



Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

*Mustafa CEYLAN**

Öz

Dinleme becerisi daha anne karnındayken kazanılan bir beceri olmasına rağmen üzerinde en az çalışılan becerilerden biridir. Başta akademik beceriler olmak üzere dinleme becerisi pek çok becerinin edinilmesinde ilk kullanılan beceridir. Bu kadar önemli olan bir beceri normal gelişim gösteren öğrencilerde kendiliğinden gelişmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gibi bazıları bu beceriyi gerekli desteği almadan edinememektedirler. Bu çalışmanın amacı akademik becerilerin ediniminde kullanılan dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla beşinci sınıfa devam eden, öğrenme güçlüğü olan 21 öğrenci ile tipik gelişim gösteren 21 öğrencinin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama puanları karşılaştırılmıştır. Analizler soru türlerinden ve tüm sorulardan alınan puanlar üzerinden yürütülmüştür. Karşılaştırmalı betimsel desenin kullanıldığı bu çalışmanın analizlerinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kapalı, çıkarım soru türlerinde ve toplam dinlediğini anlama puanlarında tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de çıkarım soruları dışındaki soru türlerinde ve toplam puanlarında tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulara neden olabilecek değişkenler ve diğer çalışmaların sonuçları alanyazın çerçevesinde tartışılarak önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, ortaokul öğrencileri

Examining Listening and Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities

Abstract

Listening skill is one of the least researched skills although it is acquired while still in the womb. Listening is the first skill used in acquiring other skills, particularly academic skills. Such an important skill develops spontaneously in neurotypically developing students. However, like students with learning disabilities, some students cannot acquire this skill without additional support. The aim of this study was to compare the listening comprehension and reading comprehension skills used in the acquisition of academic skills in terms of students with learning disabilities. For this purpose, the listening comprehension and reading comprehension scores of 21 students with learning difficulties and 21 fifth grade neurotypical students were compared. Analyses were carried out on the types of questions and the scores obtained from all questions. The Mann Whitney U Test was used in the analysis of this study where the comparative descriptive design was used. According to the research results, it was found out that students with learning disabilities outperformed their neurotypically developing peers in implicit and inference questions and total scores of listening comprehension. In addition, students with learning disabilities performed lower in reading comprehension skills than their peers in total scores and question

* Dr. Öğretim Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Artvin, mceylan@artvin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1922-0161

types other than inference questions. The variables that might cause the findings and the results of other studies were discussed within the framework of the literature and suggestions are given.

Keywords: Learning disability, listening comprehension, reading comprehension, lower-secondary school students

Giriş

Öğrenme güçlüğü; yaş, zekâ puanı ve eğitim faktörlerinden bağımsız olarak öğrencilerin, okul başarısı ile günlük yaşam etkinliklerini olumsuz yönlü etkileyerek altı ay ve daha uzun süre zarfında temel akademik becerileri edinmede yaşanan güçlük olarak ifade edilmektedir (APA, 2013; Kring, Johnson vd., 2015). Snowling ve diğerleri (2020) öğrenme güçlüğü'nün nörogelişimsel bir bozukluk olduğunu ve yaşam boyu devam ettiğini belirtmişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de özel gereksinimli bireylerin %33'ünü öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmakta ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul çağında görülme sıklığı %3,5'tir (Hussar vd., 2020). Alanyazında öğrenme güçlükleri üç türde ele alınmaktadır. En sık karşılaşılan grup okuma akıcılığı (kelime okuma doğruluğu, okuma hızı ve uygun prozodi) ve okuduğunu anlama güçlükleri olarak bilinen okuma güçlüğüdür. Yazma güçlüğü; heceleme, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu ile yazılı anlatımda yaşanan güçlükleri ifade etmektedir. Son olarak sayı hissi, aritmetik olguların edinilmesi, doğru ve hızlı hesaplama ile matematiksel akıl yürütmede ortaya çıkan matematik güçlüğüdür (APA, 2013; Pierangelo ve Giuliani, 2006, WHO, 2018). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik becerileri edinmede güçlük yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda beceri edinme sürecinin ele alınması gerekmektedir.

Bilgi edinme süreci okuma ve yazma becerilerini edinmeden önce başlamaktadır. Bu da dinleme becerisinin bilgi edinmede kullanılan bir yöntem olduğunu göstermektedir. Dinleme becerisi insanların bilgi edinme amaçlı olarak kullandıkları ilk beceridir ve anadili edinmenin tek yoludur (Wolvin ve Coakley, 2000). Bebekler konuşma ya da okuma-yazma becerilerini edinene kadar pek çok şeyi öğrenirler. Dinleme becerisi anne karnında daha bir fetüs iken gelişmeye başlayan bir beceridir. Bu durum dinleme becerisinin diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazmanın temellerini oluşturduğunu göstermektedir (Buck, 2007). Ayrıca yapılan çalışmalarda insanların günlük rutinlerinde dinleme becerisinin dil becerileri içerisinde en sık kullanılan beceri olduğunu vurgulamaktadır (Palmer, 2014; Pinnell ve Jagar, 2003; Robertson, 2002).

Dinleme becerisinin gelişimi okul çağında daha da önem kazanmaktadır. İlkokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin okuldaki geçirdikleri sürenin %60'ının dinleme etkinliklerinden oluştuğu belirtilmektedir (Imhof, 2008). Bu çalışma dinleme becerisinin yeni bilgileri edinmede aktif rol aldığını göstermektedir. Okula devam eden ve okuma yazma becerilerini edinemeyen öğrencilerin dinleme becerileri sayesinde yeni bilgiler edinmeleri mümkündür. Dinleme becerisinde yeni beceri edinebilmenin yolu dinlediğini anlamlandırmadır (Lonigan vd., 2008). Lonigan ve diğerleri (2008), çocukların dinlediğini anlama becerilerinin okul öncesi çağından itibaren desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Catts ve diğerleri (2001) bir anaokulu öğrencisinin dinlediğini anlama becerisinden yola çıkarak ikinci sınıftaki akademik durumunu tahmin etmişlerdir. Çalışmada alıcı ve ifade edici dil becerilerinden yer verilen ilk değişken öğrencinin dinlediğini anlama becerisidir. Çalışma sonucunda öğrencinin akademik performansını belirleyen en önemli değişkenin dinlediğini anlama olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi (National Center for Learning Disabilities- NCLD) (2008) tarafından yayınlanan rapora göre, dinlediğini anlamada karşılaşılan sorunların yalnızca bu beceride değil, öğrencilerin okuma, heceleme gibi becerilerde de sorun yaşamalarına neden olduğu belirtilmektedir. Yine Sharma ve diğerleri (2009) 68 öğrenci ile yaptıkları çalışmada dinlediğini anlamada sorun yaşayanların diğer alanlarda da olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar dinlediğini anlamada sorun yaşayanların %30'unun okuma ve yazma ve yazma becerilerinde %90'ının konuşma ve dil becerilerinde güçlük yaşadıklarını vurgulamaktadırlar.

Akademik beceri edinmede işe koşulan bir diğer beceri de okumadır. Bir bireyin günlük rutinlerinde okuma becerisini aktif olarak kullanması gerekmektedir. Okumanın nihai amacı da okuduğunu anlamadır (Browder vd., 2013). Okuduğunu anlama aktif ve sarmal yapıda olan bilişsel bir süreçtir. Birden fazla zihinsel sürecin aynı anda işe koşulmasına bağlı olan bu süreç çeşitli bileşenlerin

birlikte kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bileşenler; ses farkındalığı, harf/sözcük tanıma, sözcük dağılımı, akıcı okuma, metin yapısı ve ön bilgilerdir (National Reading Panel, 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, bu alanların pek çoğunda yaşadıkları sorunlar okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Özel gereksinimli bireylerin yaklaşık %50'sini oluşturan öğrenme güçlüğü olan bireylerin (Mastropieri ve Scruggs, 2004) yaklaşık %80'i okuduğunu anlamada güçlük yaşamaktadırlar (Quin vd., 2020). Okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşamayan öğrencilerin akademik becerilerinde (Hernandez, 2011), okula devam durumlarında (Adelson vd., 2016), problem davranışlarda (Lin vd., 2013) ve iş ve çalışma hayatına geçişlerinde (Conners, 2003) daha az sorun yaşadıkları yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Judge ve Bell (2011) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları sorunların ilkokulun üç veya dördüncü yılından sonra tespit edilebileceğini belirtmişlerdir. Yine araştırmacılar bu zamandan önce öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinin ve desteklenmesinin ilerleyen süreçte ortaya çıkabilecek olan okuduğunu anlama sorunlarını azaltabileceğini vurgulamışlardır.

Bakıldığında tüm bireylerin bilgi ve becerileri edinebilme yöntemleri olan dinleme ve okuma becerileri öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sorun yaşadıkları alanlardır. Bu iki becerinin birbirleri ile ilişkili olduğunu vurgulayan pek çok çalışma alanyazında yer almaktadır. Örneğin; Wise ve diğerleri (2007), iki ve üçüncü sınıfa devam 279 öğrencinin okuma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmacılar okuma becerilerini yordayan en önemli değişkenin erken dönemde kazanılan dinlediğini anlama becerisi olduğunu belirtmişlerdir. Yine Ulusal Okuma Panelinde (2008), bir grup araştırmacı dinlediğini anlama becerisinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin yordayıcısı olduğunu vurgulamışlardır (Lonigan vd., 2008). Diakidoy ve diğerleri (2005), iki, dört, altı ve sekizinci sınıfa devam eden 612 öğrencinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yıllar ilerledikçe incelenen iki beceri arasındaki ilişkinin korelasyonel olarak arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayanarak araştırmacılar okuma modellerinde dinlediğini anlama becerisinin ön planda yer aldığını ve okuduğunu anlamının gelişmesi için ön koşul olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir. Regaçone ve diğerleri (2014), öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar deney grubunda yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilere dinlediğini anlama becerilerini artırmaya yönelik bir müdahale uygulamışlardır. Araştırma sonucunda uygulanan dinlediğini anlama müdahalesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Alanyazındaki çalışmaların yanı sıra bu iki becerinin içeriğine değinilecek olunursa, benzer içeriklerden oluştukları görülmektedir. Dinlediğini anlama becerisini etkili bir biçimde kullanabilmek için sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdizimi becerilerinin edinilmesi gerekmektedir (Kendeou vd., 2005). Yine okuduğunu anlama becerisinin başarılı bir şekilde kullanılması için de kelime çözümlene, sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdizimi becerilerine sahip olmak gerekmektedir (Tunmer, 2008). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinleme ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları sorunlar da benzerdir. Alanyazında iki beceride de güçlük yaşayan öğrencilerin soruları doğru yanıtlanamama, metni özetleyememe, metne ilişkin anahtar sözcükleri belirleyememe gibi durumlarla karşılaştıklarını belirleyen çalışmalar yer almaktadır (Buck, 2007; Hernandez, 2011; Judge ve Bell, 2011; Sharma vd., 2009).

Bu bilgilerden yola çıkarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Ancak alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında iki beceri arasındaki ilişkiyi doğrudan ölçen bir çalışmaya ulaşılamamıştır (Diakidoy vd., 2005; Lonigan vd., 2008; Regaçone vd., 2014; Wise vd., 2007). Bu çalışma ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmaktadır.

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama puanları tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşma mıdır?
2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşma mıdır?
3. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin dinlediğini anlama puanları soru türüne göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğrenme gücüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları soru türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğrenme gücüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığı bu çalışmada karşılaştırmalı betimsel tarama model kullanılmıştır. Bu modelde karşılaştırılacak grupların aynı yöntemler kullanılarak betimlenmesi daha sonra da ayrı ayrı yapılan betimsel istatistiklerin kıyaslanması söz konusudur (Creswell, 2016).

Araştırma grubu

Çalışmada yer alacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi incelenen amaca uygun olarak çalışma gruplarının belirlenmesini içermektedir (Creswell, 2016). Çalışmanın amacı doğrultusunda Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından öğrenme gücüğü olarak tanımlanmış 21 ve kıyaslama için tipik gelişim gösteren 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci seçilmiştir. Judge ve Bell (2011) öğrenme gücüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yaşanan güçlüklerin ilkokulun ilk dört yılından sonra tespit edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu durumun göz önünde bulundurulması ve erişilebilirlikten dolayı çalışmanın beşinci sınıf seviyesindeki öğrencilerle yürütülmesine karar verilmiştir. Bu çalışma Artvin ilinde yer alan ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından il merkezinde yer alan Rehberlik Araştırma Merkezinden öğrenme gücüğü tanısı olan öğrencilerin bilgileri edinilmiştir. Daha sonra okul idarecileri aracılığıyla öğrenci velilerinden öğrencilerin çalışmaya katılmalarında herhangi bir sakınca olmadığına dair izinler alınmıştır. Ebeveyn onaylarından sonra araştırmacı okullara giderek öğrenme gücüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerini inceleyerek çalışmaya dahil olup olmayacaklarına karar vermiştir.

Ayrıca çalışma grubunda yer alacak öğrencilerde bazı ön koşul beceriler aranmıştır. Bunlar; a) öğrenme gücüğü dışında herhangi bir yetersizlik tanısının bulunmaması, b) beşinci sınıfa devam ediyor olması, c) bağımsız okuma düzeyinde yer almalarıdır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin belirlenirken Türkçe öğretmenlerinden destek alınmıştır ve onlarda da ön koşul beceriler aranmıştır. Aranılan beceriler; a) herhangi bir yetersizliğinin olmaması, b) beşinci sınıfa devam ediyor olması ve c) bağımsız okuma düzeyinde olmalarıdır. Bağımsız okuma düzeyi olarak %95 üzerinde okuma doğruluğuna sahip olma gerekmektedir (Kendeou vd., 2005; Nation, 2005). Oluşturulan ön koşul beceriler çerçevesinde 53 öğrenciye ulaşılmış ancak tamamı çalışmaya dahil edilmemiştir. Ön koşul beceri kriterlerine uygun olarak seçilen öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırma Grubu

Grup	Cinsiyet	
	Erkek	Kız
Öğrenme Gücüğü	13	8
Tipik Gelişim	13	8
Toplam	26	16

Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularının incelendiği bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama puanlarını elde etmek amacıyla Karasu, Girgin ve Uzuner, tarafından 2013 yılında geliştirilen Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılmıştır. FOOE ilkokul ve ortaokul öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterde 18 öyküleyici ve 16 bilgilendirici metin bulunmaktadır. Bu çalışmada beşinci sınıf düzeyinde olan iki öyküleyici metin kullanılmıştır. Metinlerden ilki olan “Sel” 35 cümle ve 286 sözcükten oluşmakta ve Türk dili için oluşturulan okunabilirlik formülüne (Ateşman, 1997) göre kolay okunabilir (okunabilirlik sayısı: 78)

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

olarak bulunmuştur. Diğer metin olan “Yangın” ise 36 cümle ve 297 sözcükten oluşmakta ve Ateşman (1997) formülüne göre kolay (okunabilirlik sayısı: 80) okunabilir. “Yangın” metni bir Türkçe alan uzmanı tarafından seslendirilmiş ve öğrencilerin dinlediğini anlama verileri bu ses kaydı aracılığıyla toplanmıştır. Ses kaydı 3 dakika 18 saniye sürmektedir. Çalışmada kullanılan metinler için hazırlanan ve bu çalışmada kullanılan okuduğunu anlama soruları yer almaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri de bu sorular ile ölçülmüştür. Her bir metin için dört tane yanıtı metinde açık olarak belirtilen soru, dört tane yanıtı metinde açıkça belirtilmeyen soru ve iki tane de öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak yanıtlayabilecekleri çıkarım sorusu yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya dahil olacak öğrencilerin belirlenmesinin ardından araştırmacı her öğrenci ile bireysel olarak çalışmıştır. Öğrenciyi sınıftan alarak genellikle okul kütüphanelerinde ya da boş sınıflarda veriler toplanmıştır. Öğrencilere çalışmanın amacı anlatılmış ve gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Kısa bir tanışmanın ardından gönüllü olan öğrencilere ses kaydında yer alan metin (Yangın) 2 defa dinletilmiş ve ardından dinlediğini anlamaya yönelik soruların yer aldığı çalışma kağıdını yanıtlamaları istenmiştir. Bu süre yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Soruların yanıtlanmasının ardından öğrencilere okumaları için belirlenen metin (Sel) verilmiştir. Öğrencilerden metni 2 defa sessiz olarak okumaları söylenmiştir. Bu sayede öğrencilerin ilk okumada yapabilecekleri hataların ikinci okumada tekrarlanması ve kısmen tekrarlı okumanın anlamaya katkı sağlanması amaçlanmıştır. Okumaların tamamlanmasının ardından öğrencilerden kendilerine verilen çalışma kağıdında yer alan okuduğunu anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Bu süreç yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerin soruları yanıtlamalarının ardından veri toplama süreci tamamlanmış ve öğrenciler sınıflarına götürülmüşlerdir. Çalışmanın veri toplama süreci yaklaşık üç hafta ve 48 ders saati sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasının ardından çalışma kağıtlarında yer alan yanıtlar puanlanarak SPSS 22.0 programına girilmiştir. SPSS programında verilerin dağılımları incelenmiştir. Verilerin araştırma soruları kapsamında grupların 50’den az katılımcıdan oluşmasından dolayı Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve değerlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Normallik verilerine ilişkin detaylı sonuçlar bulgular başlığındaki tablolarda yer almaktadır. Bundan dolayı çalışmanın analizlerinde araştırma soruları için ise Mann Whitney U Testi testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Kendal’in Uyuşum Katsayısı kullanılmıştır. O’Connor ve Joffe, (2020) güvenilirlik hesaplaması için elde edilen verilerin en az %20’sinin başka biri tarafından değerlendirilmesini önermektedir. Bu öneri doğrultusunda yedi dinlediğini anlama ve sekiz okuduğunu anlama çalışma kağıdı başka bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan hesaplamalar neticesinde puanlayıcılar arası güvenilirlik dinlediğini anlama için .98 ve okuduğunu anlama için .95 olarak bulunmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 18/05/2023

Belge sayı numarası= E-18457941-050.99-94555

Bulgular

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığı bu çalışmada bulgular betimsel analiz yöntemi incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde ise normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama toplam puanlarının ve soru türlerine göre aldıkları puanların tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmasını içeren betimsel istatistiksel Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Soru Tipi	Katılımcılar	n	\bar{x}	Ss	Min.	Max.	Çar.	Bas.	S-W, p	U, p	
Açık Sorular	Dinlediğini anlama	ÖG	21	38.16	2.99	30	40	-1.44	1.38	.647, $p=.000$	-.502, $p=.615$
		NG	21	38.68	3.27	30	40	-2.36	4.34	.452, $p=.000$	
	Okuduğunu Anlama	ÖG	21	21.32	11.41	0	40	-.55	-.41	.736, $p=.000$	-4.071, $p=.000^*$
		NG	21	35.53	5.98	20	40	-1.09	.55	.725, $p=.000$	
Kapalı Sorular	Dinlediğini anlama	ÖG	21	24.74	9.49	10	40	.08	-.61	.911, $p=.078$	-3.020, $p=.003^*$
		NG	21	34.47	5.24	25	40	-.09	-1.65	.782, $p=.001$	
	Okuduğunu Anlama	ÖG	21	16.05	6.58	5	30	.39	-.47	.930, $p=.174$	-4.666, $p=.000^*$
		NG	21	31.84	8.03	15	40	-.59	-.67	.872, $p=.016$	
Çıkarım Soruları	Dinlediğini anlama	ÖG	21	13.68	8.30	0	20	-.83	-.99	.714, $p=.000$	-2.266, $p=.032^*$
		NG	21	18.42	3.75	10	20	-1.04	1.410	.445, $p=.000$	
	Okuduğunu Anlama	ÖG	21	12.36	8.87	0	20	-.48	-1.65	.738, $p=.000$	-1.935, $p=.063$
		NG	21	16.84	4.78	5	20	-1.29	.525	.703, $p=.000$	
Tüm Sorular	Dinlediğini anlama	ÖG	21	76.58	13.54	50	100	-.45	-.570	.29, $p=.293$	6.72, $p=.000^*$
		NG	21	91.58	8.34	70	100	-1.04	.99	.87, $p=.012$	
	Okuduğunu Anlama	ÖG	21	49.21	11.46	25	65	-.53	-.35	.94, $p=.288$	2.19, $p=.035^*$
		NG	21	84.74	10.73	70	100	.19	-1.28	.90, $p=.048$	

* $p \leq .05$

Tablo 2'ye bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının tipik gelişim gösteren akranlarının puanlarıyla anlamlı olarak farklılaştığı ($U= 6.72, p=.000^*$) bulunmuştur. Yine bu öğrencilerin okuduğunu anlama puanları da ($U=2.19, p=.035^*$) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buradan yola çıkarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu

anlama becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının okuduğunu anlama puanlarından anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir ($U=4.11$, $p=.000^*$). Bu bulgu öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinde okuduğunu anlamadan daha başarılı olduklarını göstermektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin de dinlediğini anlama puanlarının okuduğunu anlama puanlarından anlamlı düzeyde fazla görülmektedir ($U=3.92$, $p=.005^*$). Bu da tipik gelişim gösteren öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Yine Tablo 2’de metinde yanıtları açıkça yer alan ve açık sorular olarak adlandırılan soruların dinlediğini anlama puanlarının öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=-.502$, $p=.615$). Ortalamalara bakıldığında açık sorularda tipik gelişim gösteren öğrencilerin az farkla da olsa akranlarından daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Aynı soru türünde grupların okuduğunu anlama puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır ($U=-4.071$, $p=.000^*$). Bu bulgu ışığında tipik gelişim gösteren öğrencilerin açık sorularda okuduğunu anlama becerilerinin öğrenme güçlüğü olan akranlarına göre daha iyi olduğuna ulaşılmaktadır.

Metinde yanıtları açıkça verilmeyen, kapalı sorular olarak nitelendirilen soru türünde dinlediğini ve okuduğunu anlama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Hem dinlediğini anlama sorularında ($U=-3.020$, $p=.003^*$) hem de okuduğunu anlama sorularında ($U=4.666$, $p=.000^*$) tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehine puanlar farklılaşmaktadır. Bu bulguya dayanarak tipik gelişim gösteren öğrencilerin kapalı sorularda dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama performanslarının öğrenme güçlüğü olan akranlarından daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak metinde yer alan bilgilerin yorumlanarak yanıtlanmasını gerektiren ve çıkarım soruları olarak adlandırılan soruların puanları iki grup için karşılaştırılmıştır. Dinlediğini anlama sorularına verilen yanıtlardan elde edilen puanlarda tipik gelişim gösteren öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($U=-2.266$, $p=.032^*$). Bu sonuç tipik gelişim gösteren öğrencilerin çıkarım sorularında dinlediğini anlama performanslarının öğrenme güçlüğü olan akranlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak okuduğunu anlama puanları çıkarım soruları açısından incelendiğinde iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=-1.935$, $p=.063$).

Tartışma ve Sonuç

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığı bu çalışmada hem öğrenme güçlüğü olan hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin toplam dinlediğini anlama puanlarının okuduğunu anlama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum dinlediğini anlama becerisinin dil becerileri arasında ilk kazanılan beceri olmasından kaynaklı olması muhtemeldir (Buck, 2007). Ayrıca insanların günlük etkinliklerinde dinleme becerisinin önemli yer kaplaması dinlediğini anlama becerisinin daha az yer verilen okuduğunu anlama becerisinden daha iyi performans gösterilmesini açıklar niteliktedir (Imhof, 2008; Palmer, 2014). Diakidoy ve diğerleri (2005), yaptıkları çalışmalarında dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisinin ilişkisi olduğunu birinde sorun yaşayan öğrencilerin diğerinde de sorun yaşayacağını belirtmiştir. Kendeou ve diğerleri (2005) dört ve altı yaşındaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ilerleyen yıllardaki okuduğunu anlama becerilerini tahmin edilebilir düzeyde bilgi verdiğini belirtmişlerdir.

Bu iki becerinin içeriği göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulgunun beklenen bir bulgu olduğunu söylemek mümkündür. Tunmer (2008), okuma becerisinin kelime çözümleme, sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdiziminden oluştuğunu ve alanların desteklenmesinin dinlediğini anlama gibi diğer dil becerilerinin de gelişimini etkileyeceğini belirtmiştir. Ayrıca Wise ve diğerleri (2007), 279 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmacılar sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdizimi becerilerinin desteklenmesinin öncelikle dinlediğini anlamaya ve ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yine bu becerilerin uygulanmasında yaşanan sorunların da benzer olması araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Judge ve Bell (2011), anaokulundan itibaren altı yıl boyunca öğrenme güçlüğü olan öğrencileri

incelemişlerdir. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ana fikri bulma ve okuduğunu anlama sorularını doğru yanıtlayamama sorunların anaokulunda dinlediğini anlama becerisinde de görüldüğünü belirtmişlerdir. Lonigan ve diğerleri (2008), ulusal erken okuryazarlık panelinde yayınlanan raporunda okul öncesi çağındaki çocukların dinlediğini anlama becerilerinde sorunlar yaşandığı belirtmişlerdir. Belirtilen dinlediğini özetleyememe, dinlenen sözcüğü hatırlamama gibi sorunların ilerleyen dönemlerde okuduğunu anlama becerilerinde de karşılaşıldığını belirtmişlerdir. Bu yüzden dinlediğini anlama becerilerinin tüm çocuklarda erken yaşlardan itibaren desteklenmesi okuma ve okuduğunu anlamının gelişimi açısından son derece önemlidir.

Çalışmada incelenen bir başka konuda soru türlerine göre öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileridir. Bulgulara bakıldığında açık soru türlerinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından dinlediğini anlama sorularında aldıkları puanların farklılaşmadığı görülmektedir. İlaveten çıkarım sorularında da okuduğunu anlama puanları iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kapalı soru türlerinde hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama puanlarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aleyhine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Alanyazında dinlediğini anlama becerilerinin soru türlerine göre öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından doğrudan incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Her ne kadar bu çalışma bulguları ile örtüşmese de Becker (2016), 132 öğrencinin dinlediğini anlamalarını soru türlerine göre incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en az zorlandığı soru türü açık sorular iken en fazla zorlandıkları soru türü bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak yanıtlamaları gerek çıkarım sorularıdır. Ayrıca açık sorular olarak nitelendirilen sorularda iyi dinleyicilerin daha yüksek performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Vandergrift (2007), dinleme becerilerini aktif olarak kullanabilen öğrencilerin dinleme stratejilerine hâkim olduklarını bundan dolayı da soru türlerini doğru yanıtlamada diğer öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı bu öğrencilerin dinledikleri hakkında çıkarım yapabilmekte olduğunu vurgulamaktadır. Bu da tipik gelişim gösteren öğrencilerin çıkarım sorularında dinlediğini anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü olan akranlarından daha yüksek performans gösterdikleri bulgusunu desteklemektedir. Wagner (2008), sekiz öğrencinin dinledikleri metinde açıkça belirtilmeyen soruları yanıtlama süreçlerini sesli düşünme yöntemi ile incelemiştir. Araştırmacı dinlediğini anlama sorularını daha başarılı yanıtlayan öğrencilerin dili anlamlandırma süreçlerini daha aktif kullandıklarını ve açıkça verilmeyen bilgileri yorumlayabildiklerini belirtmiştir. Brunow ve Cullen (2021), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan iki yöntemin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmalarında dinlediğini anlamının geliştirilmesi için öğrencilere metinde açıkça yer almayan sorulara ilişkin tahminde bulunma becerisinin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okuduğunu anlama becerisi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en çok zorlandığı becerilerden biridir (Hallahan vd., 2005). Gajria ve diğerleri (2007), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini inceleyen 29 araştırmayı derlemişlerdir. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin yapısını bilmemelerinden ve sözcük dağarcıklarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğundan dolayı metinlerde yer alan kapalı soruları yanıtlamakta akranlarına göre daha düşük performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde yaşanan sorunlar okunan metinde yer alan bilgileri anlamlandırmalarında tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergilemelerine neden olmaktadır (Alves vd., 2014; Jenkins vd., 2003; Tobia ve Marzocchi, 2014). Bu durum da metinde yanıtı bulunan açık soruların yanıtlanmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre okuduğunu anlama puanlarının düşük olmasını açıklamaktadır. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çözümlenme becerilerinde yaşadıkları sorunlar da okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşamalarına ve akranlarından daha düşük performans sergilemelerine neden olmaktadır (Allor ve Chard, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuhn, 2004). Garcia ve Cain (2014), okuduğunu anlama becerilerinin incelendiği 110 çalışmayla bir meta analiz incelemesi yapmışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre çözümlenmede sorun yaşayan öğrenciler sözcükleri çözümlenmede zorlandıkları için anlamlandırmaya odaklanamamaktadırlar.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

Okunan metni göz önünde bulundurarak çıkarım yapmayı gerektiren çıkarım sorularında her iki gruptaki öğrencilerinde zorlandıkları ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dünya çapında yapılan sınav olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) yer alan sorularda en zorlanılan alan çıkarım sorularıdır (Vilenius-Tuohimaa vd., 2008). Okunan metinlere ilişkin deneyimlerin ve edinilmiş öğrenmelerin okuduğunu anlama becerisinde daha az zorlanılmasını sağladığı alanyazındaki çalışmalar tarafından belirtilmektedir (Priebe vd., 2012; Tarchi, 2010). Elbro & Buch-Iversen (2013) 236 öğrenci ile yürüttükleri deneysel çalışmalarında önceden edinilmiş bilgilerin öğrencilerin çıkarım yapma becerilerini desteklediğini ve doğru tahmin yürütmede uygulama öncesine göre daha yüksek performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınırlı okuma becerilerinden dolayı deneyim edinmede ve geçmiş öğrenmeler ile yeniler arasında ilişki kurmada zorlandıkları belirtilmiştir (Jitendra ve Gajria, 2011). Çıkarım yapabilmeyi dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer durumda sözcük dağarcığıdır (Allor ve Chard, 2011). Amendum ve diğerleri (2015), 636 birinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada okuma hızı ve okuma doğruluğunda sorun yaşamayan öğrencilerin bile sözcük dağarcıklarının üzerinde olan metinlere ilişkin çıkarım ve tahmin sorularını yanıtlamada başarısız olduklarını istenilen seviyede olmadıklarını belirtmişlerdir. O'Connor (2017), öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözcük öğretimi yapmanın okuduğunu anlama becerilerini geliştireceğini vurgulamıştır. Sözcük dağarcığı geniş olan öğrencilerin de okudukları metinden çıkarım yapabilmeleri ya da geçmiş öğrenmelerini göz önünde bulundurarak tahmin edebilmeleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetlenecek olursa öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Soru türlerinden yalnızca çıkarım sorularında okuduğunu anlama bakımından bir farklılık görülmezken diğer tüm soru türlerinde ve toplam puanlarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarından hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlamada daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada birtakım sınırlılıklar ve bu sınırlılıklardan yola çıkılarak bazı öneriler bulunmaktadır. Bunlar; değerlendirilen iki beceri arasında yordama ya da korelasyon ilişkisine çalışmada yer alan katılımcı sayısının azlığından dolayı bakılamamıştır. Daha fazla katılımcı ile dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisini yordayıcılığının incelenmesi önerilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi ses kaydı üzerinden ve dinlediğini anlama soruları ile değerlendirilmiştir. Farklı yöntemlerle veri toplanması ve değerlendirilmesi önerilmektedir. Bir diğer sınırlılık ise; bu çalışmanın beşinci sınıftaki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile yürütülmüş olmasıdır. Farklı sınıf seviyelerinde ve farklı yetersizlik türlerine sahip öğrenciler ile çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin okul öncesi çağdan itibaren desteklenmesi ve sınıf içi etkinliklerde dinleme becerilerini geliştirecek stratejilerin öğrencilere öğretilmesi tavsiye edilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 18/05/2023

Belge sayı numarası= E-18457941-050.99-94555

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Yazar, makalenin İngilizce redaksiyonu için Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Metin Düzeltme Birimi'ne teşekkür etmektedir.

Kaynaklar

- Adelson, J. L., Dickinson, E. R., & Cunningham, B. C. (2016). A multigrade, multiyear statewide examination of reading achievement: Examining variability between districts, schools, and students. *Educational Researcher*, 45(4), 258-262. Doi:10.3102/0013189X16649960
- Allor, H. J., & Chard, J. D. (2011). A comprehensive approach to improving reading fluency for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(5), 1-12. Doi:10.17161/foec.v43i5.6909
- Alves, M. L., Reis, C., & Pinheiro, A. (2014). Prosody and reading in dyslexic children. *Dyslexia*, 21(1), 35-49. Doi:10.1002/dys.1485
- Amendum, J. S., Conradi, K., & Liebfreund, D. M. (2015). The push for more challenging texts: An analysis of early readers' rate, accuracy and comprehension. *Reading Psychology*, 37(4), 570-600. Doi:10.1080/02702711.2015.1072609
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *DSM-V diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th Edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ateşman, E. (1997). Measurement of readability in Turkish. *Language Journal*, 58, 71-74.
- Becker, A. (2016). L2 students' performance on listening comprehension items targeting local and global information. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 1-13. Doi:10.1016/j.jeap.2016.07.004
- Browder, D. M., Hudson, M. E., & Wood, A. L. (2013). Teaching students with moderate intellectual disability who are emergent readers to comprehend passages of text. *Exceptionality*, 21(4), 191-206.
- Brunow, D. A., & Cullen, T. A. (2021). Effect of text-to-speech and human reader on listening comprehension for students with learning disabilities. *Computers in the Schools*, 38(3), 214-231. Doi:10.1080/07380569.2021.1953362
- Buck, G. (2007). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A researchbased model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50. Doi:10.1044/0161-1461(2001/004)
- Connors, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27(1), 191-229. Doi:10.1016/S0074-7750(03)27006-3
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Diakidoy I-AN, Stylianou P, Karefillidou C., & Papageorgiou P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*. 26(1), 55-80. Doi:10.1080/02702710590910584
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452. Doi:10.1080/10888438.2013.774005
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225. Doi:10.1177/00222194070400030301
- Garcia, R. J., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111. Doi:10.3102/0034654313499616

- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Person Education.
- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Baltimore, MD: Annie E. Casey Foundation.
- Hussar, B., Zhang, J., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., ... & Dilig, R. (2020). The condition of education 2020 (NCES 2020-144). U.S. Department of Education. Washington. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144>.
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today?. *The International Journal of Listening*, 22(1), 1-12. doi:10.1080/10904010701802121
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 237-245. Doi: 10.1111/1540-5826.00078
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16. Doi:10.17161/fec.v43i8.6690
- Karasu, P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Judge, S., & Bell, S. M. (2011). Reading achievement trajectories for students with learning disabilities during the elementary school years. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27(1-2), 153-178. Doi:10.1080/10573569.2011.532722
- Kendeou, P., Lynch, J., Van den Broek, P., Espin, C., White, M. J., & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. Doi:10.1007/s10643-005-0030-6
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. Doi:10.1037/0022-0663.100.2.310
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *International Reading Association*, 58(4), 338-344. Doi:10.1598/rt.58.4.3
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2015). *Anormal psikolojisi*. M. Şahin (çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Lin, Y. C., Morgan, P. L., Hillemeier, M., Cook, M., Maczuga, S., & Farkas, G. (2013). Reading, mathematics, and behavioral difficulties interrelate: Evidence from a cross-lagged panel design and population-based sample of US upper elementary students. *Behavioral Disorders*, 38(4), 212-227. Doi:10.1177/0198742913038004
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling*. Washington, DC: National Institute for Literacy
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction*. Ohio: Merrill Prenticwe Hall.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling ve C. Hulme, (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell Publishing
- National Center for Learning Disabilities (2008). *Parent center: Dyslexia*. www.nclld.org/content/view/454/456173/
- O'Connor, R. E. (2017). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension? *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 124-136. Doi:10.1177/0022219417691835
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. Doi:10.1177/1609406919899220
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 608-627. Doi:10.1037/edu0000382
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. Washington: ASCD.

- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pinnell, G. S., & Jagger, A. M. (2003). Oral language: Speaking and listening in elementary classrooms. In Flood, J., Lapp, D., Fisher, D., Jensen, J. & James, R.S. (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 881-913). Florida: Routledge.
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(1), 131-149. Doi:10.1007/s11145-010-9260-0
- Regaço SF, Gução ACB, Giacheti CM, Romero ACL, & Frizzo ACF. (2014). Long latency auditory evoked potentials in students with specific learning disorders. *Audiology-Communication Research*, 19, 13-8. Doi:10.1016/j.bjorl.2014.10.005
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme*. (Çev. E.S. Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları
- Sharma, M., Purdy, S. C., & Kelly, A. S. (2009). Comorbidity of auditory processing, language, and reading disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 706-722. Doi:10.1044/1092-4388(2008/07-0226).
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Psychology in the Schools*, 20, 415-420. Doi:10.1016/j.lindif.2010.04.002
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2014). Cognitive profiles of Italian children with developmental dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 437-452. Doi:10.1002/rrq.77
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316. Doi:10.1007/s11145-007-9108-4.
- Wagner, E. (2008). Video listening tests: What are they measuring?. *Language Assessment Quarterly*, 5(3), 218-243. Doi:10.1080/15434300802213015
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. Doi:10.1017/S0261444807004338
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. Doi:10.1080/01443410701708228
- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093-1109. Doi:10.1044/1092-4388(2007/076)
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000) Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152. Doi:10.1080/10904018.2000.10499040
- World Health Organization (WHO). (2018). The ICD-11. International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics Eleventh Revision. <https://icd.who.int/>

Extended Abstract

Introduction

Regardless of age, intelligence score and education factors, learning difficulty is expressed as the problems experienced in acquiring basic academic skills for a period of six months or longer by negatively affecting school success and daily life activities (Kring, Johnson, Davison & Neale, 2015). According to a report published by the National Center for Learning Disability (NCLD) (2008), problems encountered in listening comprehension cause students' having problems not only in this skill, but also in other skills such as reading and spelling. Sharma, Purdy, and Kelly (2009) stated in their study with 68 students that those experiencing problems in listening comprehension were also affected in other areas. Another key skill in basic education is reading. Approximately 80% of individuals with learning disabilities (Mastropieri & Scruggs, 2004) who make up approximately 50% of individuals with special need have reading comprehension difficulties (Quin et al. 2020). Wise, Sevcik, Morris, Lovett, and Wolf

(2007) examined the reading skills of 279 students at second and third grade in terms of various variables. Their study found that the most important variable predicting reading skills was the listening comprehension skill gained in the early period. Again, in the National Reading Panel (2008), a group of researchers emphasized that listening comprehension was a predictor of students' reading and writing skills (Lonigan et al., 2008). On the basis of the results of this finding, it is possible to say that a relationship exists between the listening and reading comprehension skills of students with learning disabilities. However, an analysis of studies in the literature suggests that there is yet to be a study that directly measures the relationship between the two skills (Diakidoy et al. 2005; Lonigan et al., 2008; Regaçone et al., 2014; Wise et al., 2007). In the light of these questions, answers to the following research questions were sought.

1. Do the listening comprehension scores of students with learning disabilities differ from their neurotypically developing peers?
2. Do the reading comprehension scores of students with learning disabilities differ from their neurotypically developing peers?
3. Do the listening comprehension scores of students with and without learning disabilities differ according to the type of question?
4. Do the reading comprehension scores of students with and without learning disabilities differ according to the type of question?

Method

This study, in which the listening comprehension skills of students with learning disabilities were compared with their typically developing peers, was conducted in a comparative descriptive survey model. For the purpose of the study, a total of 42 students were selected, 21 of whom had learning difficulties and 21 of whom had neurotypical development for comparison.

The Non-Formal Reading Inventory (FOOE), which was developed by Karasu, Girgin and Uzuner in 2013, was used in the study. Two narrative texts at the fifth-grade level were used. The first of the texts, "Sel", consists of 35 sentences and 286 words, and is considered to be easily readable (readability number: 78) according to the readability formula (Ateşman, 1997) created for the Turkish language. The other text, "Yağgın", consists of 36 sentences and 297 words and is also considered to be easily readable (readability number: 80) according to Ateşman (1997) formula. In this study, students' listening comprehension skills were also measured with these questions: For each text, there were four questions whose answers were clearly stated in the text, four questions whose answers were not clearly stated in the text, and two inference questions that students could answer by considering their own previous knowledge and experience.

After the data were collected, the answers in the worksheets were scored and entered into the SPSS 22.0 program. The distribution of the data was examined in the SPSS program. It was observed that the data did not show a normal distribution within the scope of the research questions. For this reason, it was decided to use the Mann Whitney U Test for the research questions in the analysis of the study.

Result and Discussion

According to the research results, students with learning disabilities performed lower than their peers in implicit ($U=-3,02$, $p=.003$), inference question types ($U=-2,266$, $p=.032$) and total listening comprehension scores ($U=6.72$, $p=.000$). In addition, students with learning disabilities performed lower than their peers in reading comprehension skills in question types and total scores other than inference questions (explicit; $U=-4,071$, $p=.000$, implicit; $U=-4.66$, $p=.000$, total; $U=2.19$, $p=.035$).

Considering the content of these two skills, it was possible to say that the obtained finding was an expected one. Tunmer (2008) stated that reading skills consisted of word decoding, vocabulary, morphological awareness, and syntax, and supporting the fields would also affect the development of other language skills such as listening comprehension. In addition, Wise et al. (2007), in their study of 279 students, examined the reading comprehension skills of students with learning disabilities in terms of various variables. Researchers stated that supporting vocabulary, morphological awareness and

syntax skills primarily contributed to listening comprehension and reading comprehension skills in the students' following years. Judge and Bell (2011) studied students with learning disabilities for six years starting from kindergarten. The researchers stated that the problems of identifying the main idea and answering the reading comprehension questions of students with learning difficulties were also seen in the ability to comprehend listening in kindergarten.

Becker (2016) examined the listening comprehension of 132 students according to the types of questions. According to the findings, the type of question that students had the least difficulty with were explicit type questions, while the type of question they had the most difficulty with were inference questions that they needed to answer based on their knowledge and experience. Vandergrift (2007) stated that students who could actively use their listening skills had a good command of listening strategies and, therefore, were more successful than other students in answering the question types correctly. Gajria et al (2007) compiled 29 studies examining the reading comprehension skills of students with learning disabilities. Researchers found that students with learning disabilities performed poorly when compared with their peers in answering the implicit questions in the texts because they did not know the text structure and their vocabulary was less advanced than peers with neurotypical development. The most difficult area in the questions in the Program for International Student Assessment (PISA), which is the worldwide exam, was the inference questions (Vilenius-Tuohimaa et al., 2008). It is stated by studies in the literature that the experiences and acquired learning related to the read texts cause less difficulty in reading comprehension skills (Priebe et al., 2012; Tarchi, 2010).

There were some limitations in the conducted study and some suggestions based on these limitations. The predictive or correlation relationship between the two assessed skills could not be examined due to the small number of participants in the study. It is necessary to examine the predictor of reading comprehension skill of listening comprehension skill with more participants. In this study, students' listening comprehension skills were evaluated through audio recording and listening comprehension questions. Further studies should consider data collection and evaluation with other methods. Future studies should also consider conducting looking at students with other learning difficulties and of different age groups to see how these affect their learning acquisition and experience.