1998). Değerlendiriciler arası güvenirlik %100 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 18.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve analizler sonucunda TİFALDİ-AD ve İD alt testleri ile öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama performanslarından elde edilen verilerin basıklık değerlerinin .11 ile 1.75 arasında değiştiği, çarpıklık değerlerinin ise .01 ile 1.21 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde verilerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilerek (Büyüköztürk, 2012) grupların performansları ilgili değişkenlerde One-Way Analysis of Variance (ANOVA) testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada ayrıca ÖG ve NG gösteren çocukların öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki soru tiplerine ilişkin performansları da incelenmiştir. Bu kapsamda da öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki soru tiplerinin çoğunluğunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu (basıklık: .21 - 1.03, çarpıklık: .13 - .74) belirlenmiştir. Buna karşın, öyküleyici metnin okuduğunu anlatma bölümünde karakterlerde; sorular bölümünde ise bilgi/deneyime dayalı sorularda ve bilgilendirici metnin okuduğunu anlatma bölümünde ise ana düşünce ve önemli yardımcı düşüncelerde; sorular bölümünde ise metinsel açık ve bilgi/deneyime dayalı sorularda verilerde normal dağılım gözlenmemiştir. Bu nedenle bu alanlarda grupların göstermiş oldukları performanslar da Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Analizlerde ANOVA ve Mann Whitney U testleri kullanılarak yapılan grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen değerlerin etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklerinin değerlendirilmesinde ANOVA için Green ve Salkind'in (2005) küçük, orta ve büyük etki büyüklükleri için belirlemiş oldukları kesme noktaları dikkate alınmıştır. Bu kesme noktaları küçük, orta ve büyük etki büyüklükleri için sırasıyla .01, .06 ve .14 olarak kabul edilmektedir. Mann Whitney U testi için etki büyüklükleri ise Cohen'in (1988) formülü ($r = Z / \sqrt{N}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Cohen'e göre .20 küçük .50 orta ve .80 ise büyük etki büyüklüğü için kesme noktaları olarak değerlendirilmektedir. Son olarak da grupların dil ve okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilen analizler verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin analiz sonuçları verilmiş ve bu sorular alt başlıklar olarak sunulmuştur.

Araştırmaya Katılan ÖG ve NG Gösteren Öğrenci Gruplarının Sözcük Bilgisi Becerilerine Ait Performanslarının Karşılaştırılması

ÖG ve NG gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi alanındaki performanslarını belirlemek ve bu iki grup arasında bu açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Bu amaçla ÖG ve NG gösteren çocukların TİFALDİ-AD ve TİFALDİ-İD değerlendirme araçlarından aldıkları puanlar kullanılarak sözcük bilgisi performansları değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Grupların sözcük bilgisi becerilerinde elde ettikleri puan ortalamaları, standart sapmalar, *F, p* değerleri ve etki büyüklükleri sırasıyla Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Grupların TİFALDİ-AD ve TİFALDİ-İD Sözcük Bilgisi Becerileri Standart Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Grup	Ortalama	*SS*	*F*	*p*	Etki
TİFALDİ-AD	ÖGG	100.73	8.91	30.97	.00*	.35
	NGG	113.57	8.95			
TİFALDİ-İD	ÖGG	99.80	12.08	28.75	.00*	.33
	NGG	115.93	11.21			

*p<.01

Tablo 1'deki analiz sonuçlarına göre grupların alıcı dil ve ifade edici dildeki sözcük bilgileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Her iki alanda da NG gösteren öğrencilerin ÖG olan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek performans gösterdikleri izlenmiştir. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise alıcı dil ve ifade edici dil becerilerindeki etki büyüklüklerinin oldukça yüksek (.35 - .33) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan ÖG ve NG Gösteren Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaya Dair Performanslarının Karşılaştırılması

ÖG ve NG gösteren öğrencilerin FOOE'de bulunan okuduğunu anlamayı değerlendirme araçlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bu kapsamda öykü ve bilgi verici metinler kullanılarak ÖG tanılı öğrenciler ile NG gösteren öğrencilerin bu metin türlerini okuma performansları değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklar incelenmiştir. Grupların puan ortalamaları, standart sapmalar, *F, p* değerleri ve etki büyüklükleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Grupların Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin ile İlgili Okuduğunu Anlatma ve Soruları Cevaplama Performanslarına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Grup	Ortalama	*SS*	*F*	*p*	Etki
Öykü-Okuduğunu anlatma	ÖGG	41.00	14.54	98.11	.00*	.63
	NGG	77.67	14.13			
Öykü-soruları cevaplama	ÖGG	51.00	13.23	40.56	.00*	.41
	NGG	74.83	15.65			
Bilgilendirici metin-Okuduğunu anlatma	ÖGG	11.37	7.36	58.75	.00*	.50
	NGG	26.75	8.17			
Bilgilendirici metin-Soruları cevaplama	ÖGG	38.17	22.57	30.67	.00*	.35
	NGG	65.74	15.31			

*p<.01

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre gruplar arasındaki performans farklılıkları .01 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde ÖG öğrenciler metni anlatma ve soruları cevaplamada anlamlı olarak NG gösteren akranlarından daha düşük performans sergilemişlerdir. Gruplar arasındaki performans farklılıklarına ilişkin etki büyüklüklerine bakıldığında ise; ÖG'ye sahip öğrenciler ile NG gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkların çok yüksek olduğu (.35 - .63) dikkat çekmiştir.

Araştırmaya Katılan ÖG ve NG Gösteren Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Performanslarının Soru Tiplerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmada ayrıca ÖG olan ve NG gösteren öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki performansları alt başlıklarda ayrıntılı olarak incelenmiştir. Gruplar arasında farkların anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analizler öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlatma ve soru sorma performansları üzerinden yapılmıştır. Grupların sıra ortalamaları, sıra toplamları, *U, p* değerleri ve etki büyüklükleri sırasıyla Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Grupların Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin ile İlgili Okuduğunu Anlatma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Değişkenler	Grup	Ortalama	*SS*	Sıra Ort.	Sıra Top.	*U*	*p*	Etki
Öyküleyici metin	Karakterler	ÖG	16.78	4.95	20.10	603.00	138.00	.00*	.60
		NG	23.08	4.08	23.08	1227.00			
	Ana olaylar	ÖG	19.40	10.32	17.23	517.00	52.00	.00*	.76
		NG	40.33	7.67	43.77	1313.00			
	Detaylar	ÖG	4.82	3.75	19.25	577.50	112.50	.00*	.64
		NG	14.25	6.93	41.75	1252.50			
Bilgilendirici metin	Ana düşünce	ÖG	0.67	1.84	27.68	830.50	365.50	.08	.22
		NG	2.13	3.44	33.32	999.50			
	Önemli yardımcı düşünce	ÖG	1.72	2.97	23.37	701.00	236.00	.00*	.44
		NG	5.65	4.80	37.63	1129.00			
	Yardımcı düşünce	ÖG	8.98	7.62	21.08	632.50	167.50	.00*	.54
		NG	18.97	7.54	39.92	1197.50			

*p<.01

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre öyküleyici metni değerlendirme aracının tüm alt alanlarında, bilgilendirici metni değerlendirme aracının ise önemli yardımcı düşünce ve yardımcı düşünce bölümlerinde gruplar arasındaki farklılıkların .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ana düşünceyi bulma bölümünde ise farklılıkların anlamlılığa ulaşmadığı görülmüştür. ÖG tanılı öğrencilerin sıra ortalamalarının ilgili değişkenlerde NG gösteren akranlarına göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Gruplar arasındaki farka ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde ise tüm alt alanlarda etkinin orta büyüklükte olduğu gözlenmiştir. En yüksek etki büyüklüğünün ise ana olaylar alt alanında olduğu dikkat çekmiştir.

Tablo 4'te sunulan analiz sonuçlarına göre, gruplar arasındaki farklılıkların bilgilendirici metindeki bilgi/deneyimlere dayalı soruları yanıtlama dışında .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ÖG gösteren öğrenciler tüm alt alanlarda NG gösteren öğrencilerden daha düşük performans sergilemişlerdir. Gruplar arasındaki etki büyüklüğüne bakıldığında ise etki büyüklüklerinin orta düzeyde (.47 - .48 - .50) olduğu izlenmiştir.

Tablo 4

Grupların Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin ile İlgili Soruları Cevaplama Performanslarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Değişkenler	Grup	Ortalama	*SS*	Sıra Ort.	Sıra Top.	*U*	*p*	Etki
Öyküleyici metin	Metinsel açık sorular	ÖG	15.73	10.29	22.07	662.00	197.00	.00*	.48
		NG	27.33	10.06	38.93	1168.00			
	Metinsel kapalı sorular	ÖG	21.93	7.25	22.37	671.00	206.00	.00*	.47
		NG	29.08	7.14	38.63	1159.00			
	Bilgi/Deneyimlere dayanan sorular	ÖG	13.33	6.06	22.70	681.00	216.00	.00*	.50
		NG	18.42	5.19	38.30	1149.00			
Bilgilendirici metin	Metinsel açık sorular	ÖG	28.67	17.18	20.87	626.00	161.00	.00*	.55
		NG	46.68	11.66	40.13	1204.00			
	Metinsel kapalı sorular	ÖG	8.69	6.82	22.15	664.50	199.50	.00*	.48
		NG	15.88	7.79	38.85	1165.50			
	Bilgi/Deneyimlere dayanan sorular	ÖG	0.82	2.68	27.90	837.00	372.00	.09	.22
		NG	3.18	6.84	33.10	993.00			

*p<.01

Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan grupların sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi ile incelenmiş ve ÖG olan çocuklar için elde edilen sonuçlar Tablo 5'de, NG gösterenler için ise Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 5

ÖG Olan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Öyküleyici-Bilgilendirici Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. TİFALDİ-Alıcı dil	-	.32	.16	.30	.28	.48**
2. TİFALDİ-İfade edici dil		-	.26	.36*	.32	.35
3. ÖYKÜ-Okuduğunu anlatma			-	.47**	.08	.28
4. ÖYKÜ-Soruları cevaplama				-	.50**	.64**
5. BİLGİ-Okuduğunu anlatma					-	.48**
6. BİLGİ-Soruları cevaplama						-

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

Tablo 5 incelendiğinde, ÖG olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performanslarına ait sınırlı sayıdaki değişkenin birbirleri ile anlamlı olarak ilişkili olduğu gözlenmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin alıcı dil sözcük bilgileri ile bilgilendirici metinlerdeki soruları cevaplama performansları arasında ve ifade edici dil sözcük bilgileri ile öyküleyici metinlerdeki soruları cevaplama performansları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, sözcük bilgisi ile okuduğunu anlamanın diğer boyutları arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin olmadığı dikkati çekmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise öyküleyici metinde okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama performansları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öyküleyici metinde soruları cevaplama ile bilgilendirici metinde okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 6

NG Gösteren Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Öyküleyici-Bilgilendirici Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. TİFALDİ-Alıcı dil	-	.12	.01	.04	.08	.22
2. TİFALDİ-İfade edici dil		-	.15	.30	-.05	.32
3. ÖYKÜ-Okuduğunu anlatma			-	.48**	.50**	.75**
4. ÖYKÜ-Soruları cevaplama				-	.42*	.48**
5. BİLGİ-Okuduğunu anlatma					-	.34
6. BİLGİ-Soruları cevaplama						-

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

Tablo 6 incelendiğinde NG gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performansları arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmadığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise ÖG öğrencilere benzer olarak, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki metni anlatma ve soruları cevaplama alanlarındaki performansları arasında genel olarak orta düzeyde anlamlı ilişkiler oluştuğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerindeki performansları karşılaştırılmış ve bu becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre hem alıcı ve ifade edici sözcük bilgilerinde, hem de okuduğunu anlamada anlamlı olarak daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Her iki grupta da sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise normal gelişim gösteren öğrencilerde bu iki alan arasında anlamlı ilişkiler gözlenmezken öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözcük bilgisi ile öyküleyici metindeki soruları cevaplama ve bilgilendirici metinde soruları cevaplama performansları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgileri arttıkça metinle ilgili soruları cevaplama becerilerinin de artacağını göstermesi açısından önemli olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sözcük bilgisi becerilerinin metni anlama ve soruları cevaplama üzerinde etkili olduğu, önceki çalışma sonuçlarında da gösterilmiş bir bulgudur (Nagy, 1988).

Araştırmada ilk olarak grupların alıcı ve ifade edici dil becerilerine ait sözcük bilgisi becerileri karşılaştırılmış ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi testlerinden anlamlı olarak daha düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Buna karşın, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin puanlarının da (alıcı ve ifade edici dil için sırasıyla 100.73 ve 99.80) yaş düzeylerine uygun olduğu ve yaş grubunun normlarını yansıttığı gözlenmiştir. Diğer taraftan, puan ortalamalarının normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı olarak düşük olması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. İki grup arasındaki farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin .33 - .35 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük bilgisi performanslarının akranlarının önemli ölçüde gerisinde olduğu görülmektedir. Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin standartlaştırılmış dil testlerinde testin normuyla benzer puanlar alsalar da puanlarının normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Paul & Smith,1993).

Öğrenme güçlüklerine neden olan temel bilişsel süreçlerin öğrencilerin sözcük öğrenmelerinde başarısızlığa yol açabileceği belirtilmektedir (Lerner, 2000; Nelson, 2002). Özellikle dil becerileri ile ilgili süreçlerde yaşanan problemler çocukların sözcükleri öğrenmelerini de etkilemektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin erken dönem dil becerilerinin gelişiminde bir sınırlılık olduğunda bu sınırlılıkların ilerideki

dönemlerde de artarak devam edeceğini göstermiştir (Lerner, 2000). Sözcük bilgisi, okuma, okuduğunu anlama ve genel olarak akademik beceriler açısından son derece önemlidir. Bu açıdan, elde edilen bu bulgunun önemle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sözcük bilgisini yeterli düzeyde geliştiremeyen çocukların okuduklarını anlayamadıkları ve okuduğunu anlamayı temel alan fen ve sosyal bilgisi gibi diğer akademik alanlardaki başarıyı da yeterli düzeyde göstermedikleri ifade edilmektedir (Bayat, Şekercioğlu & Bakır, 2014). Sözcük bilgisi özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfta, yani diğer akademik alanlardaki öğrenmenin hedeflendiği dönemde çok önemlidir. Dolayısıyla akademik öğrenmeye temel oluşturacak sözcük bilgisinin erken dönemde geliştirilmesi yoluyla çocukların bu sürece daha hazır bir şekilde başlamaları, akademik öğrenmeden daha etkili bir şekilde yararlanabilecekleri anlamına da gelmektedir.

Araştırmada ikinci olarak grupların toplam puana dayalı okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmıştır. Analizler sonunda hem öyküleyici ve hem de bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama alanlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre tüm alanlarda çok daha düşük performans gösterdikleri, akranlarının aldıkları puanların ancak yarısı düzeyinde puanlar aldıkları dikkati çekmiştir. Etki büyüklüklerinin ise .35 - .63 arasında değişen değerler ile oldukça yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Bu sonuç okuduğunu anlama becerilerindeki performans yetersizliğinin yüksek düzeyde öğrenme güçlüğü ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen bu yetersizlik durumu önceki çalışma sonuçlarında da gösterilmiş bir bulgudur (Akçamete, Gürgür & Kış, 2003; Jitendra & Gajria, 2011; Jitendra, Edwards, Sacks & Jacobson, 2004).

Çalışmada tüm performans alanlarında iki grup arasında anlamlı fark olmasına rağmen bilgilendirici metindeki okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama alanlarında hem öğrenme güçlüğü hem de normal gelişim grubunda yer alan çocukların düşük puanlar aldıkları göze çarpmıştır. Özellikle öğrencilerin okudukları bilgilendirici metni anlatabilmede çok yetersiz oldukları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ortalama olarak 100 üzerinden 11.37 ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de 26.75 puan aldıkları gözlenmiştir. Bu sonuç çalışmaya katılan tüm öğrencilerin özellikle bilgi içerikli metinleri anlamada sınırlılıkları olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerinden elde edilen bu sonuç Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sonuçlarıyla da uyumluluk göstermektedir (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2010). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan *PISA* sonuçlarına bakıldığında Türkiye'deki öğrencilerin okuma ile ilgili becerilerde sınırlılıklara sahip oldukları görülmekte ve okuduğunu anlama düzeylerinin dünya üzerindeki yaşıtlarıyla kıyaslandığında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin bilgilendirici metinlerden aldıkları puanların daha düşük olması, beklendik bir bulgu olarak da değerlendirilmektedir. Yapılan pek çok çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve okumada sorun yaşayan öğrencilerin özellikle bilgilendirici metinlerin karmaşık yapılarından dolayı anlamalarının daha zor olduğu bildirilmektedir (Baydık & Seckin, 2012; Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff & Hougen, 2001). Bryant ve diğerlerine göre (2001), öğrenciler bilgilendirici metinler ile daha çok fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik gibi derslerde karşılaşmaktadırlar. Büyük olasılıkla yeni bilgiler içeren bu alanlardaki bilgilendirici metinler öğrenciler için daha zorlayıcı olabilmektedir. Bilgilendirici metnin anlaşılması öğrencinin yeni karşılaştığı bir bilgiyi anlayabilmesini ve kavrayabilmesini de gerektirmektedir. Bu ise öğrencinin metindeki konu ile ilişkili deneyimleri, önbilgileri ve sözcük bilgisi ile de yakından ilişkilidir. Öğrencilerin bu alanlardaki yetersizlikleri bilgilendirici metni anlamlandırmalarını zorlaştırmaktadır. Bu açıdan her ne kadar beklendik bir bulgu olarak değerlendirilse de akademik öğrenme için önemi göz önünde bulundurulduğunda bu metinleri anlamadaki düşük performansın dikkatle değerlendirilmesi ve çocukların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahaleler uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ve normal gelişim gösteren akranlarında sözcük bilgileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözcük bilgisi ile okuduğunu anlamaya ilişkin bazı alt alanlarda orta düzeyde olduğu gözlenmişken normal gelişim gösteren çocuklarda da bu iki beceri

alt alanlarında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda anlamlı ilişkilerin sadece sözcük bilgisi ile öyküleyici ve bilgilendirici metindeki soruları cevaplama alanları arasında olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu önceki araştırmaların sonuçları ile kısmi olarak tutarlıdır. Yapılan çok sayıda çalışmada sözcük bilgisinin okuduğunu anlamanın temel öğelerinden biri olduğu ve bu iki alan arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Hirsch, 2003; Irvin, 2001; NRP, 2000; Rupley vd., 2005). Örneğin, normal gelişim gösteren 8. sınıflarla yapılan bir çalışmada sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin .76 gibi güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1998). Bu açıdan bu çalışmada elde edilen kısmi bu bulgu beklendik bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında okuduğunu anlama sözcük bilgisi dışında çok daha farklı becerilerin de etkili olduğu karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Jenkins, Pany, Schreck, 1978; Nagy, 1988; Stahl & Fairbanks, 1986; William, 2005). Özellikle çocukların okuma doğruluk oranı, okuma hızı, metnin yapısı, metindeki konuya ilişkin ön bilgileri, deneyimleri ve strateji kullanımı gibi birçok beceri okuduğunu anlama performansını önemli ölçüde farklılaştırabilmektedir. Örneğin öğrencilerin ön bilgileri olan bir metinde okuduğunu anlama performanslarıyla ön bilgilerinin olmadığı bir metinde okuduğunu anlama performansları farklı olmaktadır (Akyol, 2013; Beck & McKeown, 1991; Jitendra vd., 2004; Medo & Ryder, 1993; Rupley vd., 2005). Bunun yanında akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında da çok yüksek düzeyde ilişki (.80 - .91 ve .70 - .83) olduğu bilinmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Wise vd., 2010). Dolayısıyla araştırma sonucunda sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiden elde edilen bu bulgunun, çalışma kapsamında değerlendirilmeyen diğer süreçlerden kaynaklanabileceğini düşünülmektedir.

Son olarak, çalışmada sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında sınırlı düzeyde ilişki olmasına ilişkin durumun bu araştırma kapsamında çocukların sözcük bilgilerini ve okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek üzere kullanılan araçlardan da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında sözcüğün sadece sözlükteki anlamlarını bilmek yeterli olmadığı, ayrıca sözcüğün diğer sözcüklere ilişkin çağrıştırdığı anlamları bilme, farklı olan anlamlarını bilme, bağlamdaki anlamını bilme ve yorumlama, sözcükle ilgili birleşik sözcükleri anlayabilme, sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bilme, ilgili sözcüğün eş seslilerini bilme, sözcüğün kökünü bilme, mecazi anlamlarını, deyimleri bilme gibi değişkenleri de içerdiği belirtilmektedir (Cramer, 1980; akt; Akyol, 2013; McKeown & Beck, 2014). Ancak bu çalışmada sözcük bilgisi sadece sözlük anlamları açısından değerlendirilmiştir. Bu açıdan bu çalışmada kullanılan değerlendirme yönteminin sınırlı düzeyde bilgi sağladığı daha geniş kapsamda yapılacak sözcük bilgisi değerlendirme çalışmalarının okuduğunu anlamayla daha farklı düzeylerde ilişki gösterebileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin TİFALDİ testinden aldığı puanlarının öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bile bulundukları yaş düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının alıcı dil için 100.73 ve ifade edici dil için 99.80 olduğu görülmüşken, normal gelişim gösteren çocuklarda da alıcı dil için 113.57 ve ifade edici dil için 115.93 olduğu belirlenmiştir. Sonuç itibariyle bu puanlar ortalama ve ortalamanın üzerindeki puanları ifade etmektedir. Buna karşın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada elde ettikleri puanlara bakıldığında yüz üzerinden aldıkları puanların 11.37 ile 77.67 arasında olduğu dolayısıyla bu puanların çok düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla birinde başarılı olarak değerlendirilen öğrencilerin diğer testte de oldukça düşük puanlar elde etmeleri ve bu iki puan arasındaki uyumsuzluk her iki alan arasındaki korelasyonların ortaya çıkmasını engellemiş olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla başka araç setleri ile yapılacak olan değerlendirilmelerde farklı sonuçlara ulaşılabilmesi söz konusudur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda uygulamalara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. İlk olarak öğrencilerin sözcük bilgisi alanında göstermiş oldukları düşük performans nedeniyle bu alandaki becerilerin desteklenmesi gerektiği açıktır. Dolayısıyla öğretmenlerin sözcük bilgisinin önemi ve sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik müdahaleler konusunda bilgilendirilmeleri ve uygulamaya aktarmaları konusunda desteklenmeleri önerilmektedir. İkinci olarak araştırmadaki öğrencilerin okuduğunu anlamadaki düşük performansları göz önünde bulundurulduğunda sözcük bilgisinin yanında okuduğunu anlamadaki diğer süreçlerin de desteklenmesi gerektiği açıktır. Bu çalışmada elde edilen öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlamada göstermiş oldukları düşük performans nedeniyle okuduğunu anlama becerilerin desteklenmesi çok önemlidir. Okuduğunu anlamanın bileşenlerinin incelenerek öğretim programlarının içerisine dâhil edilmesi ve öğretmenlerin uygulama konusunda desteklenmelerinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki bulunmaması da öğrenme güçlüğünü etkileyen diğer süreçlerin de özellikle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Kaynaklar

Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on literacy skills of students with special needs placed in mainstreaming programs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*(2), 39-53.

Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri [Turkish teaching methods appropriate to the program]*. Ankara: Pegem Akademi.

American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations.* (Relevant Paper). Retrieved from http://www.asha.org/policy

Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 789-814). New York, NY: Longman.

Bahap-Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri [Reading comprehension and summarizing skills of successful and unsuccessful fourth graders]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 317-346. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.268558

Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. In D. C. Simmons ve E. J. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs* (pp. 183-218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi [The relationship between reading comprehension and success in science]. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 457-466. doi: dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3693

Baydık, B., & Seckin, Ş. (2012, June). *An examination of reading skills of students with reading difficulties in informative and narrative texts.* Paper presented in the International Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference, Florence, Italy.

Berument, S. K., & Güven, A. G. (2013). Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI): 1. standardization reliability and validity study of the receptive vocabulary subscale. *Turkish Journal of Psychiatry, 24*, 192-201.

Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R., & Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilties: A review of the research. *Learning Disability Quarterly, 26*, 117-128.

Bryant, D. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2001). The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes. *Learning Disability Quarterly, 24*, 251-264.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı [Data analysis manual]*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Carver, R. P. (2003). The highly lawful relationships among pseudoword decoding, word identification, spelling, listening, and reading. *Scientific Studies of Reading, 7*(2), 127-154. do: 10.1207/S1532799XSSR0702_2

Catts, H. W., Adlof, T. P., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 278-293. doi: 10.1044/1092-4388(2006/023

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research, 79*(1), 262-300. doi: 0.3102/0034654308325998

Ege, P. (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler [Communication and disability groups: Suggestions to the teachers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim* Dergisi, *7*(2), 1-23.

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*, 1-44. doi.org/10.1080/19345740802539200

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention.* New York: Guilford Press.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*, 239-256. doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

Furqon, F. (2013). Correlation between students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of English and Education, 1*(1), 68-80.

Gibbss, D., & Cooper, E. (1989). Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 60-63. doi.org/10.1177/002221948902200111

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

Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, USA: Pearson.

Gunning, T. G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilşkiler [Relations between reading comprehension and vocabulary]* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Harwell, M. J., & Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready to use strategies and activities for teaching student with learning disabilities* (3rd ed.). San Francisco: Jossey Boss.

Hay, I., Elias, G., Fielding-Barnsley, R., Homel, R., & Freiberg, K. (2007). Language delays, reading delays and learning difficulties: Interactive elements requiring multidimensional programming. *Journal of Learning Disabilities, 40*(5), 400-409. doi: 10.1177/00222194070400050301

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge-of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator, 2*, 10-29.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing, 2*(2), 127-160.

Hougen, M. (2014*). Evidence-based reading instruction for adolescents, grades 6-12* (Document No. IC-13). Retrieved from http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading.* Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/

Irvin, J. L. (2001). Assisting struggling readers in building vocabulary and background nowledge. *Voices from the Middle, 8*(4), 37- 43.

Isoaho, P., Kauppila, T., & Launonen, K. (2016). Specific language impairments (SLI) and reading development in early school years. *Child Language and Teaching Therapy, 32*(2), 147-157. doi.org/10.1177/0265659015601165

Jena, S. P. K. (2013). *Learning disability: Teory to practice.* New Delphy: Sage Publication.

Jenkins, J. R., Pany, D., & Schreck, J. (1978). *Vocabulary and reading comprehension: Instructional effects* (Tech. Rep. No. 100). Retrieved from University of Illinois, Center for the Study of Reading website: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18005/ctrstreadtechrepv01978i00100_opt.pdf?sequence=1

Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, *70*(3), 299-322. doi: 10.1177/001440290407000303

Jitendra, A. K., & Gajria, K. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43*(8), 1-16. doi: 10.17161/fec.v43i8.6690

Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda rapor yazma [Writing reports in research]*. Ankara: Nobel Dağıtım.

Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri [Informal reading inventory]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies.* Boston: Houghton Mifflin Company.

McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2014). Direct and rich vocabulary instruction. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction* (pp. 13-27). New York, NY: The Guildford Press.

McNamara, J. K., Scissons, M., & Dahleu, J. (2005). A longitudinal study of early identifications markers for children at-risk of reading disabilities: The Matthew effect and the challenge of overidentification. *Journal of Learning Disabilities, 38*(5), 387-397.

Medo, M. A., & Ryder, R. J. (1993). The effects of vocabulary instruction on readers' ability to make causal connections. *Reading Research and Instruction, 33*(2), 119-134. doi.org/10.1080/19388079309558149

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü [Ministry of National Education General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services] (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu [PISA 2009 national preliminary report]*. Retrieved from http://pisa.meb.gov.tr

Nagy, W. E. (1988). Vocabulary instruction and reading comprehension. *National Council of Teachers of English,* 1-23.

Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognation skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Lanuage, 39*, 85-101. doi.org/10.1006/jmla.1998.2564

National Center for Learning Disabilities. (2014). *The state of learning disabilities* (3th ed.). New York, NY: Author

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. Retrieved from http://www.asha.org/policy/TR2005-00303/%20

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nelson, N. W. (2002). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. United States of America: Cambridge University Press.

Paul, R., & Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adoloscence: Listening, speaking, reading, writing and communicatin.* (4th ed.). United States: Elsevier-Mosby.

Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(3), 592-598. doi.org/10.1044/jshr.3603.592

Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. In M. G. McKeown & L. Kucan (eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). New York: Guilford Press.

Raitano, N. A., Pennington, B. F., Tunick, R.A., Boada, R., & Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 821-835

Rief, S. F., & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers* (Vol. 3). John Wiley & Sons.

Rupley, W. H., Logan, J. W., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for struggling reader. Reading & Writing Quarterly, *21*(3), 239-260. doi.org/10.1080/10573560590949368

Scarborough, H. S., & Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 47-71. doi: 10.1007/s11881-003-0004-6

Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning, 48*(1), 71-106. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00033

Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang,... & Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental science, 18*(1), 119-131.

Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing, 19*, 199-220. doi: 10.1007/s11145-005-4114-x

Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*(1), 72-110.

Sun, L., & Wallach, G. P. (2014). Language disorders are learning disabilities: Challenges on the divergent and diverse paths to language learning disability. *Topics in Language Disorders, 34*(1), 25-38. doi: 10.1097/TLD.0000000000000005

Tallal, P. (1999). Experimental studies of language learning impairment: From research to remediation. In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.)., *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 131-156). London and New York: Psychology Press, Taylor and Francis Group.

Tallal, P., Miller, S. L., Jenkins, W. M., & Merzenich, M. M. (1997). The role of temporal processing in developmental language-based learning disorders: Research and clinical implications. In B. A. Blachman (Ed.). *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 49-66). NY: Routledge

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2009). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 381-398. doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3

Tomblin, J. B., Zhang, X., Backwalter, P., & Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(4), 473-482.

U. S. Department of Education. (2014). 36th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2014. Washington, D.C.: Office of Special Education and Rehabilitative Services. Retrieved from https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2014/parts-b-c/36th-idea-arc.pdf

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology, 59*(1), 76-123. doi: 10.1006/jecp.1995.1004

Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading coprehension: Direct, indirect and reciprocal influences. *NIH Public Access, 1*, 1-17.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development, 69*(3), 848-872. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education, 39*(1), 6-18. doi.org/10.1177/00224669050390010201

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 41*(3), 340-348. doi: 10.1044/0161-1461

Wright, P. W. (2004). *The individuals with disabilities education improvement act of 2004*. Retrieved from https://www.wrightslaw.com/idea/idea.2004.all.pdf

Wolery, M. R., Bailey, D. B., Jr., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students.* Boston: Allyn & Bacon.

Wolff, U., & Lundberg, I. (2002). The prevalence of dyslexia among art students. *Dyslexia, 8*(1), 34-42. doi.org/10.1002/dys.211

Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi, okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama türleri metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? [Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11,* 1531-1547.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S., Rasinski, T, Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth- grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(1), 35-44. 1080/21683603.2013.854187

Zhang, L. J., & Anual, S. B. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension: The case of secondary school students learning English in Singapore. *Regional Language Centre Journal*, *39*(1), 51-76. doi:10.1177/0033688208091140

Zuriff, G. E. (2000). Extra examination time for students with learning disabilities: An examination of the maximum potential thesis. *Applied Measurement in Education, 13*(1), 99-117. doi.org/10.1207/s15324818ame1301_5

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No:1, Page No: 1-22

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.544840

RESEARCH

Received Date: 26.03.19
Accepted Date: 04.11.19
OnlineFirst: 20.11.19

Vocabulary and Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities and with Typical Development*

Şenay Delimehmet-Dada **
Trabzon University

Cevriye Ergül ***
Ankara University

Abstract

This study aims to investigate the relationship between vocabulary and reading comprehension performances of students with learning disabilities and typical development. The study group consisted of total 60 students, 30 of whom with learning disabilities and 30 of whom with typical development. All of the participants were selected among the 3rd and 4th grade students in primary schools. The study was designed on the basis of correlational survey method and the data were collected through Turkish Expressive and Receptive Language Test (TERLT) and Informal Reading Inventory (IRI). The results of the analysis showed that students with learning disabilities had significantly lower performance in vocabulary and reading comprehension than their peers with typical development. A significant relationship was observed between vocabulary and reading comprehension skills of students with learning disabilities while there was not a significant relationship between the skills of students with typical development. The findings were discussed within the framework of related literature.

Keywords: Learning disability, vocabulary, reading, reading comprehension, expressive and receptive language.

Recommended Citation

Delimehmet-Dada, Ş., & Ergül, C. (2020). Vocabulary and reading comprehension skills of students with learning disabilities and with typical development. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, *21*(1), 1-22. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.544840

*This study was produced from the master thesis of the first author under the supervision of Assoc. Prof. Cevriye Ergül at the Educational Sciences Institute, Ankara University. The study was also presented in the 2nd International congress on Early Childhood organized by Turkish Association on Early Childhood Intervention (EÇOMDER), TED University and Hasan Kalyoncu University.

****Corresponding Author:** Res. Assist., E-mail: senaydm@trabzon.edu.tr. https://orcid.org/0000-0002-7412-5880

***Assoc. Prof., E-mail: cergul@ankara.edu.tr. https://orcid.org/0000-0001-6793-6469

Learning disabilities (LD) is an umbrella term for a variety of learning difficulties seen widely among school-age children (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Jena, 2013; U.S. Department of Education, 2014; Zuriff, 2000). It is defined as the difficulties that children experience in listening, thinking, speaking, reading, writing, and mathematics that emerges as a result of one or more psychological processes that are the basis for understanding and using written and spoken language (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA, 2004). LD do not result from visual or intellectual disabilities, auditory, motor, or emotional disorders or environmental, cultural or economic adversities (IDEA, 2004). Students with LD have average and above-average intelligence and can perform well in some academic fields, while they perform well below their peers in other academic fields (Harwell & Jackson, 2008).

LD is more commonly defined as a language-based disability (American Speech-Language Association [ASHA], 1993; Sun & Wallach, 2014). The related research shows that 50% to 80% of students with learning disabilities have difficulty in language skills (Gibbss & Cooper, 1989; Miller, Jenkins, & Merzenich, 1997; Rief & Stern; 2010; Tallal, 1999). Due to these language difficulties, students with LD have difficulties in their reading and writing, which reflect another form of language (Catts, Adlof, & Weismer, 2006; Paul & Norbury, 2012; Tomblin, Zhang, Backwalter, & Catts 2000). In the study examining the acquisition of young children's reading skills, Whitehurst and Lonigan (1988) argued that these children have a developmental continuity between their language skills and reading comprehension, and that early language development of children is a developmental pioneer and an important predictor in early reading skills.

In a study conducted in Finland, it was found that only 20% of 43 pupils aged 7-10 years who were diagnosed with specific language disorder in preschool period had an average or above average achievement in reading comprehension (Isoaho, Kauppila, & Launonen, 2016). In this context, it is possible to say that language deficiencies in children with LD most commonly have an adverse effect on their reading comprehension (Nation & Snowling, 1998). Numerous studies have also shown a high level of correlation between vocabulary and reading comprehension (Bryant, Goodwin, Bryant, & Higgins, 2003; Carver, 2003; Nagy, 1988; Song et al., 2015; Spear-Swerling, 2006; Wise et al., 2010; Zhang & Anual, 2008). For example, a study conducted with 2nd grade students showed that students with high vocabulary were more competent in their reading comprehension (Furqon, 2013). There was also a significant and high relationship between their vocabulary and reading comprehension skills. In a meta-analysis study, 52 studies conducted with 4th grade students were analyzed, and a strong relationship ranged from .30 to .96. was found between vocabulary and reading comprehension (Stahl & Fairbanks, 1986). In another meta-analysis of 37 studies that examined the effect of vocabulary on reading comprehension from kindergarten to 12th grade, vocabulary was found to be effective in students' reading comprehension (d = .50), and students with reading difficulties showed three times more progress than their peers with typical development as a result of a vocabulary intervention (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009).

The relationship between vocabulary and reading comprehension is also described as reciprocal (Wagner & Meros, 2010). In other words, the children with high vocabulary are more successful in understanding what they read; thus, they can learn more words. Students who are able to understand what they read come across with new words during reading and gain information about their meaning, thus expanding their word knowledge.

In this context, investigating vocabulary and reading comprehension skills of students with learning disabilities and typical development is critically important for identification of the problems and supporting students with the intervention programs early. Nevertheless, the related literature in Turkey revealed that the studies on the vocabulary and reading comprehension performances of students with LD seem to be rare. From this point of view, the aim of this study is to determine the vocabulary and reading comprehension performances of 3rd and 4th grade students with LD and to examine the relationship between these skills in comparison to their peers with typical development. The results obtained from the study will contribute to the related literature, provide information about the vocabulary and reading comprehension performances of Turkish students with LD, support teachers in planning individual education plans and shed light on future studies in the field. In this regard, this study tried to seek answers to the following questions:

1. Do the receptive and expressive vocabulary of students with and without LD differ significantly?
2. Does the reading comprehension of students with and without LD differ significantly?
3. What is the relationship between vocabulary and reading comprehension in students with LD and typical development?

Method

A descriptive correlation design was used in the study. The study group consisted of 60 students in total, 30 of whom with LD and 30 of whom with typical development (TD). Participants were selected among the 3rd and 4th grade students in central and eight districts of Trabzon as well as central districts of Rize in 2015-2016 academic year. The study is conducted in total 28 schools, 26 of which located in Trabzon and 2 of which located in Rize. Both groups consisted of 13 3rd grade and 7 4th grade students. The LD group included 14 girls and 16 boys while the TD group included 13 girls and 17 boys. The LD students have been officially diagnosed, have no additional deficiencies, and have been attending the inclusion programs of their schools and also benefiting from the educational support services. For the LD group, being able to read the text with at least 90% accuracy and correct spelling was set as the criteria for the selection of students to prevent the reading comprehension performance from being affected by inaccurate and slow reading. As for the TD group, the students were selected among those identified by their teachers as having average achievement. The mean age of the LD group was 9.03 and that of TD group was 9.04. Turkish Expressive and Receptive Language Test (TPRLT) was used to assess the students' vocabulary and Non-Formal Reading Inventory (NFRI) was used to assess students' reading comprehension skills. The analysis were performed using One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Mann Whitney U tests. The effect sizes of the values obtained from the group comparisons were also calculated. Finally, the relationships between language and reading comprehension performances of the groups were examined. Analysis of total scores in narrative and informative texts were analyzed using Pearson product-moment correlation coefficient because of the normal distribution of data.

Findings

The findings showed that students with LD had significantly lower performance in vocabulary (F = 30.97 - 28.75; p = .00) and reading comprehension (F = 30.67 - 98.11; p = .00) than their peers with TD. A significant but partial relationship was observed between these skills in students with LD (r = .36 - .48), while no significant relationship was observed between vocabulary and comprehension in students with TD (-.05 - .32).

Discussion and Conclusion

In this study, vocabulary and reading comprehension performances of students with LD and with TD were compared and the relationships between these skills were examined. The findings revealed that the students with LD showed significantly lower performance in both receptive and expressive vocabulary and reading comprehension skills than their peers with TD. The relationship between vocabulary and reading comprehension was also examined in both groups. A moderate significant relationship was observed between vocabulary and answering questions in the narrative text and the informative text in students with LD while there was no significant relationship between these skills in students with TD.

The finding revealing significantly lower scores of students with LD in receptive and expressive vocabulary were comparable to the previous findings. However, this result was considered as an important finding considering that vocabulary sizes of children with LD was far behind their peers and the effect sizes for the differences between the two groups were high (.33 - .35). One explanation for this situation is that the basic cognitive processes that lead to learning difficulties can also lead to failure of vocabulary learning (Lerner, 2000; Nelson, 2002). In particular, the problems experienced in the processes related to language acquisition also affect children's learning of words. The related studies revealed that delays in early language development more likely continues in later years and negatively impact the achievement in language related tasks (Nation & Snowling,

1998). Due to the fact that vocabulary is extremely important skill in terms of reading, writing, comprehension, and other academic skills, this finding needs to be considered with care. Students who do not have adequate vocabulary will not understand what they read and thus not achieve academic tasks in various courses such as science and social sciences (Bayat, Şekercioğlu, & Bakır, 2014). Vocabulary is particularly important in the 3rd and 4th grade when learning in other academic areas are targeted. Therefore, interventions to improve children's early vocabulary development will be a significant contribution to their later academic learning as well.

In the study, reading comprehension performances of groups were also compared. The results of the analysis showed that there were significant differences in narrating what s/he reads and answering questions in both narrative and informative texts. The students with LD were determined to show significantly lower performance than their peers in all areas and they could only score as much as half of the scores of their peers. Along with this, the effect sizes were noted to be quite high with values ranging from .35 to .63. This result indicates that the lack of performance in reading comprehension is highly associated with learning disability, which has also been supported by the results of previous studies (Akçamete, Gürgür, & Kış, 2003; Jitendra & Gajria, 2011; Jitendra, Edwards, Sacks, & Jacobson, 2004).

Although a significant difference was observed between the two groups in all comprehension performance areas in the study, it was noted that both groups of students scored low in narrating what s/he reads and answering questions in informative text. In particular, students showed a poor performance in narrating the informative texts they read, in which students with LD scored 11.37 out of 100 and students with typical development scored 26.75 out of 100 points on average. This result shows that all students participating in the study have problems in comprehending the texts with informative content. This result is also compatible with the results of the International Reading Skills Development Project and the International Student Assessment Program (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2012; Ministry of National Education General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services, 2010). The results of these international assessments showed that students in Turkey were far behind their peers in several other countries in reading and reading comprehension. Previous studies reported that students with LD and those who experience problems in reading have difficulties specifically in understanding the informative texts due to their complex structures (Baydık & Seckin, 2012; Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff, & Hougen, 2001). Bryant et al. (2001) mentions that students encounter informative texts mostly in science, social sciences, and mathematics. Informative texts in these areas, which most probably contain new information, are more challenging for students. Understanding the informative text requires the student to be able to comprehend the new information, which is closely related to the student's prior experiences, knowledge, and vocabulary. Students' inadequacies in these areas make it difficult for them to make sense of the text. Therefore, considering the importance of academic learning, the low performance in understanding these texts need to be approached carefully and children's reading comprehension skills need to be supported by age-appropriate interventions.

In the study, the relationship between vocabulary and reading comprehension in students with LD and their peers with TD was also investigated. The results showed that the relationship between vocabulary and some of the reading comprehension skills was found to be moderate in students with LD while there was not a significant relationship between these two skills in students with TD. This finding is partially consistent with the results of previous studies. Numerous studies reported that vocabulary is one of the main components of reading comprehension and the relationship between these two skills is quite high (Hirsch, 2003; Irvin, 2001; National Reading Panel [NRP], 2000; Rupley, Logan & Nichols, 2005). For example, in a study conducted with 8th grade students with TD, the relationship between vocabulary and reading comprehension was found to be .76 (Schoonen, Hulstijn, & Bossers, 1998). In this regard, these partial relations obtained in this study is an expected result.

The related literature describes reading comprehension as a complex process in which a variety of skills are effective (Jenkins, Pany, & Schreck, 1978; Nagy, 1988; Stahl & Fairbanks, 1986; William, 2005). Many skills such as reading accuracy rate, reading speed, structure of the text, prior knowledge of the subject, experiences and use of strategy can significantly differentiate the reading comprehension performance. For instance, students'

reading performance in a text in which they have some prior knowledge would be quite different from a text that they do not have any prior knowledge (Akyol, 2013; Beck & McKeown, 1991; Jitendra et al., 2004; Medo & Ryder, 1993; Rupley et al., 2005). Besides, a relatively high relationship ranging from .80 to .91 and .70 to .83 was found between reading fluency and reading comprehension (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Wise et al., 2010). Therefore, this partial finding related to the relationship between vocabulary and reading comprehension may result from the variances not included in the scope of the study. Therefore, it is thought that this partial finding obtained from the relationship between vocabulary and reading comprehension may result from other processes that are not evaluated within the scope of this study.

Finally, it is thought that the limited relationship between vocabulary and reading comprehension found in the study may be related to the measures used to evaluate children's vocabulary and reading comprehension. For example, it is not enough only to know the meaning of the word in the dictionary for vocabulary. It also includes that knowing the meaning of the word that the other words evoke, different meanings of the word, interpreting the meaning in context, understanding the compound words associated with the word, knowing the synonym and antonym of words, the root of the word, metaphor and idioms related to word (Crammer; 1980 cited in Akyol, 2013; McKeown & Beck, 2014). In this study, however, the vocabulary is assessed only in terms of dictionary meanings. In this regard, assessment method used in this study is thought to provide limited data, thus assessment of vocabulary carried out on a wider scale may show different levels of relationship with reading comprehension. Also, students' scores obtained from the TERLT test was determined to be appropriate for the age of the students, even for the students with learning disabilities. The mean scores of these students with learning disabilities were found to be 100.73 for the receptive vocabulary and 99.80 for the expressive vocabulary, whereas the mean scores of those with normal development were found to be 113.57 for the receptive vocabulary and 115.93 for the expressive vocabulary. These scores represent the average and above average scores. On the other hand, the scores obtained in reading comprehension were found to be ranging from 11.37 to 77.67 out of 100 points which were found to be very low. Therefore, the fact that the students who are evaluated as successful in one of tests have obtained very low scores in the other test and the discrepancy between the scores obtained from these two tests may have prevented the emergence of correlations between these two skills. Therefore, it is possible to reach different results in evaluations to be made with other measures.