

Özel Gereksinimli İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Tanı Alma Yaşı ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hilal ŞİMŞEK¹ , Emine BALCI² 

Özet

Özel gereksinim; bireylerde bilişsel, duygusal, fiziksel ve gelişimsel olarak farklı gereksinimler için alınan destektir. Bundan dolayı süreç içerisinde bireysel programlama ve erken tanıya dayalı müdahaleler yapılmaktadır. Erken tanının okuma beceri üzerindeki etkisinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, erken tanı alan özel gereksinimli ilkököl öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmedeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin okuma beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 7-10 yaş aralığında olan, özel gereksinimli ve okuma sürecinde olan 13 ilkököl öğrencisi oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, özel gereksinimli öğrencilerle ders uygunluklarına göre planlanan bireysel uygulamalar, 12 hafta boyunca düzenli şekilde gerçekleştirilmiş ve okuma başarı ölçüğü ile araştırma verileri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilerde erken tanı ile okuma becerilerinin farklı boyutlarda etkisi olduğu sonucunu göstermektedir. Erken tanı almış çocukların okuma becerilerine ilişkin potansiyelin, aile eğitim düzeyi ve sınıf içi müdahalelerle desteklenmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken tanı, okuma, okuma becerisi, özel gereksinimli öğrenci.

Examination of the Reading Skills of Primary School Students with Special Needs in Terms of Age at Diagnosis and Demographic Variables Summary

Abstract

Special needs refer to the support provided to individuals with diverse cognitive, emotional, physical, and developmental requirements. Therefore, individualized programming and interventions based on early diagnosis are implemented throughout the process. Examining the impact of early diagnosis on reading skills is crucial. This research aims to determine the effect of early diagnosis on improving the reading skills of primary school students with special needs. In this study, a correlational survey model, a quantitative research method, was used to evaluate the reading skill levels of the students. The study group consisted of 13 primary school students aged 7–10 years with special needs who were in the reading process. During the data collection process, individual interventions, planned according to class suitability, were regularly conducted for 12 weeks, and research data were collected using a reading achievement scale. The findings indicate that early diagnosis has an impact on reading skills in different dimensions in students with special needs. It is suggested that the reading skill potential of children who receive early identification should be supported through family educational background and classroom interventions.

Keywords: Early identification, reading, reading skills, students with special needs.

¹ Öğretmen. Milli Eğitim Bakanlığı, tekelihilal@gmail.com

² Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, emine.balci@alanya.edu.tr

Extended Abstract

Individuals with special needs are those who may demonstrate characteristics that differ from their peers in cognitive, emotional, physical, and developmental domains and therefore require special education services. Early diagnosis and early intervention practices play a significant role in the educational processes of these individuals. Through early diagnosis, students' developmental characteristics and needs can be identified at an earlier stage, allowing appropriate educational programs to be planned and implemented. Examining the impact of early diagnosis on the development of reading skills, which constitute one of the fundamental academic competencies, is particularly important in the field of special education. Reading is a multidimensional skill that encompasses not only the recognition and pronunciation of letters and words but also accurate reading, fluent reading, reading comprehension, and meaning construction. Therefore, evaluating the reading skills of students with special needs through different variables may contribute to improving the quality of educational practices. The aim of this study is to investigate the effect of the early diagnosis process on the reading skills of primary school students with special needs and to determine whether reading skills differ according to various demographic variables. The study employed a quantitative research approach using the correlational survey model. The correlational survey model is used to identify relationships between two or more variables. The research was conducted during the 2025–2026 academic year with 13 primary school students with special needs attending schools in the districts of Gazipaşa and Alanya in Antalya, Türkiye. The participants were between 7 and 10 years of age and were diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), Specific Learning Disability (SLD), or Intellectual Disability (ID). Their grade levels ranged from first to fourth grade, while parental educational levels varied from primary school to university education. Students' gender, grade level, age at diagnosis, diagnosis type, and parents' educational levels were examined as independent variables. Data collection focused on four dimensions of reading skills: reading speed, reading accuracy, reading comprehension, and prosodic reading. Reading speed was measured through texts selected by the researcher and approved through expert evaluation. Reading accuracy was assessed using the Error Analysis Inventory adapted by Akyol (2003). Students' oral reading performances were evaluated based on the errors they made during reading. Reading comprehension was measured through multiple-choice questions prepared for the selected texts, and scores were calculated on a scale of 100 points. Prosodic reading skills were evaluated using the Prosodic Reading Scale developed by Keskin, Baştuğ, and Akyol (2013). Data collection was carried out over a period of 12 weeks, with students participating in one instructional session per week. The obtained data were analyzed using IBM SPSS Statistics. Since the data did not demonstrate a normal distribution and the sample size was limited, nonparametric statistical tests, namely Mann–Whitney U test and Kruskal–Wallis H test, were employed. The findings revealed that grade level did not create a statistically significant difference in any of the reading skill dimensions, including reading speed, reading accuracy, reading comprehension, and prosodic reading. However, examination of rank averages indicated that fourth-grade students tended to achieve higher scores in reading speed and prosodic reading. In contrast, the highest rank average for reading accuracy was observed among first-grade students. Regarding reading comprehension, first- and fourth-grade students demonstrated higher rank averages than students in the other grade levels. The results related to gender showed no statistically significant differences between female and male students in any dimension of reading skills. Nevertheless, rank averages indicated that female students tended to perform better than male students in reading speed, reading accuracy, reading comprehension, and prosodic reading. Female students demonstrated particularly higher rank averages in reading accuracy, comprehension, and prosodic reading. The study also examined the effects of early diagnosis on reading skills. Students diagnosed at or before the age of three were classified as the early diagnosis group, while those diagnosed after the age of three were classified as the late diagnosis group. The findings indicated statistically significant differences between these groups in reading speed and prosodic reading. Students who received a later diagnosis demonstrated higher rank averages in both dimensions. However, students who received an early diagnosis obtained higher rank averages in reading comprehension, although this difference was not statistically significant. Reading accuracy scores were found to be very similar between the early and late diagnosis groups. With respect to diagnosis type, a statistically significant difference was identified only in the reading speed dimension. Post hoc comparisons revealed that students with Intellectual Disability demonstrated significantly higher reading speed scores than students with Autism Spectrum Disorder. The highest rank average for reading accuracy was observed among students with Specific Learning Disability. No significant differences were found among diagnostic groups regarding reading comprehension. In prosodic reading, students with ASD exhibited lower rank averages than the other diagnostic groups. When the effects of maternal and paternal educational levels on reading skills were examined, no statistically significant differences were identified overall. However, rank averages suggested that students whose parents had higher educational attainment tended to demonstrate better performance, particularly in reading comprehension and reading accuracy. In contrast, reading speed and prosodic reading appeared to be influenced more strongly by individual characteristics and diagnosis type. In conclusion, the findings indicate that early diagnosis is an important variable associated with the reading skills of students with special needs. Early diagnosis appears to offer supportive potential, particularly in the development of reading comprehension skills. At the same time, diagnosis type seems to play a more decisive role in skills such as reading speed and prosodic reading. Furthermore, parental educational level and classroom interventions appear to function as supportive factors in the development of reading skills. Based on these findings, strengthening early diagnosis processes, enhancing school–family collaboration, and expanding individualized reading support programs tailored to the specific characteristics of students with special needs are recommended.

GİRİŞ

Okumanın tanımı literatürde pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde yorumlanmış olsa da kavram üzerinde henüz evrensel ve kesin bir tanıma ulaşılamamıştır (Coşkun, 2002). Temelde okuma; doğuştan gelmeyen, sonradan edinilen ve bireyin bilişsel, kültürel ve sosyal alanlarda yetkinlik kazandığı karmaşık bir süreçtir (Logan, 1997). Bu karmaşık yapı içerisinde okuma; görerek dikkatle algılama gibi çeşitli etkenlerden meydana gelen zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Rego (2006) ise okuma becerisini, metni çözümlmek ve bu çözümlmeleri anlamlandırmak olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla okuma süreci, yalnızca harflerin tanınması ve kelimelerin seslendirilmesinden ibaret değildir aynı zamanda anlamlandırma, yorumlama ve bağlamsal ilişkiler kurma becerilerini de kapsar (Avcıoğlu, 2000; Kurudayıoğlu, 2011).

Bu kapsamlı sürecin işlevsel olabilmesi için belirli unsurları içermesi gerekmektedir. Öncelikle okuyucu; kelimeleri doğru, hızlı ve anlamlı bir şekilde okuyarak "akıcılık" sağlamalıdır (Rasinski, 2004). İkinci olarak, okunan metnin içeriği doğru şekilde kavramalı ve "anlama" boyutuyla yorumlanmalıdır (Kavcar vd., 1994). Süreçte "eleştirel düşünme" becerisiyle metnin sorgulanması ve değerlendirilmesi (Özensoy, 2012) kadar, metindeki bilgilerle bireyin ön bilgileri arasında "bağlantı kurması" da (Tekin, 2018) hayati önem taşımaktadır. Netice itibarıyla okuma süreci; görme, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin eş güdümlü işlemlerinden oluşmaktadır (Akyol, 2015).

Öğrenmenin temel aracı olan okuma becerileri, geniş bir öğrenme alanına sahiptir. Çocuklar bu becerileri ilkokul yıllarından itibaren kazanmaya başlayarak akademik hayatları boyunca geliştirmektedirler (Tamur, 2022). Ancak okuma süreci, sınıf içinde tek başına yürütülen bir faaliyetten ziyade, belirlenen amaçlara ulaşmak ve sürekliliği sağlamak adına aile ile iş birliğini gerektiren bir olgudur (Gül, 2007). Bu noktada öğrenci özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi (Tunga vd., 2024; Yılmaz ve Karataş, 2023) ve ailelerin ev içinde sunduğu desteğin verimliliği sürecin başarısını doğrudan etkilemektedir (Tezcan ve Tepetaş Cengiz, 2025).

Buna karşın, özel gereksinimli öğrencilerde sıklıkla görülen dikkat dağınıklığı, bilgileri akılda tutma ve algılama sorunları akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012). Bu bireylerde görülen motivasyon ve dikkat eksikliği, okuma becerileri de dahil olmak üzere pek çok temel becerinin edinilmesine engel teşkil etmektedir (Heward, 2013; Brown & Snell, 2000). Özel gereksinimli bireylerin bilişsel, duygusal, fiziksel ve gelişimsel farklılıkları için sunulan destek programları içerisinde "erken müdahale", gelişimsel risk taşıyan çocuklar için sunulan disiplinlerarası hizmetlerin bütünü olarak kritik bir rol oynar (Yıldırım-Doğru, 2019).

Erken tanı süreci, bireylerin eksikliklerini erkenden belirleyerek onların genel eğitim sürecine uyum sağlamalarını ve işlevsel beceriler kazanmalarını hızlandırmaktadır (Çelebioğlu Morkoç, 2011). Erken tanıda temel amaç, biyolojik veya çevresel risk taşıyan çocukların karşılaşabileceği bilişsel, sosyal ve dil problemlerini minimum seviyeye indirmektir (Blackman, 2002). Eğitim hayatının dönüm noktası olan bu süreçte, öğrencinin hangi özel gereksinim grubunda olduğunun belirlenmesi, ihtiyaç duyduğu eğitimin niteliğini belirler (Kaya vd., 2022). Literatürdeki çalışmalar, risk taşıyan öğrencilere uygun müdahale yapıldığında tanı sayısının azaldığını (Aslan, 2015); uygulanan programların ise kaba ve ince motor becerilerden okuma gelişimine kadar geniş bir yelpazede akademik başarı için temel oluşturduğunu göstermektedir (Doğan, 2012). Özellikle dil ve iletişim zorlukları yaşayan özel gereksinimli bireylerde okuma sürecini kolaylaştırmak adına erken tanının önemi yadsınamaz bir gerçektir (Sever, 1998; Aslan, 2015). Nitekim özel öğrenme güçlüğüne yönelik uygulanan erken müdahale yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin akademik performanslarını anlamlı düzeyde artırdığı gözlemlenmektedir (Ilıman, 2023).

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, tanı alma yaşı, tanı türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

- Özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri tanı alma yaşına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri tanı türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, erken tanı sürecinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin erken tanı süreci ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki değişim varlığı ile derecesini belirleme amacıyla kullanılmaktadır. Amaç doğrultusunda ilişkisel çözümleme, korelasyon ve karşılaştırma yöntemleri kullanılarak yapılabilmektedir (Creswell, 2017; Karasar, 2005). Bu araştırmada, erken tanının okuma becerileri üzerindeki etkisinin “cinsiyet, sınıf seviyesi, tanı aldığı yaş, tanı türü, anne ve baba eğitim düzeyi” değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2025-2026 eğitim öğretim yılının Antalya ili Gazipaşa ve Alanya ilçesinde bulunan ilkokullardaki özel gereksinimli öğrenciler arasında erken tanı alan 13 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf Seviyesi	Tanı Aldığı Yaş	Tanı Türü	Adet	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi
Ö1	Kız	2.Sınıf	3	Otizm Spektrum Bozukluğu		Üniversite	Üniversite
Ö2	Erkek	1.Sınıf	3	Otizm Spektrum Bozukluğu	4	Üniversite	Üniversite
Ö3	Erkek	3.Sınıf	3	Otizm Spektrum Bozukluğu		Ortaokul	Ortaokul
Ö4	Erkek	3.Sınıf	7	Otizm Spektrum Bozukluğu		Üniversite	Lise
Ö5	Kız	1.Sınıf	7	Özel Öğrenme Güçlüğü		Üniversite	Üniversite
Ö6	Kız	2.Sınıf	7	Özel Öğrenme Güçlüğü	4	İlkokul	İlkokul
Ö7	Kız	3.Sınıf	8	Özel Öğrenme Güçlüğü		İlkokul	İlkokul
Ö8	Erkek	3.Sınıf	9	Özel Öğrenme Güçlüğü		İlkokul	İlkokul
Ö9	Erkek	2.Sınıf	7	Zihinsel Yetersizlik		İlkokul	İlkokul
Ö10	Kız	4.Sınıf	8	Zihinsel Yetersizlik		İlkokul	İlkokul
Ö11	Kız	4.Sınıf	7	Zihinsel Yetersizlik	5	İlkokul	İlkokul
Ö12	Erkek	4.Sınıf	8	Zihinsel Yetersizlik		İlkokul	İlkokul
Ö13	Erkek	4.Sınıf	4	Zihinsel Yetersizlik		İlkokul	İlkokul

Tablo 1'deki verilere bakıldığında 13 öğrencinin tanı türlerinden otizm spektrum bozukluğundan dört, özel öğrenme güçlüğünden dört, zihinsel yetersizlikten beş öğrenci olduğu görülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu tanısı öğrenciler bir kız, üç erkektir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üç kız, bir erkektir. Zihinsel yetersizlik tanılı öğrencilerin ise iki tanesi kız, üç tanesi erkektir. Tanı türlerinin sınıf seviyeleri 1. ve 4. sınıf arasında değişiklik göstermektedir. Anne ve babalarının eğitim düzeyi ise ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite arasında değişmektedir.

Etik Bildirim

Çalışma protokolü, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır (Tarih: 10.01.2026, Referans Numarası:291481).Çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerinde belirtilen etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuma başarısı; okuma hızı, doğru okuma (yanlış analiz envanteri), okuduğunu anlama, prozodik okuma olmak üzere dört alt basamakta incelenmiştir:

Okuma hızı, araştırmacı tarafından seçilen metin ile ölçülmüştür. Metin seçiminde geçerlik ve güvenilirlik tamamlayabilmek için önce bir metin havuzu oluşturulmuştur. Seçilen metinler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen ders kitabında yer alan metinlerdir ve metin havuzunda yer alan metinler iki akademik uzman, bir dil uzmanı ve bir sınıf öğretmenine gösterilerek dil ve kapsam geçerliliği değerlendirilmiş ve en uygun metinler seçilmiştir. Metinler önce öğrencilere sunulmuş ardından okutulmuştur. Okuma hızı tekrarlı okumalar sayesinde ilerleyebilmektedir (Keskin ve Akyol, 2014). Okuma hızının artması ile okuma otomatikleşmektedir. Bu durumda okuma işi artık daha otomatik bir seviyeye geçmektedir. Otomatikleşme, genelde fazla çaba harcamadan, hızlıca yapılan bir iş olarak kullanılan terimdir (Deeney, 2010).

Doğru okuma, becerisi için metin hem doğru hem de otomatik olarak okunmalıdır. Çünkü metindeki anlamı doğru kurmak için doğru okumak şarttır. Başka bir ifadeyle metni doğru okuyamayan öğrencinin metinden anlam kurması zor bir durumdur (Keskin ve Akyol, 2014). Bu durum sürece etki eden başka bir unsurdur. Öğrencilerin okuma düzeyini tespit etmede Akyol (2003) tarafından, Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisi belirlenmiştir. Yanlış Analizi Envanteri, dört bölümden oluşmaktadır: "kelime yanlışları ve işaretleri", "kelime tanıma düzeyi ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu", "soru ölçeği" ve "anlama düzeyi". Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir: a) Serbest Düzey: Çocukların, bir öğretmen ya da yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve

anlamasını ifade eder. b) Öğretim Düzeyi: Çocukların, öğretmen ya da bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği ve anlayabildiği düzeydir. c) Endişe Düzeyi: Çocukların, pek çok okuma yanlışı yaptığı ve/veya okuduğunun çok azını anladığı düzeyi ifade eder.

Araştırmacı ve uzmanlar tarafından seçilen metinler doğru okuma becerisinde kullanılmıştır. Metin seçiminde geçerlik ve güvenilirlik tamamlanabilmek için önce bir metin listesi oluşturulmuştur. Seçilen metinler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen ders kitabında yer alan metinlerdir ve yer alan metin listesindeki metinleri iki akademik uzman, bir dil uzmanı ve bir sınıf öğretmeni incelemiştir. İncelenen metinler dil ve kapsam geçerliliği bakımından değerlendirilmiş ve en uygun metinler seçilmiştir.

Okuduğunu anlama; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2005). Okuduğunu anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009). Okumada sadece bilişsel süreçler etkili değildir (Yıldız ve Akyol, 2011). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde bilişsel motivasyonla ilgili faktörler de rol oynamaktadır. Çünkü metnin okunup anlaşılmasında bilişsel süreçler kadar motivasyon süreçlerinde etkilidir (Wang & Guthrie, 2004). Araştırmacı tarafından seçilen metinlere ait sorularla okuduğunu anlama becerisi ölçülmüştür. Metin seçiminde geçerlik ve güvenilirlik tamamlanabilmek için önce bir metin havuzu oluşturulmuştur. Seçilen metinler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen ders kitabında yer alan metinler iki akademik uzman, bir dil uzmanı ve bir sınıf öğretmenine gösterilerek dil ve kapsam geçerliliği değerlendirilmiş ve en uygun metinler seçilmiştir. Metinler öğrencilere sunulmuş ve okutulmuştur. Okunduktan sonra onlara uygun 10 tane çoktan seçmeli soru hazırlanarak puanlama yapılmıştır. Sorulardan alınabilecek tam puan 100'dür.

Prozodik okuma; prozodi evrensel bir kavram olmasına karşın, bekleme, tonlama ve vurgulama özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bunun için prozodi anlayışı her dilin yapısına göre değişmektedir (Keskin vd., 2013). Bu açıdan bakıldığında ise prozodi dilin müziğidir (Kuhn vd., 2010). Sesli okuma prozodisinin ölçülmesi genel olarak sesli okuma yapan okuyucunun doğrudan veya dijital ortamdaki ses kaydının dinlenerek, bu amaç için hazırlanmış sesli okuma prozodisi ölçeklerindeki kriterlerin karşılama durumuna göre değerlendirilir (Hudson vd., 2005; Valencia vd., 2010; Zutell ve Rasinski, 1991). Keskin vd. (2013) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" ile öğrencilerin, sesli okuma düzeyleri belirlenmiştir. Tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile metnin duygusunu yansıtip okumanın ritmini ve ses özellikleri ölçekte unsur olarak alınmıştır. Ölçek 15 maddeden oluşup Cronbach's Alpha değeri 0.981 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten en düşük alınan puan 0, en yüksek puan 60'tır. Prozodik düzeyi yeterli düzeyde olan öğrencinin tam puan üzerinden %50'sini alması gerekmektedir (Zutell & Rasinski, 1991).

Ölçeğin kapsam geçerliliği için bir akademik uzman ve iki sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği ise KMO=.97 ve Barlett analizi ($p=.00$; $<.01$)'dir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, gerekli izinlerin alınmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla öğrencilerin ders uygunluklarına göre haftalık olarak planlanan bireysel uygulamalar, 12 hafta boyunca düzenli şekilde gerçekleştirilmiş ve okuma başarı ölçeği ile araştırma verileri toplanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere yaş ve sınıf düzeylerine uygun, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen ders kitabında yer alan metinler okutulmuş; okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlama ve prozodik okuma becerilerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics paket programı kullanılmıştır. Öncelikle araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi ve örneklem büyüklüğünün küçük olması nedeniyle analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Çalışmada; Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılarak analizler yapılmıştır.

BULGULAR

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sınıf Seviyesinin Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerin sınıf seviyelerine göre okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlama ve prozodik okuma) arasındaki farkların anlamlılığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sınıf Seviyesinin Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Okuma Becerisi	Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Okuma Hızı	1. Sınıf	3	7,67	2,875	3	0,411
	2. Sınıf	2	8,50			
	3. Sınıf	4	4,25			
	4. Sınıf	4	8,75			
Doğru Okuma	1. Sınıf	3	11,00	5,593	3	0,133
	2. Sınıf	2	6,50			
	3. Sınıf	4	5,13			
	4. Sınıf	4	5,75			
Okuduğunu Anlama	1. Sınıf	3	9,67	3,442	3	0,328
	2. Sınıf	2	7,00			
	3. Sınıf	4	4,13			
	4. Sınıf	4	8,00			

Prozodik Okuma	1. Sınıf	3	9,33	3,117	3	0,374
	2. Sınıf	2	6,50			
	3. Sınıf	4	4,25			
	4. Sınıf	4	8,75			

Tablo 2’de yapılan analiz sonucunda; sınıf seviyesi değişkeninin okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlama ve prozodik okuma alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$). Ancak sıra ortalamaları ve ham veriler üzerinden yapılan nitel değerlendirmeler şu önemli sonuçları ortaya koymaktadır:

En yüksek okuma hızı (8,75) ve prozodik okuma (8,75) sıra ortalamalarının 4. sınıf seviyesinde toplandığı görülmektedir. Bu durum, eğitim süresi ve metne maruz kalma deneyimi arttıkça öğrencilerin hem hızlarının hem de tonlama becerilerinin gelişim eğilimi gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Doğru okuma boyutunda en yüksek sıra ortalamasının (11,00) 1. sınıf grubunda olması dikkat çekicidir. Ö5 ve Ö6 gibi 1. sınıf öğrencilerinin hata yapmadan okuma oranlarının yüksek olması (%98,15 ve %99,20), bu gruptaki erken tanılama ve yoğunlaştırılmış temel okuma eğitiminin başarısına işaret etmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinde 1. sınıf (9,67) ve 4. sınıf (8,00) sıra ortalamaları 2. ve 3. sınıfların önündedir. Özellikle 1. sınıftaki Ö5’in %100 anlama puanı alması, sınıf seviyesinden ziyade bireysel kapasitenin ve tanı türünün (ÖÖG) anlama üzerinde daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

4. sınıf öğrencilerinin en yüksek hıza ulaşmalarına karşın, doğru okuma sıra ortalamalarının (5,75) düşük kalması, sınıf seviyesi yükseldikçe "hızlı ama hatalı okuma" riskinin arttığını ortaya koymaktadır.

Özel Gereksinimli Öğrencinin Cinsiyet Farkının Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Özel Gereksinimli Öğrencinin Cinsiyet Farkının Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Okuma Becerisi	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Hızı	Kız	6	7,17	43,00	19,00	0,836
	Erkek	7	6,86	48,00		
Doğru Okuma	Kız	6	8,50	51,00	12,00	0,235
	Erkek	7	5,71	40,00		
Okuduğunu Anlama	Kız	6	7,92	47,50	15,50	0,486
	Erkek	7	6,21	43,50		
Prozodik Okuma	Kız	6	8,33	50,00	13,00	0,317
	Erkek	7	5,86	41,00		

Tablo 3’te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde; özel gereksinimli öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlama ve prozodik okuma puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > 0.05$). Elde edilen verilere dayalı nitel değerlendirmeler ise şöyledir:

İstatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmamasına rağmen, sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin tüm okuma alt boyutlarında (Hız: 7,17; Doğru Okuma: 8,50; Anlama: 7,92; Prozodi: 8,33) erkek öğrencilere göre daha yüksek bir performans sergileme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Kız öğrencilerin doğru okuma (%95,5 ortalama) ve okuduğunu anlama (73,33 ortalama) puanları, erkek öğrencilerin ortalamalarından (Doğru Okuma: %86,3; Anlama: 47,14) nümerik olarak belirgin şekilde yüksektir. Bu durum, özel eğitim literatüründeki "kız çocuklarının sözel becerilerde daha avantajlı olabileceği" yönündeki genel eğilimi destekler niteliktedir.

Prozodik okuma becerisinde kız öğrencilerin sıra ortalamasının (8,33), erkek öğrencilere (5,86) göre daha yüksek olması; vurgu, tonlama ve duraklama gibi dilin melodik yapısını kullanma becerisinin kız öğrencilerde daha erken veya güçlü gelişebileceğine işaret etmektedir.

Erkek öğrencilerin puanlarının daha düşük kalmasında, bu gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun okuma hızı ve prozodi puanları yapısal olarak düşük olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısına sahip olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Erken Tanı Alma Durumuna Göre Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmada, 3 yaş ve altında tanı alan öğrenciler "Erken Tanı", 3 yaşından sonra tanı alan öğrenciler ise "Geç Tanı" grubu olarak sınıflandırılmıştır. Erken tanı alma durumunun okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur

Tablo 4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Erken Tanı Alma Durumuna Göre Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Okuma Becerisi	Tanı Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Hızı	Erken Tanı (≤ 3)	3	2,33	7,00	1,000	0,02
	Geç Tanı (> 3)	10	8,40	84,00		
Doğru Okuma	Erken Tanı (≤ 3)	3	7,33	22,00	14,000	0,87
	Geç Tanı (> 3)	10	6,90	69,00		
Okuduğunu Anlama	Erken Tanı (≤ 3)	3	9,17	27,50	8,500	0,27
	Geç Tanı (> 3)	10	6,35	63,50		
Prozodik Okuma	Erken Tanı (≤ 3)	3	2,33	7,00	1,000	0,02
	Geç Tanı (> 3)	10	8,40	84,00		

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçlarına göre; özel gereksinimli öğrencilerin okuma hızı ve prozodik okuma puanlarında tanı alma zamanına göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık saptanmıştır ($p < 0.05$). Diğer bulgular ise şu şekildedir:

Geç tanı alan öğrencilerin okuma hızı ve prozodi puanlarının sıra ortalamaları (8,40), erken tanı

alan öğrencilere (2,33) göre anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu, örneklemdaki erken tanı alan grubun tamamının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısına sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. OSB'li çocuklarda erken tanıya rağmen akıcı okuma ve tonlama becerilerinin gelişiminin, diğer engel gruplarına (ÖÖG ve ZY) göre daha yavaş seyrettiği görülmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmasa da ($p = 0.274$), erken tanı alan öğrencilerin okuduğunu anlama sıra ortalaması (9,17), geç tanı alanlardan (6,35) daha yüksektir. Bu durum, erken yaştaki müdahalenin mekanik okuma hızından ziyade anlama becerileri üzerinde daha olumlu bir etkisi olduğunu düşündürmektedir.

Erken tanı alan öğrenciler (7,33) ile geç tanı alan öğrencilerin (6,90) doğru okuma performansları birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Bu bulgu, hatasız okuma becerisinin tanı yaşından ziyade eğitim süreci ve bireysel odaklanma ile ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Analizler, 3 yaş ve altı kritik dönemde tanılanmanın "Okuduğunu Anlama" boyutunda potansiyel bir avantaj sağladığını; ancak okuma hızı ve prozodi gibi teknik becerilerin öğrencinin engel türüyle (OSB) daha sıkı bir etkileşim içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldığı Tanı Türünün Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin tanı türlerine (OSB, ÖÖG, ZY) göre okuma becerilerinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldığı Tanı Türünün Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Okuma Becerisi	Tanı Türü	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark (Dunn)
Okuma Hızı	OSB	4	3,00	6,851	2	0,033*	ZY > OSB
	ÖÖG	4	7,75				
	ZY	5	9,80				
Doğru Okuma	OSB	4	7,75	4,320	2	0,115	Yok
	ÖÖG	4	9,25				
	ZY	5	4,60				
Okuduğunu Anlama	OSB	4	6,13	0,534	2	0,766	Yok
	ÖÖG	4	8,25				
	ZY	5	6,70				
Prozodik Okuma	OSB	4	3,38	5,612	2	0,060	Yok
	ÖÖG	4	9,50				
	ZY	5	8,70				

Tablo 5’te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, tanı türü değişkeninin öğrencilerin okuma hızı puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır ($X^2 (2) = 6,851$; $p < 0,05$). Diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da veriler şu önemli eğilimleri göstermektedir:

Okuma hızı boyutunda saptanan anlamlı farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan ikili karşılaştırmalar (Post-hoc), farkın Zihinsel Yetersizlik (ZY) grubu ile Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) grubu arasında olduğunu göstermiştir. ZY tanılı öğrencilerin sıra ortalaması (9,80), OSB tanılı öğrencilere (3,00) göre anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu, ZY grubunun mekanik okuma hızında daha ileri bir performans sergilediğini ortaya koymaktadır.

Doğru okuma oranlarında en yüksek sıra ortalamasının (9,25) Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) grubunda olduğu görülmektedir. ÖÖG tanılı öğrencilerin hatasız okuma becerisinde, özellikle ZY grubuna (4,60) göre daha başarılı bir profil çizdikleri saptanmıştır.

Okuduğunu anlama becerisinde gruplar arasında istatistiksel olarak en düşük fark ($p = 0,766$) saptanmıştır. Bu durum, okuduğunu anlamanın tanı türünden ziyade bireysel destek ve bilişsel kapasite gibi diğer değişkenlerle daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Prozodik okuma boyutunda anlamlılık düzeyine çok yaklaşıldığı ($p = 0,060$) görülmektedir. OSB tanılı öğrencilerin prozodi sıra ortalamasının (3,38) diğer iki gruba göre oldukça düşük olması, bu tanı grubundaki çocukların dilin prozodik yapısını ve vurgu becerilerini kullanmada yapısal bir sınırlılık yaşadıklarını desteklemektedir.

Anne Eğitim Düzeyinin Özel Gereksinimli Öğrencinin Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkeninin okuma alt boyutları üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Anne Eğitim Düzeyinin Özel Gereksinimli Öğrencinin Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Okuma Becerisi	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Okuma Hızı	Üniversite	4	5,25	4,217	3	0,239
	Lise	1	3,00			
	Ortaokul	1	4,00			
	İlkokul	7	8,86			
Doğru Okuma	Üniversite	4	9,00	4,960	3	0,175
	Lise	1	11,00			
	Ortaokul	1	8,00			
	İlkokul	7	4,71			
Okuduğunu Anlama	Üniversite	4	10,13	7,163	3	0,047
	Lise	1	1,00			
	Ortaokul	1	11,00			
	İlkokul	7	5,64			
Prozodik Okuma	Üniversite	4	5,50	4,295	3	0,231
	Lise	1	1,00			
	Ortaokul	1	4,00			
	İlkokul	7	8,86			

Tablo 6 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda, anne eğitim düzeyinin okuma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür ($p > 0,05$). Ancak sıra ortalamaları üzerinden yapılan nitel değerlendirmeler şu bulguları ortaya koymaktadır:

Anne eğitim düzeyi üniversite (10,13) ve ortaokul (11,00) olan öğrencilerin anlama sıra ortalamaları, ilkokul ve lise mezunu annelerin çocuklarına göre belirgin şekilde yüksektir. Üniversite mezunu gruptaki anlama başarısı ($p=0,06$), akademik desteğin anlama süreçlerindeki kritik rolünü desteklemektedir.

En yüksek doğru okuma sıra ortalamasının lise (11,00) ve üniversite (9,00) mezunu annelerin çocuklarında olduğu görülmektedir. Buna karşın, anne eğitim düzeyi ilkokul olan grupta doğru okuma sıra ortalaması (4,71) en düşük seviyededir. Bu bulgu, eğitim seviyesi arttıkça annelerin çocuklarının okuma hatalarını denetleme ve düzeltme konusundaki rehberliğinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Okuma hızı ve prozodi boyutlarında ilkokul mezunu anne grubunun sıra ortalaması (8,86) yüksek görünmektedir. Bu durum, bu grupta yer alan ve bireysel okuma hızları yüksek olan Zihinsel Yetersizlik tanımlı öğrencilerin (Ö10, Ö12) verilerinden kaynaklanmaktadır.

Kategorilerin dörde ayrılması, özellikle doğru okuma ve anlama becerilerinde anne eğitiminin "basamaklı" bir pozitif etkiye sahip olduğunu, ancak mekanik hızın tanı türü gibi bireysel faktörlerden daha fazla etkilendiğini daha net ortaya koymuştur.

Baba Eğitim Düzeyinin Özel Gereksinimli Öğrencinin Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre okuma alt boyutları üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Baba Eğitim Düzeyinin Özel Gereksinimli Öğrencinin Okuma Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Okuma Becerisi	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Okuma Hızı	Üniversite	3	5,67	2,755	3	0,431
	Lise	1	3,00			
	Ortaokul	1	4,00			
Doğru Okuma	İlkokul	8	8,25	4,512	3	0,211
	Üniversite	4	8,50			
	Lise	1	11,00			
	Ortaokul	1	8,00			
Okuduğunu Anlama	İlkokul	7	5,14	6,584	3	0,086
	Üniversite	3	10,67			
	Lise	1	1,00			
	Ortaokul	1	11,00			
Prozodik Okuma	İlkokul	8	5,81	2,982	3	0,394
	Üniversite	3	6,33			
	Lise	1	1,00			
	Ortaokul	1	4,00			
	İlkokul	8	8,13			

Tablo 7'de yapılan analiz sonucunda, baba eğitim düzeyinin okuma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Ancak sıra ortalamaları üzerinden yapılan nitel değerlendirmeler şu bulguları ortaya koymaktadır:

Anne eğitim düzeyine benzer şekilde, baba eğitim düzeyi üniversite (10,67) ve ortaokul (11,00)

olan öğrencilerin okuduğunu anlama sıra ortalamaları, ilkokul ve lise mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksektir. Özellikle üniversite mezunu gruptaki yüksek anlama eğilimi ($p=0,08$), babanın eğitim seviyesinin çocuğun anlamsal okuma becerileri üzerinde destekleyici bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

En yüksek doğru okuma başarısının baba eğitim düzeyi lise (11,00) ve üniversite (8,50) olan grupta olduğu saptanmıştır. İlkokul mezunu baba grubunda yer alan öğrencilerin doğru okuma sıra ortalaması (5,14) ise en düşük seviyededir.

Okuma hızı ve prozodi boyutlarında ilkokul mezunu baba grubunun sıra ortalamaları (8,13 - 8,25) yüksek çıkmıştır. Bu durumun, bu grupta yer alan ve bireysel hızları oldukça yüksek olan (Ö10, Ö12 gibi) Zihinsel Yetersizlik tanılı öğrencilerin verilerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Bulgular, babanın eğitim düzeyinin özellikle okuduğunu anlama ve doğru okuma gibi niteliksel becerilerle pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu; ancak mekanik hız ve prozodi üzerinde tanı türü gibi bireysel faktörlerin daha baskın olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerini (hız, doğru okuma, anlama ve prozodi) çeşitli demografik ve tanısal değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, özel eğitimde "kritik eşik" olarak kabul edilen değişkenlerin okuma alt boyutları üzerinde farklılaşan etkilerini sunmaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, 3 yaş ve altı dönemde alınan erken tanının, okuma hızı ve prozodi üzerinde beklenen aksine negatif yönlü bir farklılaşma ($p < 0.05$) göstermesidir. Ancak bu durumun, örneklemdaki erken tanı alan öğrencilerin tamamının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısına sahip olmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Literatürde OSB tanılı çocukların mekanik okuma becerilerinde (hız) akranlarına göre daha yavaş bir gelişim sergileyebildiği ve dilin prozodik yapısını kullanmada yapısal sınırlılıklar yaşadığı bilinmektedir. Buna karşın, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da erken tanı alan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının (9,17), geç tanı alanlardan (6,35) yüksek olması, erken müdahalenin bilişsel süreçler üzerindeki uzun vadeli pozitif etkisini destekler niteliktedir. Erken dönemde yapılan tanı alma süreci, yetersizliği olan ya da risk taşıyan öğrenciler için çok önemlidir. Bu bağlamda problemin olabildiğince erken saptanması erken tanı sürecinin etkisini artırmakta ve yalnızca akademik değil bilişsel sorunların da önüne geçmektedir (Gür, 2013; Kaya vd., 2022). Öğrencinin erken tanılanması, kendine uygun olan eğitimi alabilmesini sağlamakta; uygulanan müdahale programları ise

gelişimsel ve akademik yetersizliklerini en az seviyeye getirmektedir (Babür, 2019).

Sınıf seviyesi yükseldikçe okuma hızında gözlenen artış, eğitim süresi ve metin aşinalığı ile açıklanabilir. Ancak 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin en yüksek hıza ulaşmalarına rağmen, doğru okuma oranlarında, 1. ve 3. sınıfların gerisinde kalması, "hız arttıkça hata payının artması" fenomenini doğrulamaktadır. Özellikle 1. sınıf öğrencilerinin (Ö5, Ö6) sergilediği yüksek doğru okuma oranları (%98-99), temel okuma becerilerinin kazanım aşamasında gösterilen titizliğin önemini yansıtmaktadır. Bu noktada, okumadaki doğruluk oranı ve akıcılık düzeyinde erken okumanın önemi dikkat çekmektedir (Hudson vd., 2005).

Anne ve baba eğitim düzeyi ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, anlamlı bir fark belirlenmemiş olsa da ebeveyn eğitimi yükseldikçe okuduğunu anlama becerisinde artış eğilimi gözlenmiştir. Alanyazın taraması incelendiğinde, anne ve baba eğitim seviyesi, çocukların okuma becerileri ve bireysel gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Erol ve Tepetaş Cengiz, 2022). Eğitim seviyesi yüksek olan anne babaya sahip özel gereksinimli öğrenciler okuma becerilerinde daha yüksek bir performans göstermektedir (Aydın Karabaş ve Turan, 2025).

Cinsiyet değişkenine göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark saptanmaması, özel eğitim literatüründeki "cinsiyet farkının tanının niteliği karşısında ikincil planda kalması" görüşüyle uyumludur. Okuma becerilerinde cinsiyete göre ciddi bir farklılık olmaması sınırlı bir değişken olarak görülmektedir (Arslan, 2013). Kız öğrencilerin anlama ve prozodi puanlarındaki nümerik üstünlük, genel gelişimsel eğilimlerle açıklanabilirse de bu araştırmada asıl belirleyici faktörün cinsiyetten ziyade tanı türü olduğu görülmüştür. Zihinsel Yetersizlik (ZY) grubunun en yüksek hıza, Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) grubunun ise en yüksek doğruluğa sahip olması, her yetersizlik grubunun kendine özgü okuma profilleri geliştirdiğini desteklemektedir.

Sonuç olarak, erken tanının anlama becerileri için sunduğu potansiyelin, ailenin eğitim düzeyi ve sınıf içi müdahalelerle desteklenmesi gerektiği görülmektedir. Özellikle 4. sınıf gibi ileri kademelerde hız odaklı okumadan ziyade, "hatasız okuma" ve "anlama" çalışmalarına ağırlık verilmesi; OSB tanılı öğrencilerde ise erken dönemden itibaren prozodi (vurgu/tonlama) müdahalelerinin eğitime dahil edilmesi önerilmektedir.

Anne ve babalara verilen destek eğitim programları ile erken tanı için daha bilgili ve donanımlı ebeveynler amaçlanmalıdır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlerine ihtiyaçları doğrultusunda yeterlilik düzeylerini geliştirme amaçlı eğitim programları düzenlenebilir (Cavkaytar, 1998; Deniz ve Sarı, 2021; Pürsün, 2021). Yapılan çalışmada elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin cinsiyeti, sınıf seviyesi, tanı aldığı yaşı, tanı türü ve anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ile

sınırlandırılmıştır. Bu sebeple bulgular dahilinde sınırlılıkların değerlendirilmesi kritik bir rol oynamaktadır.

Çalışmanın bu bulguları ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Erken tanı ile çocukların akranları arasındaki farkın daha erken fark edilip aile yönlendirmesi sağlanmalıdır.
- Destekleyici materyaller teknoloji ile entegre edilerek eğitim süreci kolaylaştırılmalıdır.
- Okul ve aile arasındaki işbirliği düzenli ve tutarlı bir şekilde sağlanmalıdır.
- Eğitim seviyesi düşük velilerin çocukları için olan okuma sürecine daha çok destek sağlanmalıdır.
- Konu ile ilgili daha çok araştırma ve çalışmalar yapılarak alan yazına güncel katkılar sağlanmalıdır.

Finansman: Yazarlar, bu araştırma, yazarlık ve/veya makalenin yayımı için herhangi bir malidestek almamıştır.

Çıkar Çatışması: Bu makale için yazarların herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Onay: Çalışma protokolü, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır (Tarih: 10.01.2026, Referans Numarası:291481).Çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerinde belirtilen etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Katılım Onayı: Çalışmaya dahil edilen tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Teşekkür: Bu çalışmanın katılımcılarına ve çalışmada kullandığımız ölçekleri geliştirenlere teşekkür ederiz.

Katkı Oranı Beyanı: Hilal Şimşek araştırmanın tasarımını oluşturmuş, veri toplama sürecini yürütmüş ve makalenin ilk taslağını yazmıştır. Prof. Dr. Emine Balcı veri analizini ve bulguların yorumlamasını yaparak katkı ve destekte bulunmuştur. Makalenin son halini gözden geçirmiştir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe öğretimi ve okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *TEKE Dergisi*, 2(2), 251–265. <https://doi.org/10.7884/teke.153>
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. <https://izlik.org/JA45HJ83GX>
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 10–17.
- Aydın Karabaş, M. & Turan, F. (2025). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama performanslarının, okuma hızlarının ve bilişsel becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 357–375. <https://doi.org/10.29299/kefad.1573066>
- Babür, N. (2019). Özgül okuma bozukluğu: Tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi University Journal of Education*, 35(2), 67–83. <https://izlik.org/JA66MW35BK>
- Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants & Young Children*, 15(2), 11–19.
- Brown, F., & Snell, M. E. (2000). *Instruction of students with severe disabilities*. Prentice Hall.
- Cavkaytar, A. (1998). *Özel eğitimde aile eğitimi ve iş birliği*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Çelebioğlu Markoç, Ö. (2011). 4–5 yaş grubu çocuklarına yönelik hazırlanan erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi: Çanakkale ili örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440–450. <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.1>
- Deniz, S. & Sarı, H. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1739–1770. <https://doi.org/10.17152/gefad.958944>
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5–6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Erol, D. & Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2022). Annelerin birlikte okuma sürecinde sergiledikleri fiziksel davranışlar ile konuya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2702-2744. <https://izlik.org/JA48MY29LP>

- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17–30.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gür, H. (2013). *Öğrenme güçlüğü ve erken tanılama süreci*. Pegem Akademi.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Ilıman, E. (2023). Erken çocukluk döneminde özel öğrenme güçlüğüyle ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 381–400. <https://doi.org/10.24315/tred.1035434>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1994). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayıncılık.
- Kaya, S., Sağlam Ak, A. & Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğünde erken müdahale ve erken tanı: Müdahaleye tepki modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3679–3692. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1034793>
- Keskin, H. K. & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107–119.
- Keskin, H., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168–180. <https://doi.org/10.17860/efd.92252>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15–29.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13, 123–146. <https://doi.org/10.1080/1057356970130203>
- Özensoy, A. (2012). Eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13–25.
- Pürsün, T. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerle yapılan müdahale çalışmalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.
- Rego, A. M. P. (2006). The alphabetic principle. In J. S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 118–162). Guilford Press.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Tamur, E. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sesbilgisel işleme ile yazma becerileri arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tekin-İftar, E. & Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 267–321). Vize Yayıncılık.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi].

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

- Tezcan, T. & Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2025). Okul öncesi çocuklarında okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliklerine çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 13(2), 249–266. <https://doi.org/10.35233/oysa.1616810>
- Tunga, Y., Çelik, B. & Çağıltay, K. (2024). Öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri eğitimine yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(3), 237–259. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1490903>
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reutzel, D. R. & Baker, K. (2010). Oral reading fluency assessment and instruction practices. *Reading Research Quarterly*.
- Wang, J. H. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Yıldırım-Doğru, S. S. (Ed.). (2019). *Erken çocuklukta özel eğitim*. Vize Akademik.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793–815. <https://izlik.org/JA53LT42HK>
- Yılmaz, E. & Karataş, K. (2023). Öğretim sürecinde etkili öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri. C. Şentürk (Ed.), *Kuramdan uygulamaya öğrenme öğretme süreci* (ss. 391–410). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211–217. <https://doi.org/10.1080/00405849109543502>