



**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSK GRUBUNDA OLAN ANASINIFI
ÇOCUKLARININ ÖZELLİKLERİNİN AİLE VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ**

Gökhan Açıkgöz

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gökhan
Soyadı : Açıkgöz
Bölümü : Özel Eğitim Anabilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Anasınıfı Çocuklarının
Özelliklerinin Aile Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi

İngilizce Adı : Identifying the Characteristics of Preschool Children with the Risk of
Learning Disability According to Parent and Teacher Opinions

ETİK İLKERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakça belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı.....

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gökhan Açıkgöz tarafından hazırlanan “Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Anasınıfı Çocuklarının Özelliklerinin Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : (Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN)

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN)

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Pınar ŞAFAK)

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Cevriye ERGÜL)

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 12/09/2019

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Aileme ve Elif Kumsal'a...

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar bana her türlü desteği veren danışmanım Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde kullanılacak testler konusunda bana yardımcı olan Doç. Dr. Cevriye ERGÜL'e çok teşekkür ederim.

Analizler sonucunda kod-tema uyumluluğu konusunda görüşleri ile destek veren Özgül GÜLER BÜLBÜL'e çok teşekkür ederim.

İyi ki akademisyenim dedirten ve aralarında bulunmaktan çok mutlu olduğum, her zaman bana desteklerini hissettiren Gazi Üniversitesi Zihin Engelliler Anabilim Dalı öğretim elemanları ve öğretim üyelerine çok teşekkür ederim.

Bu süreçte her zaman bana destek olan çok değerli arkadaşlarım Mehmet Şahin AKINCI, Emrah KIRTIL ve Enis KURTKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Tüm öğrencilik hayatım boyunca bana maddi ve manevi destek olan, anneme, babama, ablama ve kardeşime çok teşekkür ederim.

Gökhan Açıkgoz

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSK GRUBUNDA OLAN ANASINIFI
ÇOCUKLARININ ÖZELLİKLERİNİN AİLE VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Gökhan Açıkgöz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2019**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerini aile öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu öğrenme güçlüğü riski olan anasınıfı çocukları, onların aile ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğrenme güçlüğü riski olan çocukları belirlemek için; sesbilgisel farkındalık testi, hızlı isimlendirme testi ve dil testleri uygulanmış olup; sesbilgisel farkındalık testi kesme puanının altında kalan, hızlı isimlendirme testi yavaş ve çok yavaş olan ve dil testi ortalama ve daha alt düzey olan çocuklar risk grubu olarak tanımlanmıştır. Öğrenme güçlüğü riski olan 10 çocuğun aile ve öğretmenleri ile ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analizler sonunda; öğrenme güçlüğü riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin; dil ve iletişim ile ilgili sorunlar, ince motor gelişim ile ilgili sorunlar, kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar, renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar, algı sorunları, zaman ve yön kavram sorunları, bellek sorunları, dikkat sorunları, sosyal-duygusal sorunlar, organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar, okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ve problem davranışlar temaları altında toplandığı görülmüştür.



Anahtar Kelimeler : Öğrenme güçlüğü, risk grubu, okul öncesi, erken tanılama.
Sayfa adedi : xvii+91
Danışman : Prof. Dr. E. Rüya Özmen

**IDENTIFYING THE CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL
CHILDREN WITH THE RISK OF LEARNING DISABILITY
ACCORDING TO PARENT AND TEACHER OPINIONS
(M.S. Thesis)**

Gökhan Açıkgöz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2019

ABSTRACT

Aim of this study is to identify the characteristics of preschool children with the risk of learning disability, according to parent and teacher opinions. The study is based upon qualitative research design. Study group, on the other hand, consists of preschool children with the risk of learning disability, their families, and teachers. In order to identify children with the risk of learning disability; phonological awareness, rapid naming, and language tests were applied, where children who fell below the cutoff score of phonological awareness, achieved slow and very slow in rapid naming, and obtained an average score or below in the language test were identified as the risk group. A structured interview was held with families and teachers of 10 children with the risk of learning disability, separately. The method of thematic analysis was utilized in the analysis of the data. In the end of these analyses, it was concluded that the characteristics of preschool children with the risk of learning disabilities are gathered under the themes; such as problems relating to language and communication; fine and gross motor development; colors, numbers, and concept of figure; perception; concepts of time and direction; memory; attention; social-emotional issues; organizational skills; reluctance to attend school and reading-writing; and problematic behaviors.



Key Word : Learning disability, risk group, preschool, early diagnosis

Page Number : xvii+91

Supervisor : Prof. Dr. E. Rüya zmen

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durum	1
Öğrenme Güçlüğünün Tanımı.....	1
ÖG Olan Bireylerin Özellikleri.....	3
Akademik Becerilerde Güçlükler	3
Güdülenme Problemleri	3
Sosyal Beceri Problemleri	4
Dil Problemleri	4
Bellek Problemleri.....	4
Öğrenme Güçlüğü Okul Öncesi Dönem Belirtileri.....	5
Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğünün Yordayıcıları.....	8
Sesbilgisel Farkındalık ve ÖG.....	10
Hızlı İsimlendirme ve ÖG	11

Dil ve ÖG	12
ÖG'nin Okul Öncesi Dönemde Tanılanması.....	13
Araştırmanın Amacı	15
Araştırmanın Önemi.....	15
Sınırlılıklar.....	16
Sayıtlar.....	16
Tanımlar	16
BÖLÜM II.....	17
YÖNTEM.....	17
Araştırmanın Deseni.....	17
Çalışma Grubu	18
Çalışma Grubunun Seçimi	19
Veri Toplama Araçları ve Uygulanması	20
Çocuk Verilerini Toplamada Kullanılacak Araçlar ve Uygulanması.....	21
<i>Erken Okuryazarlık Testi (EROT).....</i>	<i>21</i>
<i>Alt Testlerin Tanıtımı</i>	<i>21</i>
<i>Sesbilgisel farkındalık alt testi.....</i>	<i>21</i>
<i>Hızlı İsimlendirme Testi.....</i>	<i>23</i>
<i>Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)</i>	<i>25</i>
Çocuk Verilerinin Toplanması	26
Çocuk Verilerinin Puanlanması ve Analizi	26
Çocuk Bilgi Formu.....	27
Aile ve Öğretmen Verilerinin Toplanması.....	27
Pilot Görüşme	28
Görüşme Programının Oluşturulması	29
Aile ve Öğretmen Verilerinin Analizi	30
Geçerlik ve Güvenirlik	35
BÖLÜM III	38
BULGULAR VE YORUMLAR.....	38
Çocuk Bulguları ve Yorumları	38

Öğretmen ve Aile Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	40
Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	40
Aile Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	48
BÖLÜM IV	57
TARTIŞMA ve ÖNERİLER	57
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocukların Dil ve İletişim İle İlgili Sorunlarının Tartışılması	57
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının İnce Motor Gelişim İle İlgili Sorunlarının Tartışılması	58
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Kaba Motor Gelişim İle İlgili Sorunlarının Tartışılması	59
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Renk, Sayı ve Şekil Kavramı İle İlgili Sorunların Tartışılması	60
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Algı İle İlgili Sorunların Tartışılması	60
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Zaman ve Yön Kavramı İle İlgili Sorunların Tartışılması	61
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Bellek İle İlgili Sorunların Tartışılması	62
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Dikkat İle İlgili Sorunların Tartışılması	63
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Sosyal-Duygusal Özellikleri İle İlgili Sorunların Tartışılması	64
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Organizasyon Becerileri İle İlgili Sorunların Tartışılması	64
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik İle İlgili Sorunların Tartışılması	65
Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Sorunların Tartışılması	66
Öneriler	68
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	68
Uygulamaya Yönelik Öneriler	69

KAYNAKLAR.....	70
EKLER.....	83
EK 1. Araştırma İzni	84
EK 2. Çocuk Bilgi Formu	85
EK 3. Görüşme Soruları.....	86
EK 4. Aile ve Öğretmen Çalışmaya Katılım İzni Formu	90



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Çocukların Demografik Bilgileri</i>	19
Tablo 2. <i>Çocukların EROT, HİT ve TEDİL Sonuçları</i>	20
Tablo 3. <i>Öğretmen Görüşmeleri Tarih, Yer ve Süreleri</i>	29
Tablo 4. <i>Aile Görüşmeleri Tarih, Yer ve Süreleri</i>	30
Tablo 5. <i>Öğretmen Görüşlerine Göre Elde Edilen Tema ve Kodlar</i>	32
Tablo 6. <i>Aile Görüşlerine Göre Elde Edilen Tema ve Kodlar</i>	34
Tablo 7. <i>Çocukların Erken Okuryazarlık Testi-Sesbilgisel Alt Testi Sonuçları</i>	38
Tablo 8. <i>Çocukların HİT Sonuçları</i>	39
Tablo 9. <i>Çocukların TEDİL Sonuçları</i>	39
Tablo 10. <i>Dil ve İletişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	40
Tablo 11. <i>İnce Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	41
Tablo 12. <i>Kaba Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	42
Tablo 13. <i>Renk, Sayı ve Şekil Kavramı İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	42
Tablo 14. <i>Algı Sorunları Temasına İlişkin Kodlar</i>	43
Tablo 15. <i>Zaman ve Yön Kavram Sorunları Temasına İlişkin Kodlar</i>	43
Tablo 16. <i>Bellek Sorunları Temasına İlişkin Kodlar</i>	44
Tablo 17. <i>Dikkat Sorunları Temasına İlişkin Kodlar</i>	45
Tablo 18. <i>Sosyal-Duygusal Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	45
Tablo 19. <i>Organizasyon Becerilerine İlişkin Sorunlar Temasına Ait Kodlar</i>	46
Tablo 20. <i>Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik Temasına İlişkin Kodlar</i>	47
Tablo 21. <i>Problem Davranışlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	48

Tablo 22. <i>Dil Gelişimi İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	48
Tablo 23. <i>İnce Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	49
Tablo 24. <i>Kaba Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	50
Tablo 25. <i>Renk, Sayı ve Şekil Kavramı İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	50
Tablo 26. <i>Algı Sorunları Temasına İlişkin Kodlar</i>	51
Tablo 27. <i>Zaman ve Yön Kavram Sorunları Temasına İlişkin Kodlar</i>	51
Tablo 28. <i>Bellek Sorunları Temasına İlişkin Kodlar</i>	52
Tablo 29. <i>Dikkat Sorunları Temasına İlişkin Kodlar</i>	53
Tablo 30. <i>Duygusal Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	53
Tablo 31. <i>Organizasyon Becerilerine İlişkin Sorunlar Temasına Ait Kodlar</i>	54
Tablo 32. <i>Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik Temasına İlişkin Kodlar</i>	55
Tablo 33. <i>Problem Davranışlar Temasına İlişkin Kodlar</i>	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akış Şeması	37
----------------------------	----



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÖG	Öğrenme Güçlüğü
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
EROT	Erken Okuryazarlık Testi
HİT	Hızlı İsimlendirme Testi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durum

Öğrenme, öncelikle çevremizdeki uyaranlara dikkat ederek algıladığımız ve duyu kayıt sistemine kayıt ettiğimiz bilgilerin, kısa dönemli belleğe aktarılarak; tekrar yolu ile çalışan bellekte kodlanması, aynı zamanda yeni bilgi ile uzun süreli bellekte var olan bilgilerin birleştirilmesi ve yorumlanmasıyla oluşan bir süreçtir (Swanson ve Stomel, 2012). Her bireyde bu süreçler aynı şekilde işlemekte, bazı bireyler bu süreçlerde sınırlılık yaşayabilmektedir. Bu sınırlılıklar bilgiye ulaşımı engelleyebilmekte ve bireyin öğrenme sorunlarına yol açabilmektedir (Soysal, Koçkar, Erdoğan, Şenol ve Gücüyener). Bu süreçte yaşanan sınırlılıklar öğrenme güçlüğü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı

Öğrenme Güçlüğü (ÖG), DSM-V'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/ Psikiyatrik Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı) bireyin okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik alanında güçlükler gösterdiği nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013, s.66). Aynı zamanda ÖG, bir veya daha fazla alanın işlevselliğinde bozulmaya yol açan, çocukluk çağının sık görülen gelişimsel ve nörobiyolojik rahatsızlığı olarak da tanımlanmaktadır (Silver ve vd., 2007). ÖG'nin temel özelliği; normal zeka düzeyine rağmen bireyin okuma, matematik ve yazılı anlatım becerilerini de içeren bilişsel süreçlerde ortaya çıkan bozulma olarak ortaya çıkmasıdır (Ardila, 1997; Gillberg ve Soderstrom, 2003; Silver vd., 2007). ÖG;

dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematik becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlükler ile kendini gösteren heterojen bir bozukluktur (Hammill, 1990; İşeri ve Akın-Sarı, 2008; Tirosh, Cohen, Berger, Davidovitch ve Cohen-Ophir, 2001). Bu özellikleri nedeniyle tanısı ilköğretim yıllarında konmaktadır (Turgut, 2008, s.1).

ÖG, önceleri “Zihinsel Engel” terimi olarak ilk nörolog Adolf tarafından 1877’de “kelime körlüğü” olarak adlandırılmıştır (Hagw ve Silver, 1990, s.23). İlerleyen tarihsel süreçte “Öğrenme Güçlükleri” terimi ise ilk olarak Samuel A. Kirk tarafından 1963 yılında bir konferansta kullanılmıştır (Kirk’ten aktaran Özyeşil, 2015, s.23). ÖG, 1930-40 yıllarındaki beyin çalışmaları ile yaklaşık 140 yıllık bir serüven sonucunda literatürdeki yerini almıştır. ÖG zaman içinde doğası gereği tıp, psikoloji, eğitim bilimleri gibi birçok bilim alanının araştırma alanı olmuştur (Bender, 2008, s.17)

ÖG belirli öğrenme problemlerini tanımlayan şemsiye genel bir terimdir. Psikiyatrik Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı’nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V) ÖG genel olarak üç tür olarak ele alınmaktadır. Bu türlerden ilki okuma bozukluğu olan disleksidir. *Disleksi*, yaşa uygun zekâ seviyesi, eğitim olanakları ve yeterli dinlediğini anlama becerisine rağmen, sözcük düzeyinde okuma, çözümlenme ve heceleme problemi ile sesli okuma akıcılığında oluşan bozukluklara özgü nörogelişimsel bir bozukluk olarak ele alınmaktadır. Disleksi, sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama boyutlarında akranlarına göre beklenen gelişimi gösterememe durumudur. ÖG’nin diğer bir türü ise yazma bozukluğu olan disgrafidir. *Disgrafi*, harf söyleme/yazma doğruluğu, dilbilgisi, yazılı anlatım açıklığı ya da tüm bunların düzeni açısından akranlarına göre beklenen performansı gösterememe şeklinde yer almaktadır. Üçüncü tür olarak ise sayı algısı, doğru ve akıcı hesaplama gibi aritmetik becerilerde yaşına göre beklenen performansı gösterememe şeklinde kendini gösteren ve *diskalkulidir*. (APA, 2013, s.71).

ÖG’nin görülme oranlarına bakıldığında ise, Türkiye verilerine tam olarak ulaşılamamakla birlikte (Türkiye Disleksi Meclisi, 2017), farklı ülkelerde okul çocukları arasında okuma, yazma ve matematiğin akademik alanlarında ÖG %5 ile %15 arasındadır (APA, 2013, s.75).

ÖG Olan Bireylerin Özellikleri

Nörogelişimsel bir bozukluk olarak ele alınan ÖG, bireyin okuma, yazma ve/veya matematik alanlarında güçlükler göstermekle beraber, önemli gelişimsel alanlarda gecikmeler, dürtüsellik-düşünmeden hareket etme, duygularda hızlı değişimler, genel koordinasyon problemleri, dikkat bozuklukları, bellek problemleri, konuşma ve konuşma seslerini öğrenme bozuklukları da genel olarak görülen özellikler arasında yer almaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2016, s.49; Özmen, 2017, s.4).

Akademik Becerilerde Güçlükler

ÖG'nin yukarıda bahsedilen bu özellikleri akademik başarılarını da etkilemektedir. ÖG olan bireyler okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yazılı ifade, matematik kavram ve becerileri kazanmada güçlük çekerler (Güzel-Özmen, 2015, s.341). Okuma, ÖG olan bireylerin en problemli olduğu alanlardan biridir. Harf tanıma, kelime tanıma, heceleme, doğru ve akıcı çözümleme becerilerinde güçlükler göstermektedirler (Raskind, 2001). Çözümlemedeki problemler ise okuduğunu anlama ve dolayısıyla metindeki bilgileri anlama, bu bilgileri sıra ile hatırlama, bu bilgilerden sonuç çıkarma ve ana fikir bulma becerilerinde güçlükler sebep olabilir (Güzel-Özmen, 2015, s.341). Okuma ile iç içe olan yazma becerisindeki güçlükler mekanik yazma ve yazılı ifade problemleri şeklinde gruplanabilmektedir. ÖG olan çocuklarda el yazısı ile yazma, kelimeleri doğru yazma, imla ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazma olarak ele alınan mekanik yazma problemleri ile yazılacak konu hakkında fikir üretme, fikirleri bir bütün içinde organize ederek yazma problemi olan yazılı ifade problemleri görülebilir (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993). Akademik olarak güçlük yaşadıkları diğer bir alan olan matematik becerilerinde, matematiksel olguları, kuralları, yöntem veya kavramları kullanma gibi matematiksel hesaplamalarda güçlük yaşayabilirler (Montague, 1995).

Güdülenme Problemleri

Akademik becerilerdeki bu güçlükler ve beraberinde gelen başarısızlıklar ÖG olan bireylerin güdülenmesini olumsuz etkilemektedir. Bu öğrenciler başarısızlıklarını yetersizliklerinin bir sonucu olarak görürler ve onlar için başarısızlık daha fazla çalışmaya işaret etmez. Arkadaşlarına göre daha pasiftirler, soru sormazlar ve yardım istemezler (Smith, 2007,

s.125). ÖG olan bireyler sık sık başarılarını, kendilerinin kontrol edemedikleri dış etmenlere, başarısızlıklarını ise iç ya da kontrol edilemeyen etmenlere bağlayabilirler (Chapman, 1988; Jacobsen, Lowery ve DuCette, 1986). Başarısızlığın giderek içselleştirilmesi ise motivasyonu ve performansı etkilemektedir. Bu motivasyon ve başarı düşüklüğü ile uyumsuz denetim odağı sonucunda ne kadar çabalarsa çabalsınlar başaramayacaklarına inanmalarına yani öğrenilmiş çaresizlik duygusunun oluşmasına sebep olabilmektedir (Sideridis, 2003; Smith, 2007, s.125). Öğrenilmiş çaresizliklerinden dolayı ÖG olan bireyler göreve başlamada bile zorluklar yaşayabilmektedirler (Özmen, 2017, s.10).

Sosyal Beceri Problemleri

Düşük akademik performansın etkilediği diğer bir durum ise ÖG olan bireylerin sosyal becerileridir. Düşük akademik performans, kendine saygıyı ve kendine olan özgüveni azaltır; bu durum başarılı sınıf arkadaşları ile ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Sosyal açıdan aha az yeterli olarak görülmeye başlayan ÖG olan bireyler arkadaşları tarafından reddedilirler ve oyunlara veya sınıf içi gruplara alınmamaya başlayabilirler (Kuhne ve Wiener, 2000).

Dil Problemleri

ÖG olan bireylerin güçlük yaşadığı diğer gelişim alanı ise dildir. ÖG olan çocuklar, ne, nerede, niçin gibi sorulara cevap vermede, olumsuz yapıları yorumlamada güçlük çekerler. Bunlarla birlikte mecazi ve çok anlamlı kelimeleri yorumlamada ve bir diyalogu başlatma ve sürdürme güçlükleri yaşarlar (Schoenbrodt ve Kumin, 1997). Dil ile ilgili olarak ÖG olan bireyleri, konuşma dilindeki sesleri ayırt etme ve fark etmede de güçlük yaşarlar. Tüm bu özellikler ÖG olan bireyleri diğer bireylerden farklı kılabilmekle birlikte ÖG olan bireyler tüm bu özelliklerin hepsine sahip olmayabilir (Özmen, 2015, s.341).

Bellek Problemleri

ÖG olan bireylerin bellek problemleri de öğrenme süreçlerini etkilemektedir. ÖG olan bireylerin kısa dönemli bellekte sözel bilgiyi işlemlemede güçlükleri bulunmaktadır (Swanson ve Hsieh, 2009). Aynı zamanda ÖG olan bireylerin çalışan bellekte de hem işleyiş

hem de kapasite bakımından sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışan belleğin fonolojik lobunda sınırlılıklar sözel bilgiyi işlemede problem yaratmakta; çalışan belleğin yönetici sistemindeki güçlükler ise bir görevi sürdürürken dağılma ya da karışma, gerekli olduğunda yapılan işle ilgili olmayan bilgileri baskılama ve engelleme şeklinde görülmektedir (Swanson ve Stomel, 2012, s.27).

ÖG olan bireylerin akademik başarısızlık, motivasyon, dikkat problemi, sosyal beceri problemi gibi özellikleri dikkate alındığında hafif düzeyde zihinsel engelli, dikkat bozukluğu ve hiperaktivite, çeşitli çevresel ve kültürel faktörler nedeni ile akademik başarısızlık, duyu davranış bozuklukları olan bireyler de bu özelliklerden bazılarını göstermektedir. Bu bağlamda ÖG' yi diğer yetersizlik gruplarından ya da akademik başarısızlıktan ayrılması güçleşmektedir. Bu nedenle tek bir tanılama yöntemine bağlı kalınmadan tanılama yapılmaması gerekmektedir. Tanılama öğrencilere yapılacak yardımın ilk adımını oluşturmaktadır. Bu anlamda formal değerlendirme sonuçları sınıfta yapılan değerlendirmeler yoluyla da desteklenmelidir (Özmen, 2014). Resmi tanı vermeden önce ÖG riski olan bireylerin bazı ön değerlendirilmelerden geçmesi gerekmektedir. Bu ön değerlendirmeler hem bireyin gereksiz yere tanı almasını önleyecek hem de erken tanılama ile bireyin gelişime katkı sağlayacaktır. Nitekim ÖG güçlüğü olan öğrenciler ilköğretim birinci sınıf sonunda tanı almaktadır. Fakat bu öğrenciler aslında okul öncesi dönemde bazı belirtiler göstermektedir. ÖG olarak isimlendirilemeyen ama ÖG riski olarak adlandırabileceğimiz bu durum; belirtilerden hepsi ya da birkaçını gösterme durumuna göre; öğretmen ve aileye ipucunu sunacak olan göstergelerdir.

Öğrenme Güçlüğü Okul Öncesi Dönem Belirtileri

ÖG olan çocukların okul öncesinde belirtilerinin neler olduğunu gösteren çalışmalar incelendiğinde; dil gelişimi ile ilgili güçlükler, algısal ve bilişsel zorluklar, bellek sorunları, dikkat becerilerinde sınırlılıklar, özbakım ve motor gelişimde yetersizlikler, sosyal- duygusal sorunlar gibi belirtilerin olduğu görülebilmektedir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2015).

Dil ile ilgili sorunlara bakıldığında; konuşma hızında yavaşlık, düşük ortalama sözce uzunluğu, biçimbirim, anlam birim ve pragmatik becerilerde sorunlar, bağlama uygun konuşma, konuşmanın anlaşılabilirliğinin düşüklüğü, kısıtlı sözcük dağarcığı gibi belirtiler görülebilmektedir (Felton, 1992; Jenkins ve O'Connor, 2002; Shapiro vd., 1990). Yıldırım-Doğru, Alabay ve Kayılı (2010), normal gelişim gösteren ve ÖG olan çocukların sözcük

dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi isimli çalışmada; alt-sosyo kültürel düzeyden normal gelişim gösteren ve ÖG olan toplam 50 çocuk ile çalışmışlardır. Çalışmaya katılan çocukların sözcük dağarcığı ve dili anlama düzeylerini belirlemek için Peabody Resim Kelime Testi ve Temel Kabiliyetler Testi 7–11 testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; Peabody Resim Kelime Testi puanları ile ÖG olan çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya koymuşlardır. Diğer bir bulgu ise; normal gelişim gösteren çocuklar ile ÖG olan çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanları karşılaştırma şeklinde olmuştur. Bu sonuca göre; normal gelişim gösteren çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan bir diğer analizde ise; normal gelişim gösteren çocuklar ile ÖG olan çocukların Temel Yeterlilik Testinden aldıkları puanları karşılaştırılmıştır. Bu sonuca göre; normal gelişim gösteren çocukların test puan aritmetik ortalamasının ÖG olan çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermişlerdir. Öğrenme Güçlüğü Ulusal Komitesi (2007) tarafından yayınlanan bir rapora göre; ÖG'nin erken tanılama ve erken müdahale için tanımladığı risk faktörlerinden biri olan dil ve iletişim ile ilgili sorunlara bakıldığında, gecikmiş konuşma, sınırlı kelime dağarcığı, monoton konuşma, basit yönergeleri anlamada zorluklar, sözlü veya sözsüz iletişim başlatmada yetersizlik şeklinde özellikler olduğu görülmektedir.

Algısal ve bilişsel beceriler ile ilgili sorunlara bakıldığında ise; görsel ve işitsel algı sorunları, renk, şekil vb. kavramları öğrenmede güçlük, zaman ve yön kavramlarını öğrenmede güçlükler, aritmetik becerilerde yetersizlikler, gün, hafta, ay gibi ardıl sıralama becerileri öğrenmede yetersizler şeklinde belirtiler göstermektedirler (Bishop, 2003; Silver, 1989; Tijms, 2004). McCardle, Scarborough ve Catts (2001)'in yaptığı çalışmada; ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının risk faktörlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmada sözünü ettiğini risk faktörlerinden bazılarının işitsel ve görsel işleme becerileri olduğu görülmüştür. İşitsel işleme ve görsel işleme becerileri olarak; işitsel ayırt etme sorunları, işitsel eşleme sorunları, görsel ayırt etme ve eşleme sorunları, şekil zemin ayrımı sorunları şeklinde ele almıştır. Demir (2005)'in okul öncesi ve ilköğretim sınıfına devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi isimli tez çalışmasında; araştırmacı tarafından hazırlanan ÖG belirti listesinin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda; ÖG riski olan okul öncesi çocuklarda; zaman kavramına ilişkin; gün, hafta, ay gibi kavramları karıştırdıkları bulgusuna ulaşmıştır. Yön kavramına ilişkin, sağ ve solunu sıklıkla karıştırdıklarını da ortaya koymuştur.

ÖG okul öncesi dönem belirti alanlarından bir diğeri ise bellek sorunlarıdır. Bellek ile ilgili sorunlara bakıldığında; tanıdığı kişilerin isimlerini hatırlayamama, konuşmaya başlayıp söyleyeceklerini unutma, haftanın günlerini, ayların isimlerini sıralı bir şekilde hatırlayamama gibi belirtiler görülebilmektedir (Brady, Shankweiler ve Mann, 1983; Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2015; Jorm, Share, Maclean ve Matthews; 1984; Tijms, 2004). Rebouche (1988)'un okul öncesinde ÖG erken belirtileri ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, yaşları 3-6 arasında olan 46 çocuğun özelliklerini öğretmen raporuna göre belirlemiştir. Sıralamış olduğu becerilerde, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bellekle ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir.

ÖG olan bireylerin birçoğunda dikkat eksikliği de görülebilmektedir (Shapiro vd., 1990). Nitekim dikkatle ilgili bu sorunlar okul öncesi dönemde de görülebilmektedir. Bu sorunlara ilişkin; kısa dikkat süresi, yönergeleri takip etmede sorunlar, dinleme süresinde çabuk sıkılmalar şeklinde kendini gösterebilmektedir (Lerner, 2000; Melekoğlu, 2010; Vanlı, 2001). Lowenthal (1998)'in okul öncesinde kapsayıcı eğitim yaklaşımı içinde yer alan ÖG'nin belirtilerini saptamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, ÖG riski olan çocukların detayları gözden kaçırdıkları ve çok hata yaptıkları, bir aktiviteye başlama ya da sürdürme ile ilgili sıklıkla sorunlar yaşadıkları, dinliyormuş gibi göründükleri, yönergeleri takip etme ve görevleri organize etme ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde dikkat edilmesi gereken diğeri ise öz-bakım ve motor gelişim ile ilgili yetersizliklerdir. Bu gelişim alanlarına bakıldığında; tek başına tuvalet yapamama, üzerine giyinme, diş fırçalama vb. becerilerde güçlükler olarak sıralanabilir. Bunun yanı sıra sakarlıklar, çizim becerilerinde çabuk yorulma ve akranlarına göre çizim becerilerinde yetersizlikler, yapboz ve küp oyunlarında zorlanmalar, denge problemleri, ip, atlama, top yakalamada güçlükler, uzamsal farkındalıklarının yetersiz olması şeklinde motor becerilerde eksiklikler görülebilmektedir (Aysel ve Çiftçi, 1998; Korkmazlar, 1999; Miyaraha., 1994; Smits-Engelsman, Wilson, Westenberg ve Duysens, 2003). Steele (2004)'in ÖG riski olan anasınıfı çocuklarını erken tanıma ve erken müdahale amacıyla yapmış olduğu çalışmada; bu çocukların ÖG riski açısından ince motor beceriler ile ilgili göstermiş oldukları güçlükleri ortaya koymuştur. Bu özelliklere bakıldığında; çizme ve boyama becerilerinde zorluklar, kalem tutmada zorluklar şeklinde olduğu görülmektedir. Demirci ve Demirci (2016)'in "Özel ÖG olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi" isimli çalışmasında; 99 tane öğrenme güçlüğü olan çocuğun Motor Koordinasyon Alan Testi kullanarak ince ve kaba motor gelişim özelliklerini belirlemişlerdir. Bu çalışmanın

sonuçlarına göre; ÖG olan çocukların; yuvarlanma, takla atma, sek sek oynama, tırmanma, top atma yakalama, ip atlamak, bisiklet sürmek ve merdiven çıkmak gibi becerilerde güçlükler yaşadıkları görülmüştür.

ÖG olan çocukların okul öncesi dönemde kendini gösterebildiği belirtilerden biri ise sosyoduygusal davranış sorunlarıdır. Okul öncesi dönemde bu çocuklar okula ilk başlamada ebeveyden ayrılma sorunları yaşayabilmektedir. Okula uyum süreçleri akranlarına göre uzun sürede gerçekleşebilmekte, arkadaş ve öğretmenle etkileşimleri sınırlı olabilmektedir. Aynı zamanda bu çocuklar, agresif, içe kapanık, gergin, kurallara karşı aşırı tepki verme gibi özellikleri gösterebilmektedirler (Bender ve Wall, 1994; Coomodari, 2013; McKinney, 1989). Peltzman (1992)'in ÖG riski olan çocukların erken tanılama ve erken müdahalesi için rehber isimli çalışmasında; öğretmen ve ailelerden gelen bilgileri analiz etmiş ve ÖG riski olan çocukların erken tanılanması için geliştirdiği belirti listesinde; ÖG riski olan çocukların sosyal-duygusal sorunlar yaşadığını vurgulamıştır. Bu sosyal-duygusal davranışlara bakıldığında; sessiz, sinirli ve tahammülsüz özellikler olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak yukarıda söz edilen özellikler dikkate alındığında okul öncesi dönemde ÖG riski olan çocukların aile ve öğretmenleri tarafından fark edilebilirliğinin mümkün olabileceği ve erken tanı ile ÖG olan çocukların okul öncesi dönemde müdahale edilebileceği düşünülebilmektedir. Bu belirtilerle birlikte okul öncesinde ÖG'ye ilişkin kanıtlar sunmak ÖG'yi yordama özelliği güçlü olan bazı becerilerin ölçülmesiyle de mümkün olmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde ÖG'yi yordama özelliği çok güçlü olduğu düşünülen sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve dil becerileri ile ÖG ilişkisi, ilgili araştırmalar çerçevesinde aşağıda yer almaktadır.

Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü'nün Yordayıcıları

Günümüzde ÖG tanısı ilköğretim 1. sınıf ve ileriki sınıflarda koyulabilmektedir. Fakat ÖG okul öncesi dönemde de belirtiler gösterebilmektedir. Okul öncesi dönemdeki bazı beceriler ya da gelişim özellikleri ÖG'nin ileriki yıllarda görülme olasılığını yordayabilmektedir (Demir, 2005). Yapılan birçok çalışma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve dil becerilerinin ÖG'nin ileriki dönem güçlü yordayıcıları olduğunu desteklemiştir (Chard, Pikulski ve McDonagh, 2006; Muter, Hulme, Snowling ve Taylor, 1998; Wolf ve Bowers, 1999). McCardle, Scarborough ve Catts (2001)'in ÖG olan çocukların erken tanılanması ve başarısızlıklarının önlemesi amacıyla yaptığı çalışmada; sesbilgisel farkındalık becerilerinin ileriki dönem ÖG üzerindeki etkisinin ortaya koyan

modeller geliştirmiştir. Bu modeller incelendiğinde sesbilgisel işlemlerdeki sıkıntılar zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sebep olmakta ve ileriki yıllarda çocukların ÖG tanısı almasını neden olmaktadır. Çalışmada geliştirilen bir diğer modele göre ise; dil ile ilgili yaşanılan problemlerin zayıf sesbilgisel becerilere ve zayıf sentaks ve semantik özelliklere sebep olduğu, bunun bir sonucu olarak da ileriki yıllar ÖG tanısı ile beraber okuma becerisi ve anlama sorunlarını ortaya çıkardığı yönündedir. Çalışma bulguları okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık ve dil becerilerin ÖG'nin yordayı becerileri olduğunu göstermektedir.

Scarborough (1998)'in yaptığı; okul öncesinden ileriki yıllarda ÖG'nin tanılanması arasındaki korelasyonel ilişkileri incelediği meta-analiz çalışmasında; sesbilgisel farkındalık, alıcı dil ve ifade edici dil ve hızlı isimlendirme becerilerinin etki büyüklüğünün orta ve yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum bize sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve dil becerilerinin okul öncesinde ÖG'yi yordayabildiğini göstermektedir.

Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, ve Foorman (2004)'ın yaptığı boylamsal çalışmada; okul öncesi dönemde ÖG'nin tahmin edilmesinde hangi becerilerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi dönemde çocukların, sesbilgisel farkındalık becerileri, harf bilgisi, hızlı isimlendirme, alıcı ve ifade edici dil becerileri, görsel-motor algıları ve eşleme ve ayırt etme becerilerini değerlendirmiştir. 1 ve 2. Sınıfta yaptığı bu ölçümlere ek olarak okuma becerilerini ve ÖG olma durumlarını da değerlendirerek analiz yapmışlardır. Analiz sonuçlarına göre; sesbilgisel farkındalık ve hızlı isimlendirme becerilerinin ÖG'nin okul öncesinde yordama özelliği olduğunu ortaya koymuşlardır.

Satz ve Friel (1974)'in ÖG'nin okul öncesi dönemde belirtilerini ortaya koymayı amaçladığı boylamsal çalışmada; okul öncesine devam eden 497 çocuk ile çalışmıştır. Okul öncesinde bu çocuklara; zeka testi, dil testi, sesbilgisel farkındalık, sağ-sol ayırt etme testi, görsel ve işitsel algı testleri uygulayarak bu çocukları ÖG riski olarak zayıf ve yüksekli olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Daha sonra birinci ve ikinci sınıf ölçümleri sonuçlarını analiz ederek bu iki grup arasındaki ÖG tanısı alma durumlarını ortaya koymuşlardır. Yapılan analizlerde, sesbilgisel farkındalık ve dil becerilerinin ileriki dönem ÖG'yi yordadığı görülmüştür.

Sesbilgisel Farkındalık ve ÖG

Konuşmadaki seslerin farkında varma, tanıma, ayırt etme ve manipüle etme yeteneği olarak tanımlanan sesbilgisel farkındalık ÖG'nin fark edilmesi konusunda çok önemli rol oynamaktadır (Anthony ve Francis, 2005). ÖG'nin nedenlerine ilişkin yapılan birçok araştırmalar sonucunda; ÖG'nin nedenini açıklamaya çalışan bazı biyolojik ve bilişsel varsayımlar geliştirilmiştir. ÖG'nin nedenlerini açıklamaya çalışan bu varsayımlardan biri bilgi işleme modeli, bir diğeri ise fonolojik işleme kuramıdır (Hammill, 1990; Leonarda, 2001; Serniclaes, Sprenger-Charolles, Carre, Demonet JF, 2001). Bilgi işleme modeline göre öğrenme bir süreçtir ve aşamalardan oluşmaktadır. ÖG'de bu aşamaların bir ya da bir kaçında sorun olduğu düşünülmektedir (Silver, 2002 s. 621-629). ÖG olan çocuklarda öğrenme süreci içinde yer alan aşamalardan biri olan girdi sorunları da görülebilmektedir. Bu girdi sorunlarından işitsel algı, işitsel işleme ve sesbilgisel farkındalık sorunları; seslerin farkına varma, ayırt etme ve bu seslere ilişkin manipüle etme becerilerinde zorluklar şeklinde karşımıza çıkabilmektedir (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003). ÖG'nin nedenlerini açıklamaya çalışan bir diğerkuram ise fonolojik işleme kuramıdır. Bu kuram ÖG'yi, özellikle okuma güçlüğünü açıklamaya çalışan en önemli kuramlardan biri olduğu düşünülmektedir (Orton, 1995; Castles ve Coltheart, 2004). Bazı araştırmalara göre ise; ÖG'li olan çocuklarda uzun süreli bellekte yer alan sesbilgisel dil unsurlarının kullanılmasında sorun olabileceği ileri sürülmüştür (Serniclaes, Sprenger-Charolles, Carre, Demonet JF, 2001). Bu sesbilgisel farkındalık sorunlarının ise harf-ses ilişkisini kurmada zorluklara sebep olduğu belirtilmektedir (Castles ve Coltheart; 1993). Fonolojik işleme kuramı ile benzer olduğu gözlemlenen nöroanatomik incelemelere bakıldığında; yapılan görüntüleme teknikleri sonucunda ÖG'li olan çocuklarda, işitme merkezlerinde farklılıklar olduğu ileri sürülmüştür (Galaburda, 1993; Steinmetz, 1996). Tüm bu etkenler çerçevesinde alan yazında ÖG'li çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde sorun yaşayabileceği belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren ve ÖG'li çocuklarla yapılan bir çalışmada, Saksida vd. (2016), ÖG'li çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri konusunda akranlarına göre yetersizlikleri olduğunu bulmuşlardır. Bruck ve Treiman (1990)'ın yaptığı çalışmada, birinci ve ikinci sınıfa devam eden ÖG'li çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre düşük sesbilgisel farkındalık becerileri sergilediklerini göstermişlerdir.

Özetle yukarıdaki çalışmaların sonuçları düşünüldüğünde ÖG'li çocukların fonolojik farkındalık becerisinde sorun yaşayabileceği ve ÖG riski olan anasınıfı çocuklarını belirlemede sesbilgisel farkındalık becerilerinin etkili bir unsur olduğu görülmektedir.

Hızlı İsimlendirme ve ÖG

ÖG'nin belirlenmesinde sesbilgisel farkındalığın yanı sıra hızlı isimlendirmenin de önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir (Wolf, O'Rourke, Gidney, Lovett, Cirino, ve Morris, 2002). İlk olarak Denkla ve Ruden tarafından tanımlanan hızlı isimlendirme; çocuklara verilen bir dizi nesne, renk, harf, rakam gibi unsurları ne kadar sürede isimlendirebildiklerini ölçmektedir (Klein, 2002). Fonolojik Bozukluk Teorisi'ne göre; fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme ve fonolojik bellek süreçleri ile ilgili sorunlar ÖG'nin nedenini oluşturmaktadır (Acar, 2018; Boet vd., 2013; Kovelman vd., 2012; Ramus, 2001; Snowling, 2000). Bu problemlerin temelini ise; nörobiyolojik işleme bozukluğundan kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Kovelman vd, 2012). Alan yazında, ÖG'li olan çocukların akıcı okuma sorunlarının temelinde hızlı isimlendirme güçlüklerinin olduğu görülmektedir (Bexkens, Wildenberg ve Tijms, 2015; Landerl, Fussenegger, Moll, ve Willburger, 2009; Lovett, 1987). De Groot, Van den Bos, Van der Meulen ve Minnaert (2017)'ın yaptıkları çalışmada, ÖG'li olan, ÖG ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren toplam 1262 çocuğun hızlı isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerini incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda ÖG ve ÖG ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların hızlı isimlendirme becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük olduğunu belirlenmiştir.

Demirtaş (2017) okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi isimli çalışmada ilkökul 1. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan 35 ve normal gelişim gösteren 37 öğrencinin bu becerilere ilişkin durumlarını karşılaştırmıştır. Yaptığı analizler sonucunda ise; hızlı isimlendirme testinin alt alanlarından olan renk, harf ve rakam isimlendirme hızları bakımından normal gelişim gösteren çocuklar lehine anlamlı düzeyde ilişki tespit etmiştir. Okuma güçlüğü olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre renk, harf ve rakam isimlendirme hızlarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Yine aynı çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre okuma güçlüğü olan çocukların anlamlı ve anlamsız sözcük okuma performansları ile hızlı isimlendirme becerilerinden harf isimlendirme ve rakam isimlendirme becerileri arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Özetle alan yazındaki çalışmalara bakıldığında hızlı isimlendirme becerisinin ileriki dönem ÖG'nin belirlenmesinde çok güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Ackerman, Holloway ve Youngdahl, 2001; Cornwall, 1992; Ergül ve Demir, 2018). Nitekim bu sonuçlara göre; ÖG

riski olan anasınıfı çocuklarını belirlemek için hızlı isimlendirme becerisinin önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Dil ve ÖG

ÖG olan çocukların birçoğunda görülen dil gecikmesi ve dilin uygunsuz kullanımı gibi problemler sürekli olarak üzerinde durulan bir inceleme alanını oluşturmuştur (Silliman ve Scott, 2006). Özellikle ÖG ile ilgili yapılan ilk çalışmalara bakıldığında daha çok çocukların dil gelişimi üzerine odaklandığı görülmektedir. Diğer yandan akademik becerilerdeki eksikliklerinin nedenlerinden biri olarak dil problemleri ileri sürülmektedir (Bender, 2016, s. 90). Gelişim ile ilgili yaşanan sınırlılıklar nedeniyle olumsuz etkilenen dil becerileri, özellikle ifade edici dil becerilerindeki güçlükler olarak karşımıza çıkmaktadır (Anderson, 1992).

Çalışmalar özellikle dil gelişimi gecikmesinin sonraki okuma becerisi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Silliman ve Scott, 2006). Örneğin; Seçkin-Yılmaz (2017) okumada güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin dil becerilerinin karşılaştırılması isimli çalışmasında ilkokul 3. sınıfa devam toplam 52 öğrenci ile çalışmıştır. Bu öğrenciler, okuduğunu anlama ve akıcı okumada güçlük yaşayanlar, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan ancak akıcı okumada güçlük yaşamayan, okuduğunu anlamada güçlük yaşamayan ancak akıcı okumada güçlük yaşayanlar ve okumada güçlük yaşamayan şeklinde dört grupta incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda; akıcı okumada güçlük yaşayan öğrencilerin, okuduğunu anlamada güçlükleri olsun ya da olmasın sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirmede akıcı okuma sorunu olmayan akranlarına göre daha başarısız oldukları, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin de, sözcük bilgisi ve biçim birim bilgisi değerlendirmelerinde akranlarına göre daha başarısız oldukları görülmüştür. Çalışmanın genel sonucu ise okumada güçlük yaşayan öğrencilerin dil becerilerinde de güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu sonuçlarına göre ÖG riski olan anasınıfı çocuklarını belirlemede dil değerlendiresinin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlamada güçlük çeken çocukları erken tespit etmek amacıyla yapılan boylamsal bir çalışmada (Catts, Nielsen, Bridges ve Liu, 2016); toplam 366 okul öncesi çocukla çalışmıştır. Öncelikle okul öncesinde bulunan bu çocukların tarama aracına göre okuma güçlüğü riski olup olmama durumlarına göre iki gruba ayırmışlardır. Daha sonra ise risk grubunda olan çocukları da iki gruba ayırdıktan sonra dil performanslarını ortaya koymuştur. Bu gruplardan birine Müdahaleye Tepki Yaklaşımına göre 26 haftalık dil

müdahale programı uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra, bu iki grubun ikinci sınıf sonunda okuma performansına ve üçüncü sınıf sonunda ise okuduğunu anlama performansını incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda müdahale programı uygulanan grubun, müdahale uygulanmayan gruba göre akranlarına daha yakın performans sergiledikleri görülmüştür. Tüm sonuçlara göre araştırmacılar, okul öncesindeki dil becerilerinin ileriki dönem okuma ve okuduğunu anlama üzerinde yordama gücünün olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak yukarıdaki belirtilen çalışma bulguları ve birçok çalışmaya göre ÖG olan çocukların dil ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir (Korkmazlar, 1993; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998). Bu bağlamda düşünüldüğünde; ÖG riski olan anasınıflı çocuklarını belirlemede dil değerlendirmesinin önemli olduğu görülmektedir.

ÖG'nin Okul Öncesi Dönemde Tanılanması

ÖG'nin erken tanı ve müdahale açısından okul öncesi dönemi oldukça önemli ve kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerini ilk kez sergilemeye başlarlar. Akademik hayatının gelecek yıllardaki performansları bu dönemde yapılacak olan düzenlemelere bağlı olarak şekillenir (Demir, 2005, s.4).

Okul döneminde ÖG'nin tanılama sürecinde, problemlerin saptanmasına yönelik farklı alanlarda değerlendirme yapılmasını sağlayan testler kullanılmaktadır. Bu testler; Standford – Binet Zeka Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Goodenough – İnsan Çiz Testi, Harris Laterelleşme Testi, Head Kendi Bedeninde Sağ – Sol Tayini Testi, Gesell gelişim Figürleri Testi, GISD Sayı Dizisi Testi'dir (Harwell, 2008). Bu testlere ek olarak Amerika Birleşik Devleti'nde ÖG'yi erken tespit amacıyla kullanılan tarama araçları da bulunmaktadır. Bu tarama araçları; Dyslexia Screening Test – Junior_ ve Dyslexia Screening Test-Secondary'dir (Aslan, 2015). Bu testler ÖG riski olan okul öncesi çocuklarının belirlenmesi için kullanılan standartlaştırılmış test bataryalarıdır. Birleşik Kırallık'ta 2003 yılında oluşturulan “Early Years Foundation Profile Stage” İngiliz okullarında uygulanan 3-5 yaş çocuklarını dil ve okuma yazma zorluklarını tarama, değerlendirme ve ilerlemenin takibi amacıyla oluşturulmuş bir sistemdir. Bu sistem sayesinde risk grubunda olan çocukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan birçok araştırmaya göre; erken okuryazarlık becerilerinin ileriki dönem ÖG ve

okuma becerileri arasında ilişki olduğunu göstermiştir (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001). Bu bağlamda okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çeşitli değerlendirme araçları bulunmaktadır. Dynamic Indicators of Early Literacy Skills, Test of Preschool Early Literacy, Phonological Awareness Literacy Screening bunlardan bazılarıdır (Invernizzi, Swank, Juel ve Meier, 2003; Kaminski ve Good, 1996; Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte, 2007). Bu testlerden en yaygın olarak kullanılan testin “Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)” olduğu göze çarpmaktadır. Kaminski ve Good (1996) tarafından geliştirilen bu okuma testinin erken okuryazarlık becerilerinden alfabe bilgisi, ses farkındalığı, akıcılık, sözcük bilgisi ve anlama becerilerini ölçen alt testlerden oluştuğu görülmektedir. DIBELS genellikle ilk belirleme ve izleme çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir test olarak belirtilmektedir. İlk belirleme ve izleme çalışmalarında kullanılması sebebi ile ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının saptanması açısından önemli olduğu görülmektedir. Tarama araçları ve uygulanan bu sistemler ÖG riski olan okul öncesi çocuklarının tespit edilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır.

Ülkemizde okul döneminde ÖG’yi belirlemede kullanılan testler bulunmakla birlikte bunlar yeterli değildir. Ayrıca ÖG’nin okul öncesi dönemde belirtilerinin yeterince bilinmemesi de ÖG’nin okul öncesinde belirlenmesi engellemektedir. Ankara Kalkınma Ajansı’nın desteklediği ve Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği (2013) tarafından yapılan “Dislektik bireylerin profil çıkarımı, eğitim ihtiyaçları ve bu bireylere hizmet veren birimlerin eğitim ihtiyaç analizi” adlı projede; örneklem grubu ÖG olan çocukların ailelerine, çocuklarının tanı alma yaşları sorulmuş ve bulgulara bakıldığında; ilkökul 1. sınıf döneminde tanı aldıklarını söyleyenlerin %34, ilkökul dönemde (2., 3., ve 4. Sınıf) tanılandığını söyleyenlerin %38 ve okul öncesi dönemde tanı aldıklarını söyleyenlerin ise %28 olduğu görülmüştür. Bu bulgular ÖG’nin tanılanma yaşının geciktiğini göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde ÖG olan çocukları erken tanılayıp uygun destek eğitim programları ile desteklemekte oldukça geç kalınmaktadır. Bunun sonuçları olarak çocukların büyük kısmı okula başlamalarıyla birlikte birçok yönden (akademik sosyal, dil vb.) okula hazır olmadıkları için problemler yaşamaktadır. Bu problemlere öğrenmeye karşı tutumlarını etkilemekte kendilerine yönelik olumsuz yüklemeler geliştirmektedir.

Alan yazında öğretmen ve ebeveyn raporlarının çocukların özellikleri ve performansları konusunda önemli bilgi verdiği ve standart değerlendirme sonuçları ile de tutarlılık gösterdiği belirtilmektedir (Steele, 2004; Ficus ve Mandel, 2002). Ülkemizde Demir (2005)'in ÖG olan çocukların erken tanınmasına katkı bulunması amacıyla yaptığı bir çalışmada, ÖG belirti listesi ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre doldurularak, bu belirti listesinin ÖG riski olan ve riski olmayan ilkökul öncesi hazırlık sınıfı ve ilkökul 1. sınıf çocukların zekâ puanları ve profilleri karşılaştırılmıştır. ÖG belirti listesi ebeveyn ve öğretmen formlarının iç tutarlılıkları oldukça yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının tanınmasında çocukların özelliklerini en iyi bilen kişilerin ebeveyn ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönemde ÖG riski olan çocukların özelliklerinin belirlenmesi öğretmenler ve aileler açısından ÖG'nin fark edilmesinde veri oluşturacak ve ÖG riski olan çocukların değerlendirmesi ve gerekli tedbirlerin alınması için bir adım olacaktır.

Bu amaçla bu çalışmada ÖG riski olan okul öncesi çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Aile görüşlerine göre ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının özellikleri nedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının özellikleri nedir?

Araştırmanın Önemi

ÖG olan çocuklar okula başladıklarında okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu çocuklar genellikle ilkökula başlamadan önce erken dönemde ÖG ile ilgili olarak belirtiler göstermektedirler. Erken dönemdeki bu belirtiler ileriki dönemde öğrencinin karşılaşacağı sorunlara önlem alınması için ipuçlarını göstermektedir (Melekoğlu, 2016, s.75). Bu dönemde bu belirtilere yönelik olarak önlem alınmadığında, çoğu çocuğun akademik ve sosyal yaşamında kalıcı sorunlara yol açabilmektedir. Erken müdahale amacıyla ÖG'nin okul öncesi dönemde farklı alanlarda

gösterdiği bu belirtiler dikkate alınmalıdır. Tüm bunlar göz önüne alındığında ÖG'nin erken tanılanmasıyla beraber erken müdahale sayesinde çocukların ileriki yaşlarda yaşayabileceği zorlukların önüne geçilebilecektir.

Bu araştırma ile ülkemizde aile ve öğretmen görüşlerine göre ÖG riski olan çocukların özelliklerinin belirlenmesi; öğretmenler ve aileler açısından ÖG'nin fark edilmesinde veri oluşturacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ilinde resmi ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına ve özel anaokullarında anasınıfına devam eden, yetersizlik tanısı olmayan ve öğrenme güçlüğü risk grubunda olan çocukların aileleri ve öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

Sayıtlar

1. ÖG risk grubunda yer alan çocukları değerlendirme kullanılacak olan, Erken Okur-Yazarlık Testi (EROT), Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) testlerinden belirlenen puanların altında kalanların ÖG riski olan çocuk olduğu varsayılmıştır.
2. Bu çalışmada yer alan tüm aile ve öğretmenlerin görüşme sorularına ilişkin verdiği bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Risk Grubundaki Çocuk: Halen bir yetersizliği belirlenemeyen ancak ileride yetersizlik gösterme şansı ya da olasılığı normalde beklenenden daha fazla olan çocuk (Eripek, 2005, s. 4).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ÖG risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerini aile ve öğretmen görüşmesi ile ortaya koyan nitel bir çalışmadır. Nitel sözcüğü nicel sözcüğünün aksine yoğunluk, sıklık ve miktar gibi değişkenlere değil sürecin ve anlamın niteliğine vurgu yapar (Denzin ve Lincoln. 2005, s. 45). Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altınışik, Çoşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010, s.52). Nitel araştırma özellikle sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanılan, insan davranışları ve bu davranışların nedenlerini detaylı ve derin bir şekilde anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemi olması sebebiyle sıkça kullanılan bir yöntemdir (Güler, Hacıoğlu ve Taşkın, 2013, s.67). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Bu araştırmada veriler, görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu ÖG riski olan anasınıfı çocukları, onların aile ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

ÖG riski olan çocukların belirlenmesi için amaçlı (amaçsal) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek, detaylı araştırma yapılmasını olanaklı kılar. Önceden belirlenen ön koşulları karşılayan ya da belirlenen özellikleri gösteren kişi ya da durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016, s.90).

Bu çalışmada ÖG riski olan çocukların belirlenmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış (Ek 1), Ankara'da orta ve üst sosyo ekonomik düzey grubunda yer alan resmi ilkokullara bağlı toplam 5 anasınıfı ve bağımsız anaokulu gidilmiş ve aşağıdaki ön koşulları sağlayan çocuklar toplam 11 anasınıfından seçilmiştir.

Bu önkoşullar;

- a) Öğretmen raporuna göre ÖG riski olan
- b) Anasınıfına devam eden
- c) Bir sonraki yıl ilkokula başlayacak olan
- d) Gelişimsel yetersizlik tanısı olmayan

çocuklardan veri toplanmıştır.

Ebeveyn ve öğretmenlerin belirlenmesi çocuk verilerine göre yapılmıştır.

- a) Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'un sesbilgisel farkındalık alt testinden kesme noktasının altında puan alan,
- b) Hızlı İsimlendirme Testi'nden yavaş ve çok yavaş düzeyinde olan ve
- c) Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)'nden Sözlü Dil Bileşik standart puanına göre ortalama ve daha düşük düzey puan alan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri bu çalışmanın deneklerini oluşturmuştur.

Öğretmen raporuna göre ÖG riski olduğu belirlenen 38 çocuğa tüm testler uygulanmıştır ve bu 38 çocuktan 10 çocuğun EROT'un kesme puanının altında, HİT'ten yavaş ve çok yavaş düzeyde ve TEDİL'in Sözlü Dil Bileşik standart puanına göre ortalama ve altı olduğu tespit edilmiş olup bu grup ÖG risk grubu olarak tanımlanmıştır. Tablo 1'de 10 çocuğun demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1

Çocukların Demografik Bilgileri

	Cinsiyet	Yaş(Ay)	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Aylık Gelir Düzeyi	İlçe
Çocuk 1	E	63	Üniversite	Lise	10 Bin	Çankaya
Çocuk 2	K	54	Lise	Lise	6 Bin	Çankaya
Çocuk 3	E	56	YL	Lisans	8 Bin	Çankaya
Çocuk 4	K	69	Üniversite	Lisans	10 Bin	Çankaya
Çocuk 5	E	71	Üniversite	Lisans	9 Bin	Çankaya
Çocuk 6	K	65	Lise	Lisans	3 Bin	Keçiören
Çocuk 7	K	66	Lise	Lise	7 Bin	Çankaya
Çocuk 8	K	53	Ortaokul	Ortaokul	3 Bin	Çankaya
Çocuk 9	E	63	Lise	Lise	3 Bin	Çankaya
Çocuk 10	K	66	Ortaokul	Lise	2 Bin	Çankaya

Tablo 1’de görüldüğü gibi ÖG risk grubunda yer alan çocukların 6’sı kız 4’ü erkektir. Çocukların yaşları ortalama 62,2 aydır. Çocukların annelerinin eğitim düzeyleri ortaokul ile yüksek lisans düzeyleri arasında, babalarının eğitim düzeyleri ise ortaokul ile lisans düzeyi arasında olduğu görülmektedir. Çocukların ailelerinin gelir düzeyi iki ile on bin lira aralığında olduğu görülmektedir. Çocukların 9’u Ankara ili Çankaya ilçesinde ikamet etmektedir. 1’i de Keçiörende ikamet etmektedir.

Çalışma Grubunun Seçimi

Araştırmanın çocuk grubunun seçimi için öncelikli olarak Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Rektörlük onayı ile birlikte İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gerekli izinler için başvuru yapılmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ve Ankara ili ilçeleri toplam 8 resmi ilkokullara bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına gerekli izinler alınarak gidilmiştir. İlkokullara bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında anasınıfına devam eden ve bir yıl sonra okula başlayacak olan çocukların sınıflarına gidilerek öğretmenleri ile görüşülmüştür. Toplam beş okuldan 11 sınıfın öğretmenlerinden ÖG’den şüphelendikleri ve herhangi bir gelişimsel yetersizlik tanısı olmayan çocukların isimlerini sınıf listesinden işaretlemeleri istenmiştir. Toplam beş okulda 11 sınıfta öğretmenlerinden ÖG riski olarak rapor ettikleri çocuklar bulunmuştur. Öğretmenlerin rapor ettiği toplam 38 çocuğa önce Erken Okuryazarlık Testi (EROT)’un sesbilgisel farkındalık alt testi uygulanmış ve bu testin kesme puanının altında kalan 28 çocuğa Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) uygulanmıştır. Bu testten yavaş ve çok yavaş olduğu tespit edilen 21 çocuğa son olarak Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) uygulanmış ve bu testten ortalama ve daha düşük düzey puan alan toplam 13 çocuk risk grubu olarak

tanımlanmıştır. Bu risk grubundaki 13 çocuktan öğretmenleri ve ebevenyleri arasından çalışmaya katılmak isteyen 10 çocuk bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 2’de ÖG risk grubu olarak tanımlanan çocukların EROT, HİT ve TEDİL sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2

Çocukların EROT, HİT ve TEDİL Sonuçları

	EROT Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi Puanları	HİT		TEDİL
		Nesne İsimlendirme	Renk İsimlendirme	
Çocuk 1	12	Çok Yavaş	Çok Yavaş	Ortalama altı
Çocuk 2	9	Yavaş	Yavaş	Ortalama altı
Çocuk 3	12	Çok Yavaş	Çok Yavaş	Ortalama altı
Çocuk 4	13	Yavaş	Çok Yavaş	Ortalama
Çocuk 5	12	Yavaş	Yavaş	Ortalama altı
Çocuk 6	2	Çok Yavaş	Çok Yavaş	Zayıf
Çocuk 7	12	Yavaş	Çok Yavaş	Ortalama altı
Çocuk 8	6	Çok Yavaş	Çok Yavaş	Zayıf
Çocuk 9	13	Çok Yavaş	Çok Yavaş	Zayıf
Çocuk 10	11	Yavaş	Çok Yavaş	Zayıf

Tablo 2’ye göre çocukların EROT-Sesbilgisel Farkındalık Alt Test puanları 2 ile 13 arasında değiştiği, Hızlı İsimlendirme Testi’nin nesne isimlendirme alt testinden beş çocuğun yavaş, beş çocuğun çok yavaş düzeyde, renk isimlendirme alt testinden iki çocuğun yavaş, sekiz çocuğun ise çok yavaş düzeyde, Türçe Erken Dil Gelişim Testi’nde bir çocuğun ortalama, beş çocuğun ortalama altı, dört çocuğun ise zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. TEDİL sonuçları incelendiğinde bir çocuk dışında diğerlerinin ortalama altı ve daha alt düzeyde olduğu görülmektedir. TEDİL sonuçlarına göre sözlü dil bileşik puanında ortalama olan çocuğa bakıldığında puan olarak sınırda yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu çocuğa ilişkin alıcı dil ve ifade edici dil özellikleri incelendiğinde alıcı dil becerilerinde akranlarına göre ortalama altı düzeyde yer aldığı görülmüş olup, bu sebeple çalışma gurubuna dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Bu bölümde çocuk, aile ve öğretmenlerin verilerini toplamada kullanılacak araçlar tanıtılmıştır.

Çocuk Verilerini Toplamada Kullanılacak Araçlar ve Uygulanması

Yukarıda açıklandığı gibi çocuk verilerini toplamak amacıyla Erken Okuryazarlık Testi, Hızlı İsimlendirme Testi, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, ve Çocuk Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu testlerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

EROT, 60-72 ay grubunda olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015).

EROT' un geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında Ankara ilinin yedi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarında okul öncesi eğitim almakta olan 60-72 aylık toplam 403 çocuğa (175 kız, 228 erkek) uygulanmıştır.

EROT' un geçerlik ve güvenilirliği için kapsam geçerliği (hakem paneli), yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ile SED ve yaşa göre karşılaştırma), ölçüte dayalı geçerlik (alt testler ile ölçüt arasındaki korelasyonlar) ve yordama geçerliği (alt testler ile izleme testleri arasındaki korelasyonlar) hesaplamaları yapılmıştır.

Güvenirlik analizleri için ise iç tutarlılık (KR-20) katsayısı tüm test için .94, alt testlerde .65 - .90 aralığında olduğu; iki yarı test güvenilirliği (Spearman Brown) katsayısı tüm test için .79 alt testlerde .64 - .80 aralığında ve test tekrar test güvenilirliği katsayısı tüm test için .88 alt testlerde ise .56 - .89 aralığında olduğu hesaplanmıştır.

EROT, yedi alt testten oluşmaktadır. Bunlar, 1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, 2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, 3. Genel İsimlendirme, 4. İşlev Bilgisi, 5. Harf Bilgisi, 6. Sesbilgisel Farkındalık ve 7. Dinlediğini Anlama alt testidir. Bu testler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Alt Testlerin Tanıtımı

Bu çalışmada Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'nin alt testlerinden sesbilgisel farkındalık alt testi kullanılmıştır.

Sesbilgisel farkındalık alt testi.

Çalışmada bu alt test, çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.. EROT'ta bu alt test sekiz alt boyutta ele alınmıştır. Her bir boyutun uygulaması sırasında öncelikle çocuklara alt boyutlara ilişkin uygun yönergeler verilir ve ardından da iki örnek madde çocukla beraber

yapılır. Her soruda çocuğa yanıtlanması için beş saniyelik bir süre tanınır. Test maddelerinde çocuk yanıtlanmadığında veya yanlış yanıtlandığında uygulayıcı tepkide bulunmadan veya nötr tepkiler kullanarak diğer soruya geçer.

a. *Uyak farkındalığı*. Bu bölümde iki örnek madde ve dört soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan üç seçenek arasından hedef sözcük ile söylenişi benzer olan sözcüğü seçmeleri istenmektedir. Bu bölümde kullanılan tüm sözcükler sessiz harfle başlamaktadır. Tüm sözcüklerin hece uzunlukları, bölünüşleri aynı, ilk ses ve son sesleri farklıdır. Bu testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi söylediklerimi dikkatlice dinlemeni ve aynı anda resimlere bakmanı istiyorum. Sana bazı sözcükler söyleyeceğim ve söylediğim sözcükle söylenişi benzer olan sözcüğü göstermeni istiyorum, Tamam mı*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulur.

b. *İlk sese göre eşleştirme*. Bu bölümde iki örnek madde ve dört soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan üç seçenek arasından hedef sözcük ile aynı sesle başlayan sözcüğü seçmeleri istenmektedir. Bu bölümde kullanılan tüm sözcükler sessiz harfle başlamaktadır. Tüm sözcüklerin hece bölünüşleri aynı, ilk ses ve son sesleri farklıdır. Doğru yanıtlar her soruda farklı seçenekte bulunmaktadır. Bu testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi sana birkaç sözcük söyleyeceğim. Senden, söylediğim sözcükle aynı sesle başlayan sözcüğü göstermeni istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırayla sunulur.

c. *Son sese göre eşleştirme*. Bu bölümde iki örnek madde ve dört soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan üç seçenek arasında hedef sözcük ile son sesi aynı olan sözcüğü bulmaları istenmektedir. Bu bölümde kullanılan tüm sözcükler sessiz harfle başlamaktadır. Tüm sözcüklerin hece bölünüşleri aynı, ilk ses ve son sesleri farklıdır. Doğru yanıtlar her soruda farklı seçenekte bulunmaktadır. Bu testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi sana birkaç sözcük söyleyeceğim. Senden, söylediğim sözcükle aynı sesle biten sözcüğü göstermeni istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırayla sunulur.

d. *Cümleyi sözcüklere ayırma*. Bu bölümde iki örnek madde ve dört soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan kendilerine verilen cümleyi sözcüklerine bölmeleri ve aynı zamanda her sözcük için bir kere ellerini birbirine ya da masaya vurmaları istenmektedir. Bu testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi sana bir cümle söyleyeceğim. Senden bu cümleyi sözcüklerine ayırmanı ve her sözcüğü söylerken aynı anda bir kez elini birbirine ya da masaya vurmanı istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırayla sunulur.

e. *Sözcükleri hecelerine ayırma.* Bu bölümde iki örnek madde ve dört soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan kendilerine verilen sözcüğü hecelerine bölmeleri istenmektedir. Bu testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi sana söylediğim sözcükleri hecelerine ayırarak bana söylemeni istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırayla sunulur.

f. *Heceleri birleştirme.* Bu bölümde iki örnek madde ve dört soru maddesi bulunmaktadır. Bu bölümde çocuklardan kendilerine söylenen hecelerine ayrılmış sözcükleri birleştirmeleri beklenmektedir. Bu testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi sana söylediğim hecelerine bölünmüş sözcükleri birleştirerek bana söylemeni istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırayla sunulur.

g. *Sözcüklerin ilk sesini atma.* Bu bölümde iki örnek madde ve dört soru maddesi bulunmaktadır. Bu bölümde çocuklardan kendilerine verilen sözcüğün ilk sesini atarak geriye kalan bölümü söylemeleri istenmektedir. Bu testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi sana söyleyeceğim sözcüklerin ilk sesini atıp ve geriye kalanı bana söylemeni istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırayla sunulur.

h. *Sözcüklerin son sesini atma.* Bu bölümde iki örnek madde ve dört soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklardan kendilerine söylenen sözcüklerin son sesini atarak geri kalanını söylemeleri beklenmektedir. Bu testin uygulanması sırasında çocuklara “*Şimdi sana söyleyeceğim sözcüklerin son sesini atıp ve geriye kalanı bana söylemeni istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilir ve ardından testte yer alan tüm maddeler sırayla sunulur.

Hızlı İsimlendirme Testi

Hızlı İsimlendirme Testi, tekrarlayıcı ve sıralı olarak sunulan, sayılar, harfler, renkler ve nesnelere gibi tanıdık sembolleri mümkün olduğunca hızlı bir şekilde isimlendirmeyi gerektiren bir görev ile değerlendirilen bir testtir. Ergül ve Demir (2016) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan test, anasınıfından 4. sınıfa kadar olan çocukların hızlı isimlendirme beceri profillerinin oluşturulabilmesini mümkün kılmaktadır.

HİT, geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmaları kapsamında Ankara ilinin yedi merkez ilçesinde (Altındağ, Mamak, Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan ve Keçiören), bağımsız anasınıfı ve ilkokullar bünyesindeki anasınıfı, 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 860 çocuğa uygulanmıştır.

Kapsam geçerliliği kapsamında testler dört farklı uzmanlık alanında (Ölçme ve Değerlendirme, Okul öncesi, Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim ve Türkçe) çalışmalarını sürdüren 13 öğretim elemanından görüşler alınarak oluşturulmuştur.

Yapı geçerliliği kapsamında, “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)” ve “Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” ile test edilmiştir. AFA ve DFA çalışmalarının sonuçlarına göre HİT’in dört alt testi, yüksek açıklanan varyans ve yüksek model-veri uyumu ile yapı geçerliğini sağlamaktadır. Bu kanıta dayalı olarak HİT’in alt testlerinin toplamının da geçerli olduğu kararına varılmıştır.

Norm çalışması kapsamında, kesme puanlarının ve buna göre değerlendirme süre aralıklarının belirlenmesinde, sürelerin dağılımlarının normal olduğu da göz önünde bulundurularak ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ortalamaya göre 1/2 standart sapma alt ve üst aralık orta düzey, sonraki 1 standart sapma aralıkları yavaş ve hızlı düzeyler, uçlarda kalan diğer aralıklar ise çok yavaş ve çok hızlı düzeyler olarak tanımlanmıştır. Böylece yavaş, orta ve hızlı düzeyler 1’er standart sapma, çok yavaş ve çok hızlı düzeyler ise yaklaşık 1.5 standart sapma genişliğinde oluşturulmuştur. HİT; (1) Nesne İsimlendirme, (2) Renk İsimlendirme, (3) Harf İsimlendirme ve (4) Rakam İsimlendirme olmak üzere dört alt testten oluşmaktadır. Her bir alt testte çocukların yeterli düzeyde aşına olduğu 5’er madde (örn., Nesne İsimlendirme alt testinde saat, kedi, masa, elma ve top kullanılmıştır) tekrarlayan bir şekilde ve karışık bir sırada sunulmaktadır. A4 büyüklüğünde karton bir kâğıt üzerinde bu 5 madde toplamda 50 olmak üzere 5 sıra ve her bir sırada 10 madde olarak yerleştirilmiştir. Her bir alt testte toplam isimlendirme süresi, bireylerin ölçme sonucu olarak belirlenmektedir. Altı ve üzeri sayıda isimlendirme hatası yapan çocuklarda, testin uygulaması durdurulmakta ve bu çocuklara yönelik ölçme sonuçları dikkate alınmamaktadır. Genel yaklaşım olarak kendilerine gösterilen nesnelere, renkleri, harfleri ve rakamları isimlendirme süreleri, çocukların bu maddelerin bellekteki sesbilgilerine ulaşabilme hızlarının değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Harflere ve rakamlara aşına olmadıkları göz önünde bulundurularak anasınıfı öğrencilerine sadece nesne ve renk isimlendirme testleri uygulanmaktadır. Birinci sınıftan itibaren ise öğrencilere tüm alt testler uygulanabilmektedir. HİT bireysel olarak uygulanan bir testtir. Uygulanması ortalama olarak 8-10 dakika sürmektedir.

Değerlendirmeye kronometre ve deneme/test sayfaları masada hazır bulundurularak başlanır. Çocuk test sayfasındaki isimlendirmeyi tamamladığında ise süre ve hata sayısı forma kaydedilir. Çocuğun test sayfasındaki tüm maddeleri isimlendirme süresi çocuğun o

alt teste ilişkin performansını gösteren değerdir. Çocuğun bir test sayfasında 6'dan daha fazla hata yaptığı durumda o alt test verisi değerlendirmeye alınmamaktadır.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

TEDİL, 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini ölçmek amacıyla Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)'ün Türkçe versiyonudur. Bu testin geçerliği ve güvenilirliği yüksektir ve norma dayalı bir testtir. Testin üçüncü basımı, Topbaş ve Güven (2009) tarafından Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanarak, güvenilir ve geçerliliği yapılmıştır. TEDİL, erken dil becerilerinin gelişiminde normal akranlarından geri kalmış olan çocukları belirlemek, çocuğun sözel dil yeterliliğinin zayıf ve güçlü yanlarını göstermek, dil bozukluklarını önlemek veya erken bir sağıltım uygulanmasını sağlamak için dil ve konuşma terapisi hizmetlerinden yararlanmasına zemin hazırlamak gibi amaçlarla yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Topbaş ve Güven, 2013, s. 12). TEDİL Alıcı Dil (37 madde) ve İfade Edici Dil (39 madde) alt testleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Soru maddelerinin bir kısmı resim gösterme ve betimlemeyi, diğer kısmı ise sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak yanıt vermeyi gerektirmektedir. Alıcı Dil Alt Testi'ne ilişkin güvenilirlik verileri, test-tekrar test güvenilirliğinin .96; puanlayıcılar arası güvenilirlik değerinin .99; ve iç tutarlılık katsayısının .94 olduğunu, geçerlik verileri ise testin paralel formları ile korelasyonun .64 - .96 arasında değiştiğini ve test maddelerinin toplam test puanı ile korelasyonunun ise .87- .91 arasında olduğunu göstermiştir. İfade Edici Alt Testi'ne ilişkin güvenilirlik verileri, test-tekrar test güvenilirliğinin .93; puanlayıcılar arası güvenilirliğinin .99; ve iç tutarlılık katsayısının .92 olduğunu, geçerlilik verileri ise testin paralel formları ile korelasyonunun .60 - .97 arasında değiştiğini ve test maddelerinin toplam test puanı ile korelasyonunun ise .87 - .91 arasında olduğunu göstermiştir.

Alıcı Dil Alt Testi ve İfade Edici Dil Alt Tesinde çocuğun bulunduğu yaş grubundan başlayıp üst üste üç doğru cevap vermesi beklenir. Üstü üst üç doğru cevap alındıktan sonra diğer sorulara devam edilir ve üst üst üç yanlış cevap elde edilinceye kadar teste devam edilir.

Çocuk Verilerinin Toplanması

Öğretmen raporuna göre ÖG riski olan ve herhangi bir tanılanmış gelişimsel yetersizliği bulunmayan çocuklara iki farklı oturumda 10 dakika ara ile önce EROT ve HİT daha sonra ise TEDİL testleri uygulanmıştır. TEDİL testi tek oturumda, EROT ve HİT ise aynı oturumda bir biri arkasına uygulanmıştır. Tüm testler araştırmacı tarafından uygulanmış olup, araştırmacı tüm testlerin eğitimlerini almıştır. Tek bir oturumda uygulanan EROT ve HİT oturumları; 16 ile 24 dakika aralığında uygulanmış olup ortalama 19 dakika sürmüştür. Diğer oturumda uygulanan TEDİL ise 15 ile 28 dakika uygulanmış olup ortalama 23 dakika sürmüştür.

Çocuk Verilerinin Puanlanması ve Analizi

Bu araştırmada EROT'un sesbilgisel farkındalık alt testi kullanılmıştır. EROT'a verilen doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 şeklinde puanlanmıştır. EROT bir tanılama testi olmaktan daha çok, risk grubunda olan okul öncesi çocukları belirlemek için hazırlanmış bir test olduğu için kesme puanları yer almaktadır. Erken Okuryazarlık Testi'nde her alt test için kesme puanları bulunmaktadır. Bu araştırmada kullanılan Sesbilgisel Farkındalık Alt Testinin kesme puanı ise 0.5'tir. Kesme noktasına karşılık gelen madde sayısı ise toplam 32 maddenin 16'sıdır. Kesme puanının altında kalan çocuklara Hızlı İsimlendirme Test'i uygulanmıştır. HİT, çocuğun her bir alt testte yer alan tüm maddeleri isimlendirme süresidir. Buna göre, değerlendirilen her çocuk için her bir alt teste ilişkin ayrı bir değerlendirme süresi belirlenmektedir. Ek olarak, her bir alt teste ilişkin isimlendirme sürelerinin toplamı alınarak toplam süre de belirlenmektedir. Çocuğun atladığı veya yanlış olarak isimlendirdiği maddeler yanlış olarak işaretlenir. Çocuğun sıra atladığı durumda sıradaki ilk madde yanlış olarak işaretlenir ve çocuk doğru sırayı takip etmesi için yönlendirilir. Çocuğun 2 saniyeden fazla durakladığı ve isimlendiremediği maddeler de yanlış olarak işaretlenir ve çocuk sonraki maddeye yönlendirilir. Çocuğun bir alt test sayfasında 6'dan daha fazla hata yaptığı durumda o alt teste ilişkin süresi değerlendirmeye alınmamaktadır. HİT, her bir alt teste ve testin toplam isimlendirme süresine ilişkin sınıf düzeyi normları sunmaktadır. Bu değerlendirme çocuğun gösterdiği performansın sınıf düzeyine göre "çok yavaş, yavaş, orta, hızlı veya çok hızlı" olduğunu göstermektedir. Hızlı İsimlendirme Testi' sonucuna göre yavaş ve çok yavaş performans gösteren çocuklara TEDİL uygulanmıştır.

TEDİL, formlarda numaralandırılmış maddelerin yanında belirtilmiş olan geçme ölçütünün sağlanması durumunda doğru olarak “1” puan alınır, sağlanmaması durumunda ise yanlış olarak “0” puan alınır. TEDİL uygulanırken başlama noktası, taban ve tavan puanlardan yararlanır. Başlama noktası, çocuğun kronolojik yaşı esas alınarak teste başlanması gereken maddeyi işaret etmektedir. Testin uygulanmasına başlama noktasından başlanır ve çocuk ardı ardına üç maddeye yanlış yanıt verene kadar ilereye doğru devam edilir. Bu nokta tavan puandır. Tavan bulunduktan sonra test sonlandırılmalıdır. Tavan puanın belirlenmesinde eğer çocuk ardı ardına üç soruya doğru cevap verememize başlama noktasına geri dönülür ve çocuk ardı ardına üç maddeye doğru yanıt verene kadar geriye gidilerek sorulur. Bu nokta taban puandır. Taban öncesinde kalan tüm maddeler doğru olarak kabul edilir. Çocuğun her bir alt formda tavan ve taban dikkate alınarak doğru cevap verdiği maddeler sayılarak toplanır ve toplam puan elde edilir. Bu puan ham puandır. Daha sonra bu ham puanlar standart puanlara ve bu standart puanlarda sözlü dil bileşik standart puanlarına dönüştürülür. Sözlü dil bileşik puanları çok iyi, iyi, ortalama üstü, ortalama, ortalama altı, zayıf ve çok zayıf olarak derecelendirilir. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi’ne (TEDİL), alıcı ve ifade alt test puanlarının birleştirilmesi ve dönüştürülmesiyle oluşturulan Sözlü Dil Bileşik standart puanına göre ortalama ve daha düşük düzeydeki çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri araştırmaya denekleri olarak seçilmiştir.

Çocuk Bilgi Formu

Araştırmada EROT, HİT ve TEDİL sonuçlarına göre ÖG riski olan çocuklar hakkında bilgi toplamak amacıyla Çocuk Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu form öğretmen ve aileden alınan bilgiler çerçevesinde doldurulmuştur. Çocuk Bilgi Formu’nda çocukların demografik bilgileri ve ailelerin eğitim, gelir düzeyi bilgileri yer almaktadır. (Ek 2)

Aile ve Öğretmen Verilerinin Toplanması

Bu çalışmada, ÖG riski olan çocukların özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme; en az iki kişi arasında sözlü olarak devam ettirilen bir iletişimdir. Görüşme, bir çalışmada veya bir sorun hakkında detaylı bilgi edinmeyi sağlayan nitel veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016, s.153). Bu çalışmada, görüşme tekniklerinden yarı

yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme sorularını hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme sorularına bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimsek, 2006, s.39)

ÖG risk grubunda olan çocuklarının özelliklerini belirlemek için aile ve öğretmen görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular alan yazın taraması yapılarak oluşturulmuştur (Demir, 2005; Doğan, 2012; Rebouche, 1990; Steele, 2004; The National Joint Committee on Learning Disabilities, 1986; 2006; Turgut, 2008). Sorular aile ve öğretmeni yönlendiremeyecek şekilde açık uçlu ve anlamayı kolaylaştıracak örnek barındıran özelliktedir. Sorular hazırlandıktan sonra araştırmacı ve danışman birlikte çalışarak sorular üzerinde karar verilmiştir. Daha sonra kapsam geçerliliği ve soruların aile ve öğretmenlere uygunluğu için bir nitel araştırma yöntemleri, bir okul öncesi öğretmenliği ve beş özel eğitim alanında uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar; genel olarak sorularda sorulmak istenilen davranış ya da özelliklerin tam olarak betimlenmesi, genel sorudan sonra sorulacak olan alt sorulara ilişkin örneklendirmenin yapılması ve sorulardaki anlam düşüklüğünün değişmesi yönünde değişiklikler önermişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda sorular düzenlendiği için ikinci kez görüş alınmamıştır. Gelen görüşler doğrultusunda araştırmacı ve danışmanı sorular üzerinde tekrar çalışarak son haline karar vermişlerdir (Ek 3). Görüşme soruları üç genel soru ve 14 alt sorudan oluşmaktadır.

Pilot Görüşme

ÖG riski olan çocukların özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada; aile ve öğretmen verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Uzman görüşleri, araştırmacı ve danışman tarafından son şekli verilen görüşme sorularının anlaşılabilirliğinin denenmesi amacıyla pilot görüşme yapılmıştır. ÖG riski olarak

belirlenen bir çocuğun öğretmeni ve ailesinden randevu alınarak pilot görüşme yapılmıştır. Bu pilot görüşme ÖG riski olan çocuğun okulunda seminer salonunda gerçekleştirilmiş olup aile görüşmesi 17 dakika, öğretmen görüşmesi 19 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında araştırmacı notlarına göre aile ve öğretmenlerin sorulara ilişkin bir sorun yaşamadıkları belirlenmiş olup, soruların son şeklinin görüşme için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Görüşme Programının Oluşturulması

Bu çalışmada ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır İlk olarak risk grubu olarak belirlenen çocukların öğretmenlerine araştırmanın amacı anlatılarak, görüşmenin gönüllülük esası olduğu söylenmiştir. Görüşme yapmayı kabul eden öğretmenlerin, çocukların ailelerine ulaşip görüşme yapmayı kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Görüşmeyi kabul edenlere randevu verilerek görüşmeler önceden belirlenen zaman ve saatte yapılmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce aile ve öğretmenlere ses kaydı yapılacağı, ses kayıtlarının sadece bu çalışma için kullanılacağı söylenmiş ve izin formu imzalatılmıştır. (Ek 4) Görüşmelere başlamadan önce ailelere; sınıfta yer alan tüm çocukların gelişim özelliklerini ortaya koymak amacıyla bir takım testler uygulandığı ve çocuklarının bazı gelişim alanlarına yönelik olarak akranlarına göre biraz farklılık gösterdiği ve bu alanlara yönelik görüşlerinin alınmak istenildiği açıklaması yapılmıştır. Görüşmelerden sadece bir tanesi yaklaşık 10 dakikalık bir kesintiye uğramış, diğer tüm görüşmeler bölünmeden belirlenen protokolda yapılmıştır. Tablo 3 ve Tablo 4'te öğretmen ve aile görüşmelerine dair tarih, yer ve görüşme süreleri verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Görüşmeleri Tarih, Yer ve Süreleri

	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Öğretmen 1	18.12.2017	Okul	19 dakika 11 saniye
Öğretmen 2	18.12.2017	Okul	18 dakika 45 saniye
Öğretmen 3	21.12.2017	Okul	19 dakika 59 saniye
Öğretmen 4	21.12.2017	Okul	25 dakika 57 saniye
Öğretmen 5	04.01.2018	Okul	32 dakika 47 saniye
Öğretmen 6	09.01.2018	Okul	18 dakika 55 saniye
Öğretmen 7	10.01.2018	Okul	30 dakika 33 saniye
Öğretmen 8	11.01.2018	Okul	19 dakika 40 saniye
Öğretmen 9	11.01.2018	Okul	20 dakika 59 saniye
Öğretmen 10	12.01.2018	Okul	22 dakika 36 saniye

Tablo 3'e göre öğretmen görüşmeleri 18.12.2017/12.01.2018 tarihlerinde, öğretmenlerin bulunduğu okullarda, okulların toplantı salonları, boş sınıf, etkinlik salonları ve

yemekhanelerde yapılmış olup, görüşmeler 18 ile 32 dakika arasında olup, ortalama 22,9 dakika 2,2 saniye sürmüştür.

Tablo 4

Aile Görüşmeleri Tarih, Yer ve Süreleri

	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Aile 1	08.12.2017	Okul	15 dakika 12 saniye
Aile 2	25.12.2017	Okul	11 dakika 35 saniye
Aile 3	26.12.2017	Okul	25 dakika 34 saniye
Aile 4	28.12.2017	Okul	20 dakika 02 saniye
Aile 5	28.12.2017	Okul	23 dakika 57 saniye
Aile 6	28.12.2017	Okul	25 dakika 34 saniye
Aile 7	28.12.2017	Okul	17 dakika 49 saniye
Aile 8	10.01.2018	Okul	14 dakika 53 saniye
Aile 9	10.01.2018	Okul	20 dakika 32 saniye
Aile 10	12.01.2018	Okul	21 dakika 34 saniye

Tablo 4'e göre aile görüşmeleri 8.12.2017/12.01.2018 tarihlerinde, çocukların devam ettiği okullarda, okullarda toplantı salonları, boş sınıf, etkinlik salonları ve yemekhanelerde yapılmış olup, görüşmeler 11 ile 25 dakika arasında, ortalama 19,6 dakika 4,2 saniye sürmüştür.

Aile ve Öğretmen Verilerinin Analizi

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında aile ve öğretmen görüşmeleri ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları yazılı metin şeklinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bir gözlemciye okutularak ses-yazı uyumuna bakılmıştır. Dokümanların bilgisayar ortamına bire bir aktarılmasından sonra kodlama sürecine yer verilmiştir.

Bu verilerin analizinde nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz; araştırmacının veriler içinde tema ve desenleri aramak için analitik tekniklere odaklandığı bir yöntemdir. Bu teknikte en önemli unsurlardan biri verilerin kodlanmasıdır. Aynı biçimde kodlanmış verilerin bir araya getirilerek temalar oluşturmaya dayalı bir tekniktir (Glesne, Ersoy ve Yalçınoğlu, 2015, s.259).

Araştırmada kullanılacak tematik analiz yönteminde tümevarımsal analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte tüm ifadeler tek tek okunarak anlamca bütünlük gösteren birimler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama ve ilişkili ifade birimleri tek tek oluşturularak araştırmacı tarafından danışmanına iletilmiş ve aralarında tartışılarak fikir birliğine varılmıştır.

Kodlama süreci tamamlandıktan sonra kodlar incelenerek aralarındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimsek, 2006, s.85). Kodların sınıflanmasından sonra

oluşan gruplar ayrı ayrı incelenerek her birini en iyi temsil ettiği düşünülen isimler bulunarak tema isimleri oluşturulmuştur. Araştırmacı daha sonra kod ve tema isimlerini listeleterek özel eğitimde doktora yapmış bir uzmandan görüş almış, araştırmacı ve danışmanı tarafından bu görüşler çerçevesinde tema ve kodlara son hali verilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen ve ailelerin görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5 ve Tablo 6'da görülmektedir.



Tablo 5

Öğretmen Görüşlerine Göre Elde Edilen Tema ve Kodlar

TEMA	KODLAR
Dil ve İletişim İle İlgili Sorunlar	Bebeksi konuşma Gecikmiş konuşma Aşırı yavaş konuşma Artikülasyon sorunları Bağlama uygun konuşmama Nesnelere farklı isim verme (Rüya yerine başka bir şey) Konuşurken ek atlamalar (-de eki ya da bağlaç olan -de'yi kullanmama) Kısa cümleler kurarak konuşma Sözcük dağarcığı sınırlılığı Sesleri birbirinin yerine kullanma Cümleyi eksik bırakma Konuşurken heyecanlanma
İnce Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar	Kalemi uygun şekilde tutamama Taşırarak boyama Diğer çocuklara göre çizim becerilerinde eksiklik Makası uygun şekilde kullanamama Uygun şekilde yapıştırılamama Ayakkabı ipi bağlayamama Baskın el tercihinde değişiklikler
Kaba Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar	Sakarlıklar ve düşmeler Uzaktan atılan bir topu tutamama İpi uygun şekilde atlayamama Denge tahtası üzerinde duramama Ritme göre dans etme sorunları
Renk, Sayı ve Şekil Kavramı İle İlgili Sorunlar	Renkleri tanıyamama, karıştırma Rakamları tanıyamama, karıştırma Geometrik şekilleri tanıyamama, karıştırma Ritmik sayma sorunları
Algı Sorunları	Renk, şekil vb. eşleme ve ayırt etme sorunları Kelimelerin hecelerini fark edememe Konum kavramlarını karıştırma
Zaman ve Yön Kavram Sorunları	Yön kavramlarını karıştırma (sağ-sol, ön-arka vb.) Zaman kavramını oluşturmada güçlükler (1 saat ile 10 dakika ayrımı gibi) Günün bölümlerini karıştırma (gece- gündüz, akşam-öğle) Günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları
Bellek Sorunları	Tekerleme, şarkı ezberlemede güçlük Art arda verilen yönergeleri unutma Verilen bilgileri çabuk unutma İzlediği ya da dinlediği kurgusal bilgileri hatırlamada güçlük Kişi, nesne, etkinlik isimlerini unutma

Tablo 5 (devam)

Öğretmen Görüşlerine Göre Elde Edilen Tema ve Kodlar

Dikkat Sorunları	Etkinliğe/göreve başlamada güçlük Ekinliği/görevi sürdürmede sorun yaşama Etkinliği/görevi tamamlamada sorun yaşama Dinliyormuş gibi görünme
Sosyal-Duygusal Sorunlar	Sınıf içinde yalnız olmayı tercih etme Çekingelik Olumlu ya da olumsuz olaylara karşı tepkilerinde aşırılık Reddetme davranışları İnatçılık Aşırı yavaşlık ya da aşırı hareketlilik hali Küsme davranışları Sürekli konuşma isteği Dalgın ruh hali Değişikliklere tahammülsüzlük
Organizasyon Becerilerine İlişkin Sorunlar	Eşyalarını unutma Günlük rutine uyum sorunları Sürekli dağınıklık
Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik	Okula gelmeye karşı isteksizlik Anneden ayrılamama Karalama yapmaya karşı isteksizlik Çevresindeki yazılara karşı isteksizlik Ekinliklere karşı isteksizlik Kitaplarla hiç ilgilenmeme
Problem Davranışlar	Yerinde otururken kıpırdanma Sınıfta dolaşma Arkadaşlarının etkinliklerine izinsiz müdahale etme

Tablo 6

Aile Görüşlerine Göre Elde Edilen Tema ve Kodlar

TEMA	KODLAR
Dil Gelişimi İle İlgili Sorunlar	Geç konuşmaya başlaması Artikülasyon problemleri Kısa cümlelerle konuşma Bebeksi konuşma Konuşurken heyecanlanma Anlaşılabilirliği düşük cümleler Sözcük dağarcığında sınırlılık Ne söyleyeceğini unutma
İnce Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar	Diğer çocuklara göre çizim becerilerinde eksiklik Taşırarak boyama Çatal, kaşık kullanma sorunları Makası uygun şekilde kullanamama Boyama, kesme gibi etkinlikler yaparken yorulma Baskın el tercihinde değişiklikler
Kaba Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar	Dengesiz yürüme, çarpma, düşme sorunları
Renk, Sayı ve Şekil Kavramı İle İlgili Sorunlar	Renkleri tanıyamama, karıştırma Rakamları tanıyamama, karıştırma Geometrik şekilleri tanıyamama, karıştırma Sayıları ters yazma Ritmik sayma sorunları
Algı Sorunları	Renk, şekil vb. eşleme ve ayırt etme sorunları Söylenenleri anlamada güçlük Benzer sesli sözcükleri karıştırma Nesne gölge eşleme sorunları
Zaman ve Yön Kavram Sorunları	Yön kavramlarını karıştırma (sağ-sol, ön-arka vb.) Zaman kavramını oluşturmada güçlükler (1 saat ile 10 dakika ayrımı gibi) Günün bölümlerini karıştırma (gece- gündüz, akşam-öğle) Günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları
Bellek Sorunları	Verilen yönergeleri unutma Başından geçen olayları sırayla anlatmada güçlük Şarkıları ezberlemede güçlük Art arda verilen yönergeleri yerine getirmede zorluklar Kişi, nesne, isimlerini unutma
Dikkat Sorunları	Ödeve başlamada güçlük Odaklanma sorunları Ödevi bitirmede sorun yaşama Kısa dikkat süresi Ödev yaparken çabuk sıkılma
Duygusal Sorunlar	Olumlu ya da olumsuz olaylara karşı tepkilerinde aşırılık Bebeksi davranışlar Çekingen davranışlar Aşırı gergin ve kızgın ruh hali İnatçılık Aşırı yavaş hareketler

Tablo 6 (devam)

Aile Görüşlerine Göre Elde Edilen Tema ve Kodlar

Organizasyon Becerilerine İlişkin Sorunlar	Günlük rutinelere uyma sorunları Okul için hazırlanma sorunları Odasının sürekli dağınık olması Eşyalarını kaybetme
Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik	Okula alışmasının uzun sürmesi Çabuk sıkılma Çevresindeki yazılara karşı isteksizlik Öğrenmeye karşı isteksizlik Resim yapma, boyama yapmaya karşı isteksizlik Karalama yapmaya karşı isteksizlik Ödev yapmak istememe
Problem Davranışlar	Aşırı hareketlilik Kurallara uymama Yemek saatine, ödev saatine uymama Başkalarının eşyalarını karıştırma

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda yapılan çalışmaların özgünlüğü için sonuçların güvenilir ve geçerli olması gerekmektedir (Denzin ve Lincoln, 2005). Nitel çalışmalarda güvenirlilik ve geçerlilik için bazı stratejiler bulunmaktadır ve araştırmacının bu stratejileri kullanması gerekmektedir. Bu stratejilerin kullanımı ile yapılan çalışmanın inandırıcılığı ortaya konulur. Bu çalışmada güvenirlilik ve geçerliliğin sağlanması amacıyla aşağıdaki stratejiler kullanılmıştır.

1. Uzman incelemesi
2. Ayrıntılı betimleme
3. Akış şeması

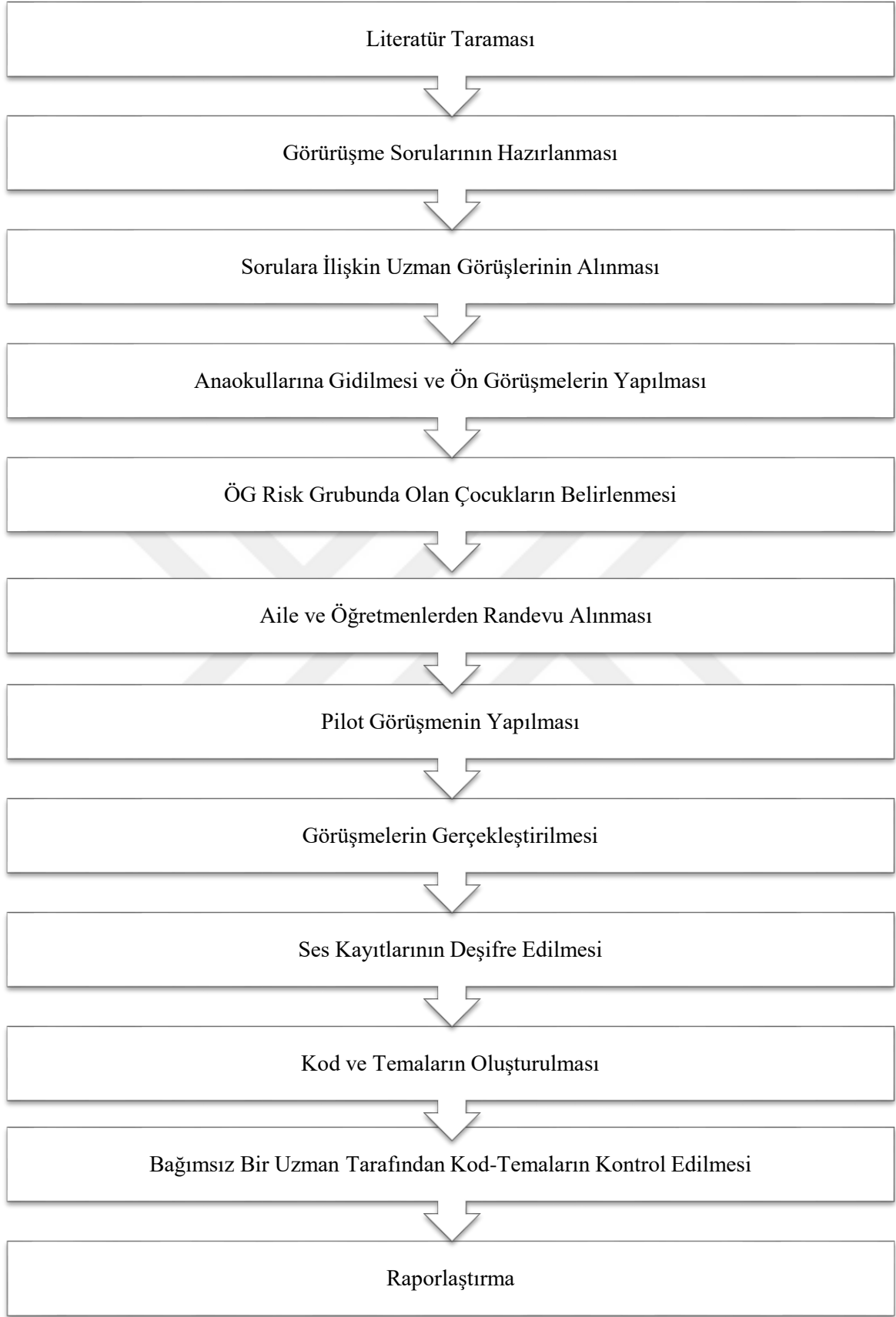
Nitel çalışmalarda güvenirliliğe yönelik kullanılan stratejilerin biri uzman incelemesidir. Çalışmanın konusu ile ilgili olarak alanında uzman kişilerden görüş alınması çalışmanın niteliğin arttıran önemli unsurlardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda, bu araştırmacının görüşme sorularının hazırlanması ve kod-tema uygunluğu için alanda uzman kişilerden görüş alınmıştır.

Aktarılabirlik, nitel bir araştırmacının çalışmayı destekleyen verilerin detaylı olarak açıklanması ile sağlanabilen bir stratejidir. Eldeki ham verinin konulara ve kavramlara göre yeniden düzenlenmesi ve olduğu gibi yorumlanmadan aktarılması olarak adlandırılan ayrıntılı betimleme nitel araştırmalar için önemli bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitekim bu

çalışmada veri toplama süreci detaylı olarak betimlenmiş ve görüşmelerden elde edilen cevaplara ilişkin doğrudan alıntılar yapılarak aktarılmıştır.

Nitel çalışmalarda genellikle şekil ya da diyagram kullanılarak denetlenebilirliği sağlamak için çalışma sürecinin detaylı olarak ifade edilmesi gerekmektedir (Denzin ve Lincoln, 2005). Şema ve diyagram kullanmak bütüncül bir bakış açılması ve anlaşılabilirlik için önemli olduğu ifade edilmektedir (Twycross ve Shields, 2005). Bu çalışmanın niteliği açısından süreç, akış şeması kullanarak aktarılmıştır.





Şekil 1. Akış Şeması

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların bulgularına, öğretmen ve aile görüşlerine göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çocuk Bulguları ve Yorumları

ÖG riski olan çocukları belirlemek için çocuklara, EROT'un Sesbilgisel alt testi, HİT ve TEDİL uygulanmıştır. Çocukların Sesbilgisel alt testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Çocukların Erken Okuryazarlık Testi-Sesbilgisel Alt Testi Sonuçları

	Uyak Farkın dalığı	İlk Sese Göre Eşleme	Son Sese Göre Eşleme	Cümleyi Sözcükler ine Ayırma	Sözcük leri Heceleri ne Ayırma	Heceleri Birleştir me	Sözcük lerin İlk Sesini Atma	Sözcük lerin Son Sesini Atma	Toplam
Çocuk 1	3	2	3	0	4	0	0	0	12
Çocuk 2	0	2	2	1	4	0	0	0	9
Çocuk 3	2	2	2	2	4	0	0	0	12
Çocuk 4	1	2	1	1	4	4	0	0	13
Çocuk 5	3	4	2	0	3	0	0	0	12
Çocuk 6	0	1	1	0	0	0	0	0	2
Çocuk 7	2	2	2	2	4	0	0	0	12
Çocuk 8	1	0	1	1	3	0	0	0	6
Çocuk 9	1	1	3	0	4	4	0	0	13
Çocuk 10	1	3	2	0	4	1	0	0	11

Tablo 7'ye bakıldığında öğrencilerin EROT'un Sesbilgisel Alt Testi'nden toplam puanlarının en düşük 2 en yüksek 13 olduğu görülmektedir. Sesbilgisel alt test, sekiz alt testten oluşmaktadır. Bu alt testlere bakıldığında *uyak farkındalığından* en düşük 0 en yüksek 4 puan, *ilk sese göre eşlemeden* en düşük 0, en yüksek 4 puan, *son ses göre eşlemeden* en düşük 1 en yüksek 3 puan, *sözcükleri hecelere ayırmadan* en düşük 0, en yüksek 4 puan, *sözcüklerin ilk*

sesinin atma ve sözcüklerin son sesini atmadan ise tüm çocukların 0 puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre; ÖG riski olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde eksiklikleri olduğu görülmektedir.

Çocukların HİT sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

	Süre		Norm Aralığı	
	Nesne İsimlendirme	Renk İsimlendirme	Nesne İsimlendirme	Renk İsimlendirme
Çocuk 1	105	110	Çok Yavaş	Çok Yavaş
Çocuk 2	85	90	Yavaş	Yavaş
Çocuk 3	86	95	Çok Yavaş	Çok Yavaş
Çocuk 4	85	93	Yavaş	Çok Yavaş
Çocuk 5	78	88	Yavaş	Yavaş
Çocuk 6	117	129	Çok Yavaş	Çok Yavaş
Çocuk 7	80	110	Yavaş	Çok Yavaş
Çocuk 8	92	106	Çok Yavaş	Çok Yavaş
Çocuk 9	121	115	Çok Yavaş	Çok Yavaş
Çocuk 10	80	120	Yavaş	Çok Yavaş

Tablo 8’ebakıldığında öğrencilerin HIT’ten nesne isimlendirme süreleri en düşük 80 en yüksek 121 saniyedir. Nesne isimlendirme norm aralığına bakıldığında beş çocuğun yavaş, beş çocuğun ise çok yavaş olduğu görülmektedir. HIT’ten renk isimlendirme süreleri en düşük 88, en yüksek 120 saniyedir. Renk isimlendirme norm aralığına bakıldığında ise 2 çocuğun yavaş, 8 çocuğun ise çok yavaş olduğu görülmektedir. Bu bulgura bakıldığında; ÖG riski olan çocukların, akranlarına göre HİT’in nesne ve renk isimlendirmelerinde güçlükleri olduğu görülmektedir.

Çocukların TEDİL sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Çocukların TEDİL Sonuçları

	Sözlü Dil Bileşik Puanı	Norm Aralığı
Çocuk 1	87	Ortalama altı
Çocuk 2	83	Ortalama altı
Çocuk 3	87	Ortalama altı
Çocuk 4	99	Ortalama
Çocuk 5	87	Ortalama altı
Çocuk 6	73	Zayıf
Çocuk 7	89	Ortalama altı
Çocuk 8	78	Zayıf
Çocuk 9	77	Zayıf
Çocuk 10	77	Zayıf

Tablo 9’a bakıldığında çocukların TEDİL’den sözlü dil bileşik puanlarının en düşük 73 en yüksek 99 olduğu ve norm aralığında ise bir çocuğun ortalama, beş çocuğun ortalama altı ve

dört çocuğun zayıf olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, ÖG riski olan çocukların dil becerilerinin, akranlarına göre daha zayıf oldukları görülmektedir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

ÖG riski olan çocukların özelliklerini belirlemek için öğretmen ve ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış olup ortaya çıkan tema ve kodlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Dil ve iletişim ile ilgili sorunlar temasına ait kodlar Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10

Dil ve İletişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Konuşurken heyecanlanma	6
Gecikmiş konuşma	4
Aşırı yavaş konuşma	2
Artikülasyon sorunları	5
Bağlama uygun konuşmama	6
Nesnelere farklı isim verme (rüya yerine başka bir şey)	4
Konuşurken ek atlamalar (-de eki ya da bağlaç olan -de'yi kullanmama)	2
Kısa cümleler kurarak konuşma	6
Sözcük dağarcığı sınırlılığı	5
Sesleri birbirinin yerine kullanma	4
Cümleyi eksik bırakma	3
Bebeksi konuşma	3

Tablo 10'da dil iletişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin görüşlere bakıldığında bu temaya ait 12 görüşün olduğu görülmektedir. Bu görüşlere göre; öğretmenlerin en fazla ($f=6$) *bağlama uygun konuşmama*, *kısa cümleler kurarak konuşma* ve *konuşurken heyecanlanma* dil ve iletişim sorunlarını söylediği görülmektedir. Bu görüşleri ($f=5$) *artikülasyon sorunları* ve *sözcük dağarcığı sınırlılığı* sorunu takip etmektedir. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin en az belirttiği görüşlerin ise, ($f=2$) *aşırı yavaş konuşma* ve *konuşurken ek atlamalar (-de eki ya da bağlaç olan -de'yi kullanmama)* olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının dil ve iletişim ile ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir. Dil ve iletişim ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmenler “.....yani yaşıtlarına göre daha bebeksi konuşuyo, ,iki buçuk yaşında filan konuşmuş, geç konuşmuş, HmMMM böyle konuşurken çok uu ,,eee yani çok heyecanlı konuşuyo, heyecanlanıyor, onu dinlerken çok yoruluyorum çünkü çok yavaş konuşuyor, dil ile ilgili sorunları var, bazı sesleri çıkaramıyor, artikülasyon sorunları var, sizinle konuşurken çok alakasız şeyler anlatıyo, kitapla ilgili konuşurken bize çizgi film ya da

hafta sonunu anlatıyor, konuşur çoğu zaman cümlelerin sonu gelmio, cümleleri yarım bırakıyor, hani olur ya mesela kitap yerine başka bir isim koyma mesela rüya yerine başka bir şey diyor, şeyler var bir de ekler –de ya da –da kullanması gereken yerlerde kullanamıyor ya da atıyor, kelime hazinesi de dar, yani belli bir kalıp o kalıbın içinde dönüyo, o kalıbı evirip çevirip kullanmaya çalışıyo,” şeklinde görüşler iletmişlerdir. İnce motor gelişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin kodlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

İnce Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Kalemi uygun şekilde tutamama	7
Taşırarak boyama	8
Diğer çocuklara göre çizim becerilerinde eksiklik	8
Makası uygun şekilde kullanamama	7
Uygun şekilde yapıştırma	6
Ayakkabı ipi bağlayamama	9
Baskın el tercihinde değişiklikler	2

Tablo 11’de ince motor gelişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin görüşlere bakıldığında bu temaya ait yedi görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Bu görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin en fazla (f=9) *ayakkabı ipi bağlayamama* sorununu belirttiği görülmektedir. Bu görüşleri, (f=8) *taşırarak boyama* ve *diğer çocuklara göre çizim becerilerinde eksiklik*, (f=7) *kalemi uygun şekilde tutamama* ve *makası uygun şekilde kullanamama*, (f=6) *uygun şekilde yapıştırma* takip etmektedir. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin en az belirttiği görüşün ise, (f=2) *baskın el tercihinde değişiklikler* olduğu görülmektedir. Yukarıdaki bu sonuçlar, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının ince motor gelişim ile ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir. İnce motor gelişim ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmenler; “*akranları harf bile yazabiliyorken daha noktaların üzerinden gidiyor ince motor becerilerinde gerilik var, kalemi de tam doğru tutmuyor, hani biz şöyle tutarız ya o öyle yapamıyo, boyamaları da kötü karalıyor hep hani biz de vardır fotokopi veririz içini boyasınlar bu hep taşırır boyarken, bizim kesme yapıştırma etkinliklerimiz oluyo ama arkadaşları tek başına yaparken o yapamıyor yani makası tam tutamıyo ya da kestiğimiz şeyi düzgün yapıştırıyor, şey bir de ayakkabısı filan da kendi bağlayamıyor, bazen sağ bazen sol elini kullanıyor ben de şaşırđım bunu görünce...”* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin kodlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Kaba Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Sakarlıklar ve düşmeler	4
Uzaktan atılan bir topu tutamama	7
İpi uygun şekilde atlayamama	8
Denge tahtası üzerinde duramama	2
Ritme göre dans etme sorunları	3

Tablo 12’de kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin görüşlere bakıldığında bu temaya ait beş görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Bu görüşlere bakıldığında öğretmenlerin en fazla ($f=8$) *ipi uygun şekilde atlayamama* görüşünü belirttiği görülmektedir. Bu görüşü ($f=7$) *uzaktan atılan bir topu tutamama*, ($f=4$) *sakarlıklar ve düşmeler* görüşleri takip etmektedir. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin en az ($f=3$) *ritme göre dans etme sorunları* ve ($f=2$) *denge tahtası üzerinde duramama* görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir. Kaba motor gelişim ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmenler; “*sürekli elini kolunu bir yerlere çarpar düşer, hani biraz sakar, mesela arkadaşları top oynarken ona atınca o diğerleri gibi topu tutamaz, geçen gün dışarıda hep beraber ip atlama oynadık tamam bu yaşta çok kolay değil ama bu hiç yapamıyor, bizim diğer sınıfların beden eğitimi dersi için kullandıkları bir küçük denge tahtası var onun üzerinde duramadı mesela, biz sabahları gelince ya da aralarda müzik açarız hiç müziğe uyumla bir şey yapamaz, bizi halk dansları dersimiz var bir iki derste bende izledim gelen hoca ile beraber arkadaşları bayağı iyi yapıyor ama bu yapamadı yani yapamıyor...*” şeklinde görüşlerini iletmişlerdir. Renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar temasına ilişkin kodlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Renk, Sayı ve Şekil Kavramı İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Renkleri tanıyamama, karıştırma	7
Rakamları tanıyamama, karıştırma	9
Geometrik şekilleri tanıyamama, karıştırma	8
Ritmik sayma sorunları	6

Tablo 13’te renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar temasına ilişkin görüşlere bakıldığında bu temaya ait dört görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Bu görüşlere bakıldığında öğretmenlerin en fazla ($f=9$) *rakamları tanıyamama, karıştırma* görüşünü belirttikleri görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla ($f=8$, $f=7$, $f=6$) *geometrik şekilleri tanıyamama, karıştırma, renkleri tanıyamama, karıştırma* ve *ritmik sayma sorunları* görüşleri takip

etmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmenler; “ ... yani şöyle iki yıldır benim öğrencim ve çalışmamıza rağmen hala renkleri tanıyamıyor, karıştırıyor hatta annesi bildiğini ısrar ediyor ama yok yani bilmiyor... bu yaş çocuklarında biz işte kare, dikdörtgen, daire vesaire bilmesini bekleriz ama maalesef karıştırıyor, bir de biz sınıfta artık rakamları biraz biraz öğrenmeye başladık yani ritmik sayma çalışmaları ve rakamları görünce yani ona kadar tanışın isteriz, yani diğer çocukları düşünce onlarla karşılaştırdınca bunlarda da hala sorun var...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Algı sorunları temasına ilişkin kodlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Algı Sorunları Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Renk, şekil vb. eşleme ve ayırt etme sorunları	8
Kelimelerin hecelerini fark edememe	6
Konum kavramlarını karıştırma	5

Tablo 14’te bakıldığında algı sorunları temasına ilişkin üç görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin, bu görüşlerinden en fazla (f=8) renk, şekil vb. eşleme ve ayırt etme sorunları görüşünü belirttikleri görülmektedir. Bu görüşü, (f=6) kelimelerin hecelerini fark edememe ve (f=5) konum kavramlarını karıştırma görüşü takip etmektedir. Tablodaki bu görüşlere göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının algı sorunları yaşadığı görülmektedir. Algı sorunlarına ilişkin öğretmenler; “...işte az önce renkler, şekiller filan demiştim yani mesela bizim oyunlarımız var renklerine göre bulduğumuz filan işte birbirinin aynısını bulamıyor, eşleyemiyor, geçen hafta sınıfta hece oyunu oynadık yani kelimelerin hecelerini söyleme gibi bir şeydi diğer çocuklar hemen yapmaya başladı ama biz yapamadık yani heceleri anlamadı ya da işte hep yanlış yerden böldü filan, yani hala bazan karıştırdığını düşünüyorum yani masanın üstü deyince bazan aşağı filan bakıyo...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Zaman ve yön kavram sorunları temasına ilişkin kodlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Zaman ve Yön Kavram Sorunları Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Yön kavramlarını karıştırma (sağ-sol, ön-arka vb.)	9
Zaman kavramını oluşturmada güçlükler (1 saat ile 10 dakika ayrımı gibi)	9
Günün bölümlerini karıştırma (gece- gündüz, akşam-öğle)	6
Günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları	8

Tablo 15’te zaman ve yön kavramı sorunları temasına ilişkin görüşlere bakıldığında bir sorun dışında sıklık sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu temaya ait dört görüş ortaya

çıkmiştir. Bu görüşlere göre, öğretmenlerin en fazla ($f=9$) yön kavramlarını karıştırma (sağ-sol, ön-arka vb.) ve zaman kavramını oluşturmada güçlükler (1 saat ile 10 dakika ayrımı gibi) görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Bu görüşleri, ($f=8$) günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları görüşü takip etmektedir. Bu temaya ilişkin öğretmenlerin son olarak, ($f=6$) günün bölümlerini karıştırma (gece- gündüz, akşam-öğle) görüşünü belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının zaman ve yön kavramı konusunda sorunlar yaşadığı görülmektedir. Zaman ve yön kavram sorunlarına ilişkin öğretmenler; “...sağını solunu hala karıştırıyor hatta bazen ön arka bile yanlış yapıyor, hmmm zaman kavramı en sorunlu şey, çok soyut geliyor sanki ama hala zaman kavramı sıkıntısı var, işte yemek saatine ne bilim 20 dakika ya da 10 dakika var diyorsunuz hemen kalkıp gitmeye çalışıyor bilmiyor yani, evet hala onda da sıkıntı var, akşam kahvaltı yaptık diyor okula akşam geliriz diyor, günleri ayları isimleri hala öğrenemedi işte sayıyor ama ehhh işte diğer çocuklar gibi değil, tam değil yani,...” Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bellek sorunları temasına ilişkin kodlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Bellek Sorunları Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Tekerleme, şarkı ezberlemede güçlük	9
Art arda verilen yönergeleri unutma	9
Verilen bilgileri çabuk unutma	8
İzlediği ya da dinlediği kurgusal bilgileri hatırlamada güçlük	9
Kişi, nesne, etkinlik isimlerini unutma	6

Tablo 16’da bellek sorunları temasına ilişkin görüşlere bakıldığında bir sorun dışında sıklık sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu temaya ait altı görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşlere göre öğretmenlerin en fazla, ($f=9$) tekerleme, şarkı ezberlemede güçlük, art arda verilen yönergeleri unutma ve izlediği ya da dinlediği kurgusal bilgileri hatırlamada güçlük görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin en az ($f=6$) kişi, nesne, etkinlik isimlerini unutma görüşünü belirttikleri görülmektedir. Öğretmen görüşleri sonucunda oluşan bu sonuçlara göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bellek sorunları yaşadığı görülmektedir. Bellek sorunlarına ilişkin öğretmenler; “...sınıfta şarkı ezberliyoruz mesela diğer çocuklar hemen ezberliyor ama bu çok daha fazla tekrar yapmak zorunda kalıyoruz defalarca okumak gerekiyor şarkıyı öğrenebilmesi için, ondan bir şey yapmasını istediğinizde unutup geri geliyor ben ne yapacaktım diye tekrar soruyor, hikaye okuyoruz sınıfta bir cümle söyleyip hemen soru soruyorum ama cevap alamıyorum, çizgi film izleriz ya da ne bilim başka bir şey orada neler olmuştu gibi sorular sorunca çok zor hatırlar, hafta sonu bir yere gittiyse filan bize anlatırken

işte dün şey vardı ya hani işte oraya gittik, neresi orası hatırlamak için öyle şeyy şeyy deyip durur,,” şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Dikkat sorunları temasına ilişkin kodlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Dikkat Sorunları Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Etkinliğe/göreve başlamada güçlük	8
Ekinliği/görevi sürdürmede sorun yaşama	7
Etkinliği/görevi tamamlamada sorun yaşama	9
Dinliyormuş gibi görünme	6

Tablo 17’de dikkat sorunlarına temasına ilişkin görüşlere bakıldığında sıklık sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu temaya ait dört görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşlere göre öğretmenlerin en fazla, (f=9) *etkinliği/görevi tamamlamada sorun yaşama* görüşünü belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşünü sırasıyla (f=8, f=7, f=6) *etkinliğe/göreve başlamada güçlük*, *ekinliği/görevi sürdürmede sorun yaşama* ve *dinliyormuş gibi görünme* görüşleri takip etmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğun belirtmiş olduğu bu görüşlerinden yola çıkarak, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının çoğunda dikkat sorunlarının olduğu görülmektedir. Dikkat sorunlarına ilişkin öğretmenler; “...diğer çocuklar sınıfta bir şey yapacağımız zaman işte boyama, kitap okuma gibi şeylerde hemen oturuyorlar başlıyorlar ama böyle değil maalesef, onu işin başına oturmamak zaman alıyor yani kendinin etkinliğe başlaması, etkinliğe başlıyorsunuz oda zor zaten demiştim onu da başladıktan sonra sürekli bırakıyor küçücük bir aşan boyama da bırakıyor, herkes boyuyor bu öyle bekliyor, herkes bitiriyor ama bitiremiyor, böyle okuma saatlerimiz var bizim işte okuma yapıyoruz böyle herkes gibi dinliyor görünüyor ama soru sorunca cevap alamıyorum yani öyle bakıyor sadece...” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sosyal-duygusal sorunlar temasına ilişkin kodlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Sosyal-Duygusal Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Sınıf içinde yalnız olmayı tercih etme	4
Çekingenlik	5
Olumlu ya da olumsuz olaylara karşı tepkilerinde aşırılık	6
Reddetme davranışları	6
İnatçılık	8
Aşırı yavaşlık ya da aşırı hareketlilik hali	4
Küsmeye davranışları	3
Sürekli konuşma isteği	5
Dalgın ruh hali	7
Değişikliklere tahammülsüzlük	3

Tablo 18'desosyal-duygusal sorunlar temasına ilişkin görüşlere bakıldığında bu temaya ait on görüşün ortaya çıktı görülmektedir. Bu görüşlerden öğretmenlerin en fazla ($f=8$) *inatçılık* ve ($f=7$) *dalgın ruh hali* görüşünü belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerini ($f=6$) *olumlu ya da olumsuz olaylara karşı tepkilerinde aşırılık* ve *reddetme davranışları*, ($f=5$) *çekingenlik* ve *sürekli konuşma isteği* görüşleri takip etmektedir. Bu görüşlere bakıldığında öğretmenlerin en az ($f=4$) *sınıf içinde yalnız olmayı tercih etme* ve *aşırı yavaşlık ya da aşırı hareketlilik hali*, ($f=3$) *küsmeye davranışları* ve *değişikliklere tahammülsüzlük* görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Yukarıdaki bu bulgulara göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının sosyal-duygusal sorunlar yaşadığı görülmektedir. Sosyal-duygusal sorunlara ilişkin öğretmenler; “*benim sınıfıma bu yıl geldi yani nerdeyse ilk dönem bitmek üzere böyle hep sınıfta tek, tek oynuyor, tek başına oturur hep, bu öğrencim canım ya çok çekingen bir şey söylemek için bile sessizce öğretmenim der ancak sesini bile zor duyarım, ya hafta sonu bir yere gitmişler bir şey olmuş nasıl ağlayarak anlatıyor, yani olmuş bitmiş bir şeyi bile çok ağlayarak anlattı, hiçbir şey yapmak isteniyor her şeye hayır der onu yapalım hayır bunu yapalım hayır sürekli böyle şeyler söyleyip durur, ailesi de söylüyor çok yavaş diye böyle her şeyi yavaş tuvalete gitmek bile yavaş yani, böyle nasıl diyeyim küser bir şey bile olmadan bir dönerim ki yine küsmüş, u öğrencim mesela tam tersi sürekli konuşmak ister sürekli o konuşacak, hafta sonunu anlatır annesini babasını kardeşini sürekli sürekli yani, geçen gün bir şey olmuştu mesela dışarı çıkacaktık ama sonra yağmur yağdı ama siz çıkacaktınız bizi diye resmen ağladı ikna edemedim yağmur filan yok.*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar temasına ait kodlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Organizasyon Becerilerine İlişkin Sorunlar Temasına Ait Kodlar

Kodlar	<i>f</i>
Eşyalarını unutma	5
Günlük rutine uyum sorunları	4
Sürekli dağınıklık	6

Tablo 19’da organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar temasına ait görüşlere bakıldığında bu temaya ilişkin üç görüş ortaya çıktığı görülmektedir. Bu görüşlerden öğretmenlerin en fazla ($f=6$) *sürekli dağınıklık* görüşünü belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşünü ($f=5$) *eşyalarını unutma* görüşü takip etmektedir. Bu temaya ilişkin öğretmenlerin en az söyledikleri görüş ($f=4$) *günlük rutine uyum sorunları* görüşü olduğu görülmektedir. Yukarıdaki bu sonuçlara bakıldığında, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar yaşadığı görülmektedir. Organizasyon becerileri ilişkin öğretmenler; “*...tüm*

çocukların dolapları var herkesin boyası filan orada durur, etkinlik biter herkes boyasını dolabına götürsün ona rağmen boyları ortalıkta kalır, sürekli kaybolur, evden eşyalarını getirmez, fark ediyorum annesi hep hocam bu da hocam su da filan diyor, unuttur her yerde, sınıfımızda bizim belli rutinlerimiz vardır, işte sabah gelince ayakkabı değiştirme bile bir rutin, yemek, kitap okuma filan yani tüm bunlara alışamadı, sürekli söylemek gerekiyor...” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik temasına ilişkin kodlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Okula gelmeye karşı isteksizlik	4
Anneden ayrılamama	3
Karalama yapmaya karşı isteksizlik	6
Çevresindeki yazılara karşı isteksizlik	6
Ekinliklere karşı isteksizlik	7
Kitaplarla hiç ilgilenmeme	3

Tablo 20’de okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik temasına ilişkin görüşlere bakıldığında bu temaya ait altı görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Bu görüşlere göre öğretmenlerin en fazla (f=7) *ekinliklere karşı isteksizlik*, (f=6) *karalama yapmaya karşı isteksizlik* ve *çevresindeki yazılara karşı isteksizlik* görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerini (f=4) *okula gelmeye karşı isteksizlik*, (f=3) *anneden ayrılamama* ve *kitaplarla hiç ilgilenmeme* görüşleri takip etmektedir. Yukarıdaki bu görüşlere bakıldığında, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik sorunu yaşadıkları görülmektedir. Okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik sorununa ilişkin öğretmenler; “*sabah okula gelince girmek istemiyor, zorla getiriliyor resmen, okulu sevmiyorum diyor, anneyi bırakamıyor her sabah kriz çıkıyor resmen ve ilk yılı bile değil yani anneden ayrılamıyor, mesela bazı öğrencilerim var ya d bu yaş çocuklarında şey olur öğretmen bak burada benim adım yazıyor ya da benim adımda da bundan var gibi şeyler söylerler ama bunda görmedim hiç öyle bir istediği yok, özellikle geçenlerde fark ettim kitap okuma saatine geçerken çocuklar oleyyy kitap filan diye hemen oturur ama bunda öyle bir şey olmadı, hiç kendisi getirip bir kitap oku demedi bana mesela yani görmedim gözlemlemedim,...*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Problem davranışlar temasına ilişkin kodlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Problem Davranışlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Yerinde otururken kıpırdanma	6
Sınıfta dolaşma	5
Arkadaşlarının etkinliklerine izinsiz müdahale etme	2

Tablo 21’de problem davranışlar temasına ilişkin görüşlere bakıldığında bu temaya ait üç görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla ($f=6$) *yerinde otururken kıpırdanma* görüşünü belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşünü ($f=5$) *sınıfta dolaşma* görüşü takip etmektedir. Öğretmenlerin en az ($f=2$) *arkadaşlarının etkinliklerine izinsiz müdahale etme* görüşünü belirttikleri görülmektedir. Yukarıdaki bu sonuçlara göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının problem davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Problem davranışlara ilişkin öğretmenler; “...*bunu çok defa gördüm yerinde otururken eli kolu bacağı hiç durmuyor sürekli kıpırdanıp duruyo, sınıfta bir yapılıırken bile oradan oraya gidip durur, yerinde oturmaz doğru düzgün sürekli sınıfta dolaşır, arkadaşları çok şikayet ediyor öğretmenim benim boyama kağıdını boyuyor, benim yapıştıracağım yere o yapıştırdı hep böyle şikayet geliyor başkalarının etkinliklere karışıyor hep...*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Aile Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Dil gelişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin kodlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Dil Gelişimi İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Geç konuşmaya başlaması	6
Artikülasyon problemleri	3
Kısa cümlelerle konuşma	7
Bebeksi konuşma	4
Konuşurken heyecanlanma	5
Anlaşılabilirliği düşük cümleler	2
Sözcük dağarcığında sınırlılık	4
Ne söyleyeceğini unutma	8

Tablo 22’de dil gelişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin aile görüşlerine bakıldığında bu temaya ait sekiz görüş ortaya çıktığı görülmektedir. Bu görüşlere göre ailelerin ($f=8$) *ne söyleyeceğini unutma*, ($f=7$) *kısa cümlelerle konuşma*, ($f=6$) *geç konuşmaya başlaması* ve ($f=5$) *konuşurken heyecanlanma* görüşlerini çoğunlukla belirttiği görülmektedir. Ailelerin bu

görüşlerini ($f=4$) *bebeksi konuşma ve sözcük dağarcığında sınırlılık*, ($f=3$) *artikülasyon problemleri*, ($f=2$) *anlaşılabilirliği düşük cümleler* görüşleri takip etmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının dil gelişim ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Dil gelişim ile ilgili sorunlara ilişkin aileler; “...*aslında abisini düşünüyorum da abisi bir buçuk yaş civarında konuşmaya başlamıştı, geç konuşmaya başladı iki yaşını filan geçmişti tam hatırlamıyorum ama, hala bazı sesleri tam çıkaramıyor bence hatta doktora mı gitsek diye düşündük, -r s- t- y bunlar hala çıkmıyor tam, bir de çok sinir oluyorum hatta böyle miy miy hem çok yavaştır hem de çok bebek gibi konuşuyor baba da buna gülüp duruyor hoşuna gidiyor, öğretmeni de söylemişti konuşmaya başlayınca ya da bir şey anlatacağa zaman nefes nefese kalıyor heyecanlanıyo, konuşurken bir anda hmhhh şey demeye başladı, unuttu söyleyeceği şeyi, konuşmayı çok sever benim çocuğum bazen hiç susmaz ama ne dediğini anlamıyorum tam düzgün cümleler değil...*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. İnce motor gelişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin kodlar Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

İnce Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	<i>f</i>
Diğer çocuklara göre çizim becerilerinde eksiklik	4
Taşırarak boyama	8
Çatal, kaşık kullanma sorunları	6
Makası uygun şekilde kullanamama	5
Boyama, kesme gibi etkinlikler yaparken yorulma	8
Baskın el tercihinde değişiklikler	3

Tablo 23’te ince motor gelişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin aile görüşlerine bakıldığında bu temaya ait altı görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Bu görüşlere göre ailelerin, ($f=8$) *taşırarak boyama ve boyama, kesme gibi etkinlikler yaparken yorulma* görüşünü çoğunlukla belirttiği görülmektedir. Ailelerin bu görüşlerini ($f=6$) *çatal, kaşık kullanma sorunları*, ($f=5$) *makası uygun şekilde kullanamama*, ($f=4$) *diğer çocuklara göre çizim becerilerinde eksiklik*, ($f=3$) *baskın el tercihinde değişiklik* görüşleri takip etmektedir. Ailelerin bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının ince motor becerilerinde sorunlar yaşadığını göstermektedir. İnce motor gelişim ile ilgili sorunlara ilişkin aileler; “...*ayı yaşta bir arkadaşımın da çocuğu var, bir araya geldiğimizde işte bir şeyler çiziyorlar ya da boyuyorlar filan ona göre benim çocuğumun çizimleri kötü yani o çizmiş insana filan benzetiyor ama benim çocuğum yaptıkları o kadar da iyi değil, yemek filan yerken çok zorlanıyoruz hala kaşığı doğru düzgün kullanamıyor sürekli döker yemekleri kendi yerken ben yedirmeye çalışırım hatta, okuldan bazen işte ödevler yani ödev demeyelim de ailecek yapılacak etkinlikler veriliyor oralarda makas filan zor kesiyor genelde kötü oluyor ben kesiyorum, zaten çok uzun süre de*

durmuyor anne yoruldu demeye başlıyor, ben de öğretmeni deyince fark ettim bazen sağ bazen sol elini kullanıyor ben de şaşırdım doğrusu kaşığı sağ eliyle tutmuştu boya kalemini sol eliyle tutuyordu şaşırdım yani...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar temasına ilişkin kodlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Kaba Motor Gelişim İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

KODLAR	f
Dengesiz yürüme, çarpma, düşme sorunları	4

Tablo 24’te kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar temasına bakıldığında bu temaya ait bir görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerin (f=4) *dengeşiz yürüme, çarpma, düşme sorunları* görüşünü belirttikleri görülmüştür. Ailelerin bu görüşüne göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Kaba motor gelişim ile ilgili sorunlara ilişkin aileler; “...kızım çok sakar ya parkta sürekli düşüyor yani anlamıyorum, geçen hafta anneannelere gitmiştik orada bir yerlere çarpıp durdu annem de senin bu oğlan ayakta duramıyor gibi bir şey dedi...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Renk, sayı ve şekli kavram ile ilgili sorunlar temasına ilişkin kodlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Renk, Sayı ve Şekil Kavramı İle İlgili Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Renkleri tanıyamama, karıştırma	6
Rakamları tanıyamama, karıştırma	8
Geometrik şekilleri tanıyamama, karıştırma	7
Sayıları ters yazma	2
Ritmik sayma sorunları	6

Tablo 25’te renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar temasına ilişkin aile görüşlerine bakıldığında beş görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerin çoğunlukla (f=8) *rakamları, tanıyama, karıştırma* görüşünü belirttikleri görülmektedir. Ailelerin bu görüşünü, (f=7) *geometrik şekilleri tanıyamama, karıştırma*, (f=6) *renkleri tanıyamama, karıştırma* ve *ritmik sayma sorunları*, (f=2) *sayıları ters yazma* görüşleri takip etmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlara ilişkin aileler; “*evet bence de hala renkleri ve şekilleri öğrenemedi özellikleri renkleri sürekli soruyorum hatta işte diyorum bu gün şu renk tokanı takalım getir diyorum çok alakasız bir renk getiriyor, kurabiyeleri şekli nasıl oldu dedim daire diyor her şeye galiba bu yaş için normal ama bildiğim kadarıyla, yine aynı söylemiş olacağım o dediğim arkadaşımın çocuğu sayıları sayıyor benim*

çocuğum daha tam olarak sayamıyor yani hep atlıyor, herhalde okulda biraz rakam filan mı boyamışlar ne tam bilmiyorum tam da hatırlamıyorum ama üç olabilir sanki ters yazmıştı o çok belliydi belki o yüzden aklımda kaldı...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Algı sorunları temasına ilişkin kodlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

Algı Sorunları Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Renk, şekil vb. eşleme ve ayırt etme sorunları	5
Söylenenleri anlamada güçlük	5
Benzer sesli sözcükleri karıştırma	4
Nesne gölge eşleme sorunları	1

Tablo 26’da algı sorunları temasına ilişkin aile görüşlerine bakıldığında bir sorun dışında sıklık sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu temaya ait dört görüş ortaya çıkmıştır. Buna göre ailelerin (f=5) *renk, şekil vb. eşleme ve ayırt etme sorunları*, *söylenenleri anlamada güçlük*, (f=4) *benzer sesli sözcükleri karıştırma* ve (f=1) *nesne gölge eşleme sorunları* görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının algı sorunları yaşadığı görülmektedir. Algı sorunlarına ilişkin aileler; “...evde bir kitap vardı onunla bakıyorduk böyle etkinlik filan olan bir kitap bazı resimler vardı onlarında gölgeleri vardı işte hangi onun gölgesi onu bulacaktı bunu yapamadı, bazen gerçekten bir şey var diyorum yani anlamıyor bence dediklerimi öyle donuk donuk bakıyor hani bir şey var gibi hissediyorum ama sonra diyorum yani bence normal diye, arada yaşıyoruz öyle şeyler çok yakınsa kelimeler karıştırıyor neydi ya böyle ne deniyordu şiiirde filan hatta evet evet uyak çok benziyorsa kelimeler karıştırıyor arada, dikkat seti almıştık öğretmeni söylemişti orada yukarıda bir şey oluyor onunla benzer olanı bulması filan gerekiyor onları ayırt edemiyor tam şekiller filan oluyor...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Zaman ve yön kavram sorunları temasına ilişkin kodlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Zaman ve Yön Kavram Sorunları Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Yön kavramlarını karıştırma (sağ-sol, ön-arka vb.)	8
Zaman kavramını oluşturmada güçlükler (1 saat ile 10 dakika ayrımı gibi)	9
Günün bölümlerini karıştırma (gece- gündüz, akşam-öğle)	6
Günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları	5

Tablo 27’de zaman ve yön kavramı sorunları temasına ilişkin aile görüşlere bakıldığında bu temaya ilişkin dört görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerin büyük çoğunluklunun (f=9)

zaman kavramı oluşturmada güçlükler (1 saat ile 10 dakika ayrımı gibi) görüşünü belirttiği görülmektedir. Ailelerin bu görüşünü (f=8) yön kavramlarını karıştırma (sağ-sol, ön-arka vb.), (f=6) günün bölümlerini karıştırma (gece- gündüz, akşam-öğle) ve (f=5) günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları takip etmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının zaman ve yön kavramı ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Zaman ve yön kavram sorunlarına ilişkin aileler; “...hayır hayır kesinlikle bilmez sağını solunu öğrenemedi hala, kesinlikle benim en sinirlendiğim şeylerden birisi de bu zaman konusu anlatamıyoruz kızım daha değil kızım bak ben sana birkaç saat sonra dedim ya yok anlamıyor kapıda bekler ne zaman ne zaman diye diye sorar, arada oluyor evet şey der hatta hani yarın akşam gitmiştik ya gibi şeyler der karıştırır, evet o konuda da sıkıntılarımız var hani ayların isimleri çok filan ama günlerde de sıkıntı oluyor tam öğrenemedi bence öğretmeni de söylemişti...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bellek sorunları temasına ilişkin kodlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Bellek Sorunları Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Verilen yönergeleri unutma	8
Başından geçen olayları sırayla anlatmada güçlük	6
Şarkıları ezberlemede güçlük	5
Art arda verilen yönergeleri yerine getirmede zorluklar	8
Kişi, nesne, isimlerini unutma	7

Tablo 28’de bellek sorunları temasına ilişkin aile görüşlerine bakıldığında bu temaya ait beş görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerin, (f=8) verilen yönergeleri unutma ve art arda verilen yönergeleri yerine getirmede zorluklar, (f=7) kişi, nesne, isimlerini unutma, (f=6) başından geçen olayları sırayla anlatmada güçlük ve (f=5) şarkıları ezberlemede güçlük şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bellek sorunları yaşadığı görülmektedir. Bellek sorunlarına ilişkin aileler; “...çok çabuk unutuyor bunu çok yaşıyoruz, okuldan gelince bir şeyler olmuş anlatmak için heyecanlı heyecanlı geliyor anne bugün ne oldu biliyor musun diyo anlatmaya başlıyor ama olayı çok hatırlamıyor yani yarım yamalak aslında olay sabah olmuş ama akşam serviste gelirken filan olanlar araya girer evet evet çabuk unutuyor, okulda çok sevdiği bir arkadaşı var onun annesi ile de tanışıyoruz birlikte vakit filanda geçirdik ama ismini sürekli unutuyor Dila var ya işte onun annesi deyip durur isimler aklına gelmiyor, mesela odanda şu vardı işte saat diyelim masanın üzerinde onu odaya gidene kadar unutuyor ne getirecektim neredeydi yani sadece aradan otuz saniye filan geçti yani nasıl unutuyor anlamıyorum dinlemiyor bence beni,

çizgi film Youtube'dan çocuk şarkıları filan izlemeye bayılır ama hiçi bir şarkıyı tam bilmez ablası bu yaşlardayken tüm şarkıları ezberle söyledi ama oğlumda bu yok maalesef ezberleyemiyorum...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Dikkat sorunları temasına ilişkin kodlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Dikkat Sorunları Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Ödeve başlamada güçlük	6
Odaklanma sorunları	8
Ödevi bitirmede sorun yaşama	5
Kısa dikkat süresi	8
Ödev yaparken çabuk sıkılma	6

Tablo 29’da dikkat sorunları temasına ilişkin aile görüşlere bakıldığında bu temaya ait beş görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerin (f=8) *odaklanma sorunları* ve *kısa dikkat süresi*, (f=6) *ödeve başlamada güçlük* ve *ödev yaparken çabuk sıkılma*, (f=5) *ödevi bitirmede sorun yaşama* şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının dikkatle ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Dikkat sorunlarına ilişkin aileler; “...*evet bu konuda çok sıkıntı yaşıyoruz yani onunla birlikte bir şey yapmak ıstırap gibi hadi oğlum gel hadi oğlum sadece boyama yapacağız ya da başka bir şey onu o işin başına getirmek tam olay oluyor biz de belki bana yapıyordur ama yani çok zor onunla bir şey yaptırmak çabuk sıkılıyor, maalesef ya hiç dikkatli değil hemen sıkılıyor ooff ben sıkıldım deyip durur yani lego oynarken bile sıkıldım dediğini biliyorum, okuldan bazen işte az öncede söylemiştim ya birlikte yapacağımız şeyler geliyor kesme yapıştırma gibi şeyler zaten hiç sevmiyor böyle şeyleri onu bitirene kadar perişan oluyorum ööfff yine mi ben sıkıldım filan deyip durur ağlar filan hatta...*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Duygusal sorunlar temasına ilişkin kodlar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

Duygusal Sorunlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Olumlu ya da olumsuz olaylara karşı tepkilerinde aşırılık	4
Bebeksi davranışlar	5
Çekingen davranışlar	3
Aşırı gergin ve kızgın ruh hali	6
İnatçılık	8
Aşırı yavaş hareketler	4

Tablo 30’daduygusal sorunlar temasına ilişkin aile görüşlerine bakıldığında bu temaya ait altı görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerin (f=8) *inatçılık*, (f=6) *aşırı gergin ve kızgın ruh*

hali, (f=5) bebeksi davranışlar, (f=4) olumlu ya da olumsuz olaylara karşı tepkilerinde aşırılık ve aşırı yavaş hareketler ve (f=3) çekingen davranışlar şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının duygusal sorunlar yaşadığı görülmektedir. Duygusal sorunlara ilişkin aileler; “...oğlum gerçekten çok inatçı bir çocuk bebekten bile öyleydi her şeyde bir inatçılık yapardı ikna etmenize imkân yok, ablası çok girişken bir çocuk aslında ama bu kızım öyle değil çok çekingen öğretmeni de söylüyor hep çok çekingen diye tuvaletini söylerken bile çekine çekine gidiyormuş yanına, hmmm yani çok gördüm diyemem ama geçenlerde babası sevdiği bir bebek vardı onu almış nasıl bir tepki verdi yani aşırı böyle bir şey olamaz aslında çok mutlu bir andı ama onun için, sonra yine bir defasında AVM’de hatırlamıyorum ama bir şey istemişti almamıştık yerlere yattı görmeniz lazım herkes filan bizi izlemişti, kızım gerçekten çok yavaş hareket eder böyle sizi sinir eder artık hele okul döneminde yetişmek filan lazım malum ama o o kadar ağır ki ben sinir krizi geçirecek oluyorum sonra bağıryorum filan yani evet yanlış ama napım yetiştirmem lazım, evet yani şu an nerdeyse 6 yaşına girecek hala bebeksi bebeksi hareketleri var olacak ama bunda sürekli böyle konuşması hareketleri filan çok çocuksu büyümedi bir türlü...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar temasına ait kodlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Organizasyon Becerilerine İlişkin Sorunlar Temasına Ait Kodlar

Kodlar	f
Günlük rutinelere uyma sorunları	4
Okul için hazırlanma sorunları	5
Odasının sürekli dağınık olması	5
Eşyalarını kaybetme	6

Tablo 31’deorganizasyon becerilerine ilişkin sorunlar temasını içeren aile görüşlerine bakıldığında bu temaya ait dört görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerin, (f=6) eşyalarını kaybetme, (f=5) okul için hazırlık sorunları ve odasının sürekli dağınık olması ve (f=4) günlük rutinlerine uyma sorunları şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının organizasyon becerilerinde sorunlar yaşadığını göstermektedir. Organizasyon becerileri ile ilgili sorunlara ilişkin aileler; “...en büyük sorunlarımızdan birisi bu sabah okul için hazırlanma üstünü giy çantayı al suluğunu al beslenmeni al filan hala böyle şeyleri hep arkasından ben itekliyorum, evet çok dağınıktır babası gibi işte bence odasını öyle bırakır yani tabi ki temizlik yapsın demiyorum ama oyuncağını kaldırsın de mi hep öğretmeye de çalışıyorum sorumluluk da vermeye çalışıyorum aslında ama işte yine dağınık, okuldan gelince hemen kapının önüne atılır her şey mesela hiç

değişmez bunlar, hmm rutinler aslında evde kesin şu rutinlerimiz var diyemem ama en azından yemek ve yatış saati var diyebilirim özellikle yatış saatlerine hiç uymaz sürekli değişiyor, kendini toparlamayı bilmez ki o yüzden sürekli eşyalarını kaybeder, boyaları, makasları, oyuncakları, kıyafetlerini bile kaybetmişliği vardı...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik temasına ilişkin kodlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Okula alışmasının uzun sürmesi	6
Çabuk sıkılma	8
Çevresindeki yazılara karşı isteksizlik	4
Öğrenmeye karşı isteksizlik	6
Resim yapma, boyama yapmaya karşı isteksizlik	4
Karalama yapmaya karşı isteksizlik	4
Ödev yapmak istememe	6

Tablo 32’de okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik temasına ilişkin aile görüşlerine bakıldığında bu temaya ait yedi görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Ailelerin, (f=8) *çabuk sıkılma*, (f=6) *okula alışmasının uzun sürmesi*, *ödev yapmak istememe* ve *öğrenmeye karşı isteksizlik* ve (f=4) *çevresindeki yazılara karşı isteksizlik*, *resim yapma*, *boyama yapmaya karşı isteksizlik* ve *karalama yapmaya karşı isteksizlik* şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik sorunları yaşadığı görülmektedir. Okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ile ilgili sorunlara ilişkin aileler; “...okula karşı iste mi nerdeyse hiç yok diyebilirim hele okula başlama sürecimiz tam bir krizdi benden ayrılmak istemedi sürekli ağladı aylar sürdü resmen okula alışması, öğretmeni de çok söylüyor hiç isteği yok sürekli oyun oynamak istiyormuş kitap okuma saatinde filan sıkılıp ayağa filan kalkıyormuş, yine ablasını örnek vereceğim ama karşılaştırma yapabildiğim için diyorum ablası bu yaşlarda iken sorardı anne burada ne yazıyor filan diye ismini yazmamızı isterdi ama oğlumdan daha hiç duymadım galiba nerdeyse, öğrenme isteği hmmm yani bilemedim ama işte bu öğrenmemi bilmiyorum ama arkadaşımın çocuğu var o mesela sorar filan parkta ya da bir yerde oturuyorsak bu niye böyle gibi şeyler ama kızım çok nadir ya bu ne dediğini hatırlıyorum isteği merakı yok, gerçekten hayatımda boyamadan nefret eden tek çocuk benim çocuğumdur çocuk boya kalemi görünce bile sinirlenmeye filan başlıyor şaka gibi de mi bir şeyler çizeyim yazayım boyayayım nefret eder ya okuldan gelen kâğıtlarda da görüyorum zaten boyamamış öyle kalemi tutmuş üzerinde gezdirmiş...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Problem davranışlar temasına ilişkin kodlar Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

Problem Davranışlar Temasına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Aşırı hareketlilik	4
Kurallara uymama	5
Yemek saatine, ödev saatine uymama	4
Başkalarının eşyalarını karıştırma	1

Tablo 33’te problem davranışlar temasına ilişkin aile görüşlerine bakıldığında bir sorun dışında sıklık sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu temaya ait dört görüş ortaya çıkmıştır. Ailelerin, (f=5) *kurallara uymama*, (f=4) *aşırı hareketlilik* ve *yemek saatine, ödev saatin uymama* ve (f=1) *başkalarının eşyalarını karıştırma* şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ailelerin yukarıdaki bu görüşlerine göre, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının problem davranışlar sergilediğini göstermektedir. Problem davranışlara ilişkin aileler; “...ayyyy Allah’ım nasıl bir çocuk bilmiyorum hiç mi yorulmaz ya çok hareketli, sürekli bir orada bir burada koltukların üzerinde mutfak tezgahının üzerinde bile gördüm size o kadar söyleyeyim, kurallar mı ona göre kuralların hiç birini sallamaz ki umurumda değildir mesela tehlikeli şeylerde oluyor bu durum parkta kayarken filan ayağa kalkmaya çalışır bu yapma dersiniz ama dinlemez yine yapar, öğretmeni söylemişti işte kurallarınız olsun evde diye biz de işte yemek saati filan kuralı koymuştuk ama yine uymuyor kurallara kendi bildiğini yapıyor, ne zamandır var bilmiyorum ama başkalarının eşyalarını karıştırmaya başladı, ablasının çantası benim çantam misafir gelince filan onların çantası nasıl düzelecek onu da bilmiyorum doğrusu,,,” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğretmen görüşlerine göre belirlenen çocuklara sesbilgisel farkındalık testi, hızlı isimlendirme testi ve dil testleri uygulanmış olup; sesbilgisel farkındalık testi kesme puanının altında kalan, hızlı isimlendirme testi yavaş ve çok yavaş olan ve dil testi ortalama ve daha alt düzey olan çocuklar ÖG risk grubu olarak tanımlanmıştır. Bu risk grubunda yer alan çocukların aile ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış olup, bu çocukların özellikleri ortaya konmuştur. Öğretmen ve aile görüşlerine göre elde edilen bulgular; dil ve iletişim ile ilgili sorunlar, ince motor gelişim ile ilgili sorunlar, kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar, renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar, algı sorunları, zaman ve yön kavram sorunları, bellek sorunları, dikkat sorunları, sosyal-duygusal sorunlar, organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar, okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ve problem davranışlar başlıkları altında toplanmaktadır. Aile ve öğretmen görüşlerine göre elde edilen bulgular birlikte ve alan yazın çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocukların Dil ve İletişim İle İlgili Sorunlarının Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının dil ve iletişim ile ilgili sorunları incelendiğinde; aile ve öğretmenler ortak olarak, çocukların konuşurken heyecanlanma, gecikmiş konuşma, artikülasyon sorunları, kısa cümleler kurarak konuşma, sözcük dağarcığında sınırlılık ve bebeksi konuşma şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu özelliklere ek olarak; aşırı yavaş konuşma, bağlama uygun konuşmama, nesnelere farklı isim verme, konuşurken ek atlamalar, sesleri birbirinin yerine kullanma ve cümleyi eksik bırakma özelliklerini de belirtmişlerdir. Aileler ise ek olarak; anlaşılabilirliği düşük cümleler ve ne söyleyeceğini unutma şeklinde görüş bildirmişlerdir. ÖG riski olan anasınıfı çocukların dil ve iletişim ile ilgili bu

özellikleri alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Felton, 1992; Jenkins ve O'Connor, 2002; Shapiro vd., 1990). Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi (2006) tarafından yayınlanan bir rapora göre; ÖG'nin erken tanılama ve erken müdahale için tanımladığı risk faktörlerinden biri olan dil ve iletişim ile ilgili sorunlara bakıldığında, gecikmiş konuşma, sınırlı kelime dağarcığı, monoton konuşma, basit yönergeleri anlamada zorluklar, sözlü veya sözsüz iletişim başlatmada yetersizlik şeklinde özellikler olduğu görülmektedir. ÖG'nin tarihsel gelişimi incelendiğinde dil kuramcılarının, ÖG'nin ne olduğu ve neyden kaynaklandığını ortaya koyma durumu başlıca çalışma alanını oluşturmuş ve ÖG'yi tanımlamada dil temelli yaklaşımı benimsemişlerdir (Kirk, 1963; Lerner, 2000; Yılmaz, 2016). Bu bağlamda dil ve iletişim okul öncesi ÖG riski olan çocuklarda izlenmesi gereken bir gelişim alanıdır. Nitekim bu araştırmanın sonuçları da ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının dil ve iletişim becerileri ile ilgili sorunlar yaşadığını desteklemektedir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının İnce Motor Gelişim İle İlgili Sorunlarının Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının ince motor gelişim ile ilgili sonuçları analiz edildiğinde, aile ve öğretmenler ortak olarak; taşıyarak boyama, diğer çocuklara göre çizim becerilerinde eksiklik, makası uygun şekilde kullanamama ve baskın el tercihinde değişiklikler şeklinde sonuçlar olduğu görülmektedir. Öğretmenler, bu özelliklere ek olarak; uygun şekilde yapıştırma ve ayakkabı ipi bağlayamama görüşlerini de belirtmişlerdir. Aileler ise ek olarak; çatal, kaşık kullanma sorunları ve boyama, kesme gibi etkinlikler yaparken yorulma görüşlerini belirtmişlerdir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının ince motor gelişim ile ilgili aile ve öğretmen raporları incelendiğinde alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Aysel ve Çiftçi, 1998; Korkmazlar, 1999; Miyaraha, 1994; Smits-Engelsman, Wilson, Westenberg ve Duysens, 2003). Steele (2004)'in ÖG riski olan anasınıfı çocuklarını erken tanılama ve erken müdahale amacıyla yapmış olduğu çalışmada; bu çocukların ÖG riski açısından ince motor beceriler ile ilgili göstermiş oldukları güçlükleri ortaya koymuştur. Bu özelliklere bakıldığında; çizme ve boyama becerilerinde zorluklar, kalem tutmada zorluklar şeklinde olduğu görülmektedir. İnce motor beceriler, yazmaya hazırlık becerileri (kalem tutma, boyama, yapıştırma vb.) açısından ele alındığında bu becerilerin gelişimindeki güçlükler yazma becerilerinde sorunlar ile karşımıza çıkabilmektedir. Bu durumda okul öncesi çocuklarda ince motor becerilerin gelişiminin takibi önemli olmaktadır. Bu araştırma sonucuna göre ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının ince motor beceriler ile ilgili sorunlar yaşayabileceği görülmektedir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Kaba Motor Gelişim İle İlgili Sorunlarının Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının kaba motor gelişimleri ile ilgili sonuçları analiz edildiğinde; aile ve öğretmenlerin ortak olarak; sakarlıklar ve düşmeler, dengesiz yürüme, çarpma, düşme sorunları şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler bu görüşlere ek olarak; uzaktan atılan topu tutamama, ipi uygun şekilde atlayamama, denge tahtası üzerinde duramama ve ritme göre dans etme sorunlarını belirtmişlerdir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının kaba motor gelişim ile ilgili aile ve öğretmen görüşleri incelendiğine alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Rimmer ve Kelly, 1989; Westendorp, Hartman Houwen ve Visscher, 2011; Zhang, 2001). Demirci ve Demirci (2016)'in "Özel ÖG olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi" isimli çalışmasında; 99 tane öğrenme güçlüğü olan çocuğun Motor Koordinasyon Alan Testi kullanarak ince ve kaba motor gelişim özelliklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; ÖG olan çocukların; yuvarlanma, takla atma, sek sek oynama, tırmanma, top atma yakalama, ip atlamak, bisiklet sürmek ve merdiven çıkmak gibi becerilerde güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda kaba motor okul öncesi ÖG riski olan çocuklarda izlenmesi gereken bir gelişim alanıdır. Genel olarak, motor beceri ile bilişsel beceri arasında bir ilişki olduğu kabul edilir. Yapılan birçok araştırma; iyi gelişmiş bir motor becerinin çocukların bilişsel beceri işlevlerini kolaylaştırdığı göstermiştir (Burns, O'Callaghan, McDonnell ve Rogers, 2004; Murray vd, 2006; Piek, Dawson, Smith ve Gasson, 2008). Kaba motor gelişim ile bilişsel gelişim arasındaki bu ilişki, kaba motor gelişiminin takibinin ve değerlendirmesinin önemli olduğu ortaya koymaktadır. Nitekim bu araştırmanın sonuçları da ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının kaba motor becerileri ile ilgili sorunlar yaşadığını desteklemektedir.

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının kaba motor gelişim ile ilgili aile ve öğretmen görüşleri incelendiğinde ailenin sadece dengesiz yürüme, çarpma, düşme sorunlarını belirttiği görülmüştür. Öğretmen görüşlerinde ise; uzaktan atılan topu tutamama, ipi uygun şekilde atlayamama, denge tahtası üzerinde duramama ve ritme göre dans etme sorunlarının olduğu belirtilmiştir. Aile ve öğretmen görüşleri arasındaki bu farklılıklar, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguların daha çok okul ortamında gözlenebilecek davranışlar olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu farklılıklar öğretmen ve aileden ayrı görüş almanın önemli olduğunu göstermiştir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Renk, Sayı ve Şekil Kavramı İle İlgili Sorunların Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; aile ve öğretmenlerin ortak olarak; renkleri tanıyamama, karıştırma; rakamları tanıyamama, karıştırma; geometrik şekilleri tanıyamama, karıştırma ve ritmik sayma sorunları görüşlerini belirtmişlerdir. Aileler ek olarak; sayıları ters yazma görüşünde de bulunmuşlardır. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunların alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Lerner, Lowenthal ve Egan, 1998; Lowenthal, 1998; Peltzman, 1992). Lowenthal (1998)'in yaptığı çalışmada; ÖG riski olan çocukların, renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar yaşayabileceğini belirtmiştir. Alan yazın ve bu araştırma sonuçları; ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının renk, şekil ve sayı kavramları ile ilgili sorunlar yaşayabileceğini desteklemektedir.

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının renk, sayı ve şekil kavramları ile ilgili aile ve öğretmen görüşleri incelendiğinde bir görüş dışında tüm görüşlerin ortak ve sıklık olarak birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun hem okullarda hem de ailede renk, sayı ve şekil kavramlarının ilk olarak öğretilen kavramlar olduğu ve bunlarla ilgili çok fazla etkinlik yapılarak, bu kavramlara ilişkin öğrenme durumlarını gözlemleyebilme fırsatının oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aile ve öğretmenlerin ortak görüşlerinin dışında iki ailenin sayıları ters yazma ile ilgili görüş belirtmiş olması, öğretmen ve aileden ayrı görüş almanın önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Algı İle İlgili Sorunların Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının algı sorunları ile ilgili sonuçlar analiz edildiğinde; aile ve öğretmenlerin ortak olarak; renk, şekil vb. eşleme ve ayırt etme sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görüşe ek olarak; kelimelerin heceleri fark edememe ve konum kavramların karıştırma görüşlerini iletmişlerdir. Aileler ise ek olarak; söylenenleri anlamada güçlük, benzer sesli sözcükleri karıştırma ve nesne gölge eşleme sorunlarını belirtmişlerdir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bu algı sorunları alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Karaman, Kara ve Durukan, 2012; Özat, 2010; Taylor, Anselmo, Foreman, Schatschneider ve Angelopoulos, 2000). McCardle, Scarborough ve Catts (2001)'in yaptığı çalışmada; ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının risk faktörlerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Bu çalışmada sözü edilen risk faktörlerinden bazılarının işitsel ve

görsel işleme becerileri olduğu görülmüştür. İşitsel işleme ve görsel işleme becerileri olarak; işitsel ayırt etme sorunları, işitsel eşleme sorunları, görsel ayırt etme ve eşleme sorunları, şekil zemin ayırımı sorunları şeklinde ele almıştır. ÖG'nin açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışıldığı süreçler, bazı ortak bileşenler barındırmaktadır. Bu bileşenlerinin açıklanmaya çalışıldığı güncel yaklaşımlarından biri olan psikolojik süreç kriteri incelendiğinde; ÖG'nin algılama yeteneğini içeren bilişsel, zihinsel ve psikolojik süreçlerde sorunlar olduğunu ele aldığı görülmektedir. Algılama sürecinde yer alan işitsel ve görsel algılama, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Hammill, 1993). Bu nedenle işitsel ve görsel algı becerilerinin değerlendirilmesinin ve takibinin önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışma sonuçları; ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının algılama ile ilgili sorunlar yaşayabileceğini desteklemektedir.

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının algı ile ilgili sorunlarına bakıldığında öğretmenlerin; ailelerden farklı olarak; kelimelerin hecelerini fark edememe ve konum kavramlarını karıştırma ile ilgili görüş belirttikleri görülmüştür. Özellikle, kelimelerin hecelerini fark edememe görüşünün okulda çalışılan bir beceri olması sebebi ile öğretmen görüşünün önemini göstermektedir. Ailelerin de öğretmenlerden farklı olarak söylenenleri anlamada güçlük, benzer sesli sözcükleri karıştırma ve nesne gölge eşleme sorunları yönünde görüşlerini belirtmeleri karşılaşılabilecek güçlüklerin çeşitliliğinin göstermesi açısından önemlidir. Aile ve öğretmen görüşüne göre çocuğa dair farklı özelliklerin ortaya çıkması hem aile hem de öğretmenden görüş almanın önemini ortaya koyması açısından önemlidir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Zaman ve Yön Kavramı İle İlgili Sorunların Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının zaman ve yön kavramı ile ilgili sorunları incelendiğinde; aile ve öğretmenlerin ortak olarak; yön kavramlarını karıştırma, zaman kavramı oluşturmada güçlük, günün bölümlerini karıştırma ve günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları görüşlerini belirtmişlerdir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bu çalışmada ortaya çıkan zaman ve yön kavramı ilgili yaşadığı bu sorunlar alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Akın ve Sezer, 2010; Korkmazlar, 2003; Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir; 2016). Demir (2005)'in okul öncesi ve ilköğretim sınıfına devam eden öğrencilerde özel ÖG'nin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ÖG belirti listesinin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda; ÖG riski olan okul öncesi çocuklarda; zaman kavramına ilişkin; gün, hafta, ay gibi kavramları karıştırdıkları

bulgusuna ulaşmıştır. Yön kavramına ilişkin, sağ ve solunu sıklıkla karıştırdıklarını da ortaya koymuştur. ÖG'nin nedenlerini inceleyen bazı araştırmalar, ÖG'nin beyin hemisferler arası iletişim sorunlarından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar. Sağ hemisfer sorunlarının zaman, yön gibi kavram ediniminde güçlükler sebebiyet verebilmesi açısından okuma-yazma öğrenmede önemli olduğu ileri sürülmektedir (Silver, 1989; Vellutino, 1987). Bu araştırmanın sonuçları da ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının yön kavramlarını karıştırma, zaman kavramını oluşturmada güçlükler, günün bölümlerini karıştırma sorunları ile karşılaşabileceğini desteklemektedir.

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının aile ve öğretmen görüşleri analiz edildiğinde; öğretmen ve ailelerin görüşlerinin ortak ve sıklık olarak birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun; zaman ve yön kavramlarının günlük hayat içinde hem evde hem de okulda sürekli olarak kullanılması ve bu kavramlara ilişkin ailelerin ve öğretmenlerin gözlem yapılabiliyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Bellek İle İlgili Sorunların Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bellek ile ilgili sorunları analiz edildiğinde; öğretmen ve ailelerin ortak olarak; tekerleme ve şarkı ezberlemede güçlük; verilen yönergeleri unutma ve kişi, nesne, etkinlik isimlerini unutma şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler ek olarak; verilen bilgileri çabuk unutma ve izlediği ya da dinlediği kurgusal bilgileri hatırlamada güçlük sorunlarını iletmişlerdir. Aileler ise ek olarak; başından geçen olayları sırayla anlatmada güçlük sorununu belirtmişlerdir. ÖG riski olan anaokulları çocuklarının bellek ile ilgili sorunları incelendiğinde alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle ve araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Brady, Shankweiler ve Mann, 1983; Jorm, Share, Maclean ve Matthews; 1984; Kesikçi ve Amado, 2005). Rebouche (1990)'un okul öncesinde ÖG erken belirtileri isimli çalışmasında, yaşları 3-6 arasında olan 46 çocuğun özelliklerini öğretmen raporuna göre belirlemiştir. Sıralamış olduğu becerilerde, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bellekle ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir. Yapılan birçok araştırmaya göre, bellek ile öğrenme arasında ilişki olduğu ve belleğin; bilgilerin öğrenilmesi, daha önceki bilgilerin akılda tutulması ve ihtiyaç halinde geri çağırılması süreçlerinden sorumlu olduğu bilinmektedir (Baddaley ve Hitch, 1974; Carpenter ve Just, 1989; Kane ve Engle, 2000). Öğrenme ve bellek arasındaki bu önemli ilişki düşünüldüğünde, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bellek ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin göstermiş oldukları davranış örüntülerinin, hem aile hem de öğretmenler

tarafından dikkat edilmesi önemlidir. Nitekim bu çalışma bulguları da ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bellek ile ilgili sorunlar yaşayabileceğini desteklemektedir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Dikkat İle İlgili Sorunların Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının dikkat ile ilgili sorunları incelendiğinde; öğretmen ve ailelerin ortak olarak; etkinliğe/göreve/ödevde başlamada güçlük, etkinliği/görevi/ödevi tamamlamada sorunlar şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlere ek olarak; etkinliği/görevi sürdürmede sorun, dinliyormuş gibi görünme özelliklerini de belirtmişlerdir. Aileler ise ek olarak; odaklanma sorunları, kısa dikkat süresi ve ödev yaparken çabuk sıkılma görüşlerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2015; Lerner, 2000; Milli Eğitim Bakanlığı, 2008; Melekoğlu, 2010; Shapiro vd., 1990; Vanlı, 2001). Lowenthal (1998)'in okul öncesinde kapsayıcı eğitim içinde yer alan ÖG'nin belirtilerini saptamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, ÖG riski olan çocukların detayları gözden kaçırdıkları ve çok hata yaptıkları, bir aktiviteye başlama ya da sürdürme ile ilgili sıklıkla sorunlar yaşadıkları, dinliyormuş gibi göründükleri, yönergeleri takip etme ve görevleri organize etme ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenmenin ilk aşamasının dikkat olduğu ve bilgilerin algılanması için dikkat etmemiz gerektiği alan yazında belirtilmektedir (Özmen, 2017; Karakaş, 2000)). ÖG olan çocukların dikkatle ilgili de sorunlar yaşadığı bilinmektedir (Hallahan, Kauffman ve Loyd, 1996; Reid ve Lienemann, 2006; Swanson ve Cochran, 1991). Öğrenme sürecinde dikkatin çok önemli bir unsur olması sebebiyle; ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının dikkat becerilerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu araştırmanın sonuçları da ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının dikkat becerileri ile ilgili sorunlar yaşadığını göstermektedir.

ÖG riski olan anasınıfı çocukların dikkat ile ilgili öğretmen ve aile görüşleri incelendiği, öğretmen ve ailelerin ortak olarak belirttiği görüşlerin, dikkatin üç boyutu olan; bir göreve katılım, dikkati sürdürme ve seçici dikkatle ilgili olduğunu göstermiştir. Bu görüşlerin ortak olması, dikkat becerilerinin ev ve okul ortamında gözlenebiliyor olmasını da desteklemektedir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Sosyal-Duygusal Özellikleri İle İlgili Sorunların Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının sosyal-duygusal sorunları ile ilgili öğretmen ve aile görüşleri analiz edildiğinde; öğretmen ve ailelerin ortak olarak; çekingenlik, olumlu ya da olumsuz olaylara karşı aşırılık, inatçılık ve aşırı yavaş ya da aşırı hareketlilik hali görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ek olarak; sınıf içinde yalnız olmayı tercih etme, reddetme davranışları, küsme davranışları, sürekli konuşma isteği, dalgın ruh hali ve değişikliklere tahammülsüzlük görüşlerini iletmişlerdir. Aileler ise ek olarak; bebeksi konuşma, aşırı gergin ve kızgın ruh hali özelliklerini belirtmişlerdir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının sosyal-duygusal özellikleri ile ilgili sorunları alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Lowenthal, 1998; Steel, 2004; Taylor, Anselmo, Foreman, Schatschneider ve Angelopoulos, 2000; Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi, 2006). Peltzman (1992)'in ÖG riski olan çocukların erken tanılama ve erken müdahalesi için rehber isimli çalışmasında; öğretmen ve ailelerden gelen bilgileri analiz etmiş ve ÖG riski olan çocukların erken tanınması için geliştirdiği belirti listesinde; ÖG riski olan çocukların sosyal-duygusal sorunlar yaşadığını vurgulamıştır. Bu sosyal-duygusal davranışlara bakıldığında; sessiz, sinirli ve tahammülsüz özellikler olduğu görülmüştür. Nitekim bu çalışmanın sonuçları da ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının sosyal-duygusal sorunlar yaşayabileceğini göstermektedir.

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının sosyal-duygusal sorunları ile ilgili öğretmenlerin ailelerden farklı olarak sınıf içinde yalnız olmayı tercih etmesi, reddetme davranışları, sürekli konuşma isteğinin olması ve değişikliklere tahammülsüzlük görüşlerini belirtmişlerdir. Bunlar akranların olduğu okul ortamında daha fazla görülebilecek davranışlardır. Bu nedenle ÖG riski olan çocukların izlenmesi açısından sosyal duygusal bakımdan görülebilecek davranışlarla ilgili öğretmen görüşlerinin alınması önemlidir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Organizasyon Becerileri İle İlgili Sorunların Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının organizasyon becerileri ile ilişkin öğretmen ve aile görüşleri incelendiğinde, öğretmen ve ailelerin ortak olarak; günlük rutine uyum sorunları ve sürekli dağınıklık görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlere ek olarak; eşyalarını unutma görüşünü söylemişlerdir. Aileler ise ek olarak; okul için hazırlanma sorunları ve eşyalarını kaybetme sorunları görüşlerini iletmişlerdir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının organizasyon becerilerine ilişkin bu bulgular alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik

göstermektedir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2015; Erman, 1997; Korkmazlar, 1992). Lindsay ve Wedell (1982) ve Humes, Hiles ve Savage, (1975)'in ÖG 'nin erken tanılanmasına yönelik yapmış oldukları çalışmalarda, okul öncesi dönemde ÖG risklerinin neler olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Elde edilen bulgulara bakıldığında; ÖG riski olan anasınıfı çocuklarını organizasyon becerilerine yönelik olarak dağınık olma, rutinlere uyma sorunları olduğunu bulmuşlardır. Organizasyon becerileri; insanların düşünceleri, zamanını ve görevlerini düzenleyebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu becerilere baktığımızda, ÖG'de sıkça karşılaşılan koordinasyon stratejilerinde yetersizlik durumu ile görülmektedir (Özmen, 2017). Koordinasyon stratejilerindeki yetersizlikler, kendini düzenleme stratejilerinde eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstbilişin varlığında gelişen kendini düzenleme stratejileri (Özmen, 2017) öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Swanson, 1993). Tüm bu etkenler ve bu çalışmanın sonuçları ele alındığında; ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının organizasyon becerilerinin değerlendirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik İle İlgili Sorunların Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ile ilgili öğretmen ve aile görüşleri analiz edildiğinde, öğretmen ve ailelerin ortak olarak; karalama yapmaya karşı isteksizlik ve çevresindeki yazılara karşı isteksizlik görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu görüşlere ek olarak; okula gelmeye karşı isteksizlik, anneden ayrılamama, etkinliklere karşı isteksizlik, kitaplarla hiç ilgilenmeme özelliklerini belirtmişlerdir. Aileler ise ek olarak; okula alışmasının uzun sürmesi, çabuk sıkılma, öğrenmeye karşı isteksizlik, resim yapma, boyama yapmaya karşı isteksizlik ve ödev yapmaya karşı isteksizlik görüşlerini iletmışlerdir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ile ilgili sonuçları alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Adlof, Catts ve Lee, 2010; Merzenick, Jenkins ve Tallal, 1996; Lyon, 1996; Lerner, Lowenthal ve Egan, 1998; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Gillis (2011)'in, okul öncesi dönemde ÖG'nin erken dönem belirtilerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, değerlendirilmesi gereken beceri ve gelişim alanlarını ortaya koymuştur. Bu özelliklere bakıldığında, öğrenme ve okula karşı isteksizlik durumlarını da vurgulamıştır. Okula ve okuma-yazmaya karşı, öğrenme, boyama vb. akademik becerilere karşı isteksizliğin motivasyon eksikliğinden kaynaklanabilmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Gottfried, 1985). Motivasyon eksikliği, beceriden kaçınmaya; beceriden kaçınma, alıştırma eksikliğine; alıştırma eksikliği,

beceride zayıflığı; beceride zayıflık, olumsuz öğrenme yaşantılarına; olumsuz öğrenme yaşantıları uyumsuz denetim odağına; uyumsuz denetim odağı ise öğrenilmiş çaresizliği ve tekrar motivasyon eksikliğine sebep olmakta ve öğrenme sürecindeki kısır döngüye götürmektedir (Özmen, 2017). Tüm bu sebepler ve çalışma bulguları, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının okula ve okuma-yazmaya karşı tutumlarının gözlemlenmesinin ve değerlendirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve Aile Görüşlerine Göre ÖG Riski Olan Anasınıfı Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Sorunların Tartışılması

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının problem davranışları ile ilgili öğretmen incelendiğinde, öğretmenlerin; yerinde otururken kıpırdanma, sınıfta dolaşma ve arkadaşlarının etkinliklerine izinsiz müdahale etme görüşlerini belirtmişlerdir. Aileler ise; aşırı hareketlilik, kurallara uymama, yemek saatine, ödev saatine uymama ve başkalarının eşyalarını karıştırma özelliklerini belirtmişlerdir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının problem davranışları ile ilgili sorunlarının alan yazında belirtilen ÖG özellikleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir (Lowenthal, 1998; Morgan, Farkas, Hillemeier ve Maczuga, 2009). Taylor, Anselmo, Foreman, Schatschneider ve Angelopoulos (2000)'un, öğretmen değerlendirmeleri ile erken dönemde öğrenme sorunlarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında; öğretmen değerlendirmesine göre risk grubu olarak tanımlanan grubun problem davranışlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu problem davranışlar ise; aşırı hareketlilik ve kurallara uymama şeklinde belirtilmiştir. Problem davranışlar sınıf ya da ev ortamında öğrenmeyi engelleyen bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu çalışmanın sonucu ve diğer araştırma bulguları; ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının problem davranışlarının değerlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının problem davranışları ile ilgili öğretmen ve aile görüşleri incelendiğinde ortak bir görüş olmadığı görülmektedir. Bu durumun; aile ve öğretmenlerin hangi davranışların, problem davranış olup olmadığı ile ilgili farklı düşüncelerinin olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ortak görüş olmaması öğretmen ve ailelerden farklı görüş alınmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Özetle, ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesini amaçlayan bu araştırma sonucunda; ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının, dil ve iletişim ile ilgili sorunlar, ince motor gelişim ile ilgili sorunlar, kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar, renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar, algı sorunları, zaman ve yön kavram sorunları, bellek sorunları, dikkat sorunları, sosyal-duygusal sorunlar, organizasyon

becerilerine ilişkin sorunlar, okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ve problem davranışlar gösterebildikleri görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında dil ve iletişim ile ilgili sorunlar temasında yer alan görüş çeşitliliğin, hem aile hem de öğretmen görüşlerinde diğer gelişim ve beceri alanlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. ÖG riski taşıyan anasınıfı çocuklarında belirgin olarak gözlenebilen bir özellik olarak öne çıkmıştır. İnce motor gelişim ile ilgili sorunlarda aile ve öğretmen görüşlerinin üç görüş dışında ortak olduğu ve taşıyarak boyama, diğer çocuklar göre çizim becerilerinde eksiklik görüşlerinin yoğun olduğu görülmüştür. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarında bu becerilerinin gözlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Kaba motor gelişim ile ilgili sorunlara bakıldığında ise ailelerin sadece tek görüş bildirdiği görülmekte olup, bu durumun kaba motor becerilere ilişkin davranış örüntülerinin okul ortamında görülebiliyor olması ve öğretmenlerin gözlemlenecek davranışa ilişkin bilgilerinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırma bulgularına göre ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının yoğun olarak sorun yaşadığı alanlardan bazılarının renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar, algı sorunları, zaman ve yön kavramı sorunları, bellek sorunları ve dikkat sorunları olduğu görülmüştür. Bu alanlara ilişkin aile ve öğretmen görüşlerinin sıklık olarak birbirine yakın olması bu durumu destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Özellikle zaman ve yön kavram sorunları konusunda aile ve öğretmenlerin görüşlerini çok yoğun olarak belirtmesi, ÖG riski olan çocuklarda bu kavramlara ilişkin sorunların sıklıkla gözlenmesinden kaynaklanabilir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının yoğun olarak sorun yaşadığı bu alanlara aile ve öğretmenlerin daha fazla dikkat etmesi gerektiği düşünülmektedir. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının sosyo-duygusal sorunlarına bakıldığında öğretmenlerin ailelerden daha fazla görüş belirtmiş olduğu görülmektedir. Bu durumun, bazı sosyo-duygusal davranışların okul ortamında gözlemlenebiliyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın bu bulguları aile ve öğretmenlerden ayrı görüş almanın önemini ortaya koymaktadır. ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının sorun yaşadığı alanlardan biri olan organizasyon becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde aile ve öğretmen görüşlerinin benzer ve sıklık olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu veriler ÖG riski taşıyan çocukların bu alanda güçlükleri olduğunu doğrulamaktadır. Okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik bulgularına bakıldığında iki görüş dışında aile ve öğretmenlerin farklı görüşler belirttikleri görülmüştür. Bu görüşlerin farklılık göstermesi bazı davranışların okul bazı davranışların ev ortamında gözlemlenebilecek davranışlar olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının özellikleri ortaya koyan bu çalışmanın bulguların alan yazınla benzerlik gösterdiği görülmüş olup, ÖG'nin erken tanınması ve erken müdahale ile

geç kalmanın önüne geçilmesi açısından araştırma bulgularının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde ÖG riski olan çocuklarını erken tespit edilmesi, erken müdahale programlarının oluşturulması çocukların başarısızlığının önüne geçilmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda araştırma bulgularının ailelere ve öğretmenlere ÖG risk farkındalığının artırılabilmesi için ülkemizde politikalar geliştirilmesine destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma süreci ve araştırma bulguları temel alınarak oluşturulan uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, ÖG riski olan çocukları belirlerken sesbilgisel farkındalık becerileri, hızlı isimlendirme ve dil becerileri değerlendirilerek karar verilmiştir. Bellek bileşenleri içinde yer alan çalışma belleği; öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir. Bilgiyi kodlama ve aynı zamanda uzun dönemli bellek ile ilişki kurma ve bilgiyi yorumla görevini üstlenen çalışma belleği sorunları ÖG olan çocuklarda gözlenebilmektedir. Ayrıca bu araştırma bulguları da ÖG riski olan anasınıfı çocuklarının bellek ile ilgili sorunlar yaşadığını göstermiştir. Öğrenme sürecindeki önemi ve bu araştırma bulguları düşünüldüğünde ÖG riski olan çocukları belirlemede sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve dil becerilerine ek olarak çalışma belleği değerlendirmesi de eklenebilir. Ayrıca ÖG riski olan çocuklara zekâ testi uygulanarak ÖG risk grubu olarak tanımlanan çalışma grubunun güvenilirliği artırılabilir.
2. Bu araştırmada ÖG riski olan 10 çocuk belirlenmiş olup, bu çocukların aile ve öğretmenleri ile toplam 20 görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için ÖG riski olan çocuk sayısı ve görüşme sayısı artırılabilir.
3. ÖG risk grubunda olan çocukların ilkokulda takibinin yapılarak ÖG tanısı alıp almadığı incelenebilir.
4. Okul öncesi dönemde çocukların gelişimini gözlemleyebilecek kişilerden birisi de ailelerden sonra okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenleri uzun saatler sınıfta birçok aktivite yaparak çocukları gözleme olanağı bulmaktadır. Fakat sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olması nedeni ile öğretmenler gelişimsel olarak farklı olan bazı çocukları fark edememektedirler. Öğretmen gözlemlerinin önemi

düşünüldüğünde; öğretmen raporlarına göre ÖG riski olan çocuklar ile değerlendirme araçlarına göre ÖG riski olan çocuklar arasındaki tutarlılığı gösteren bir çalışma yapılabilir.

5. Bu araştırmadan elde edilen bulgular kullanılarak, ÖG riski tarama araçları geliştirilebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde ÖG riski olan çocukları fark etmeleri amacıyla ailelere yönelik eğitimler verilebilir.
2. Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin okul öncesi dönemde ÖG riski olan çocukları belirlemek ve farkındalıklarının artırılması için hizmet içi seminerlerde kullanılabilir.
3. Bu araştırmadan elde edilen bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması amacıyla lisan programlarında kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, S. Gelişimsel Disleksi ve Endofenotipik Yaklaşım: Nörogenetik, Nörobiyolojik ve Nörobilişsel Temeller. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-91.
- Ackerman, P. T., Holloway, C. A., Youngdahl, P. L., & Dykman, R. A. (2001). The double-deficit theory of reading disability does not fit all. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 152-160.
- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Lee, J. (2010). Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 332-345.
- Akın, A., & Sezer, S. (2010). Diskalkuli: matematik öğrenme bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, (126-127), 41-48.
- Altınışik, R., Çoşkun,, R. Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamaları* (6.Baskı). Sakarya: Sakarya.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)*. Arlington: American Psychiatric.
- Anderson, V. (1992). 'Why do intelligent children have learning difficulties?' The neuropsychological perspective. *Child Health*, (28), 278-280.
- Ankara Kalkınma Ajansı & Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği, (2015). *Dislektik bireylerin profil çıkarımı, eğitim ihtiyaçları ve bu bireylere hizmet veren birimlerin eğitim ihtiyaç analizi*. Ankara: Ankara Kalkınma Ajansı & Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği.
- Anthony J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Ardila, A. (1997). Specific learning disabilities: A neuropsychological perspective. *International Journal of Neuroscience*, 89, 189-205.

- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Aysel, E. S., & Çiftçi, İ. (1998). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Baddaley, A. D. & Hitch, G. (2007). Working memory, past, present and future? Osaka, N., Logie, R. L. & D'Esposito, M. (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Working Memory* (pp. 55-60). U.K: Oxford University.
- Bender, W. N. (Eds). (1993). *Learning Disabilities: Best Practices for Professionals*. USA: Sage.
- Bender, W. N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. CA: Corwin.
- Bender, W. N. (2016). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin biliş ve dil özellikleri. H. Sarı (Ed.). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri*. (M. Yılmaz, Çev.) içinde (s46-70). Ankara: Nobel.
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341.
- Bexkens, A., van den Wildenberg, W. P., & Tijms, J. (2015). Rapid automatized naming in children with dyslexia: Is inhibitory control involved?. *Dyslexia*, 21(3), 212-234.
- Bishop, A. G. (2003). Prediction of first-grade reading achievement: A comparison of fall and winter kindergarten screenings. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 189-200.
- Boets, B., de Beeck, H. P. O., Vandermosten, M., Scott, S. K., Gillebert, C. R., Mantini, D., ... & Ghesquière, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251-1254.
- Brady, S., Shankweiler, D., & Mann, V. (1983). Speech perception and memory coding in relation to reading ability. *Journal of experimental child psychology*, 35(2), 345-367.
- Burns, Y., O'Callaghan, M., McDonnell, B., & Rogers, Y. (2004). Movement and motor development in ELBW infants at 1 year is related to cognitive and motor abilities at 4 years. *Early human development*, 80(1), 19-29.

- Bruck, M., & Treiman, R. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. *Journal of experimental child psychology*, 50(1), 156-178.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J. ve McDonagh, S. H. (2006). The link between decoding and comprehension for struggling readers. *Fluency instruction: Research-based best practices*, 39-61.
- Carpenter, P. & Just. M. A. (1989). The role of working memory in language comprehension. In: Simon, H. A.; Klahr D.; Kotovsky, K. (1989): *Complex information processing: The Impact of Herbert A. Simon, Carnegie Mellon Symposia On Cognition*, (Eds.). USA: Routledge.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47(2), 149-180.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y. S. (2016). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of learning disabilities*, 49(5), 451-465.
- Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning-disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-365.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.
- Cornwall, A. (1992). The relationship of phonological awareness, rapid naming, and verbal memory to severe reading and spelling disability. *Journal of Learning Disabilities*, 25(8), 532-538.
- De Groot, B. J., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. (2017). Rapid naming and phonemic awareness in children with or without reading disabilities and/or ADHD. *Journal of learning disabilities*, 50(2), 168-179.

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Instinct motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, N., & Demirci, P. T. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-57.
- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, E., Hamarta, E. & Akdeniz, S. (2015). Öğrenme güçlüklerinin belirtileri. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 49-62). Ankara: Eğiten Kitap.
- Denzin, K. N., & Lincoln, S.Y. (Eds.). (2005). *The sage handbook of qualitative research*. USA: Sage.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği. (2013). Web sitesinden erişildi: <http://disleksidernegi.com/224.html>
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ergül, C. & Demir, E. (2018). *Hızlı isimlendirme testi, uygulayıcı kılavzu*.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF.
- Erman, Ö. (1997). *Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nöropsikolojik ve nörofizyolojik yöntemlerle incelenmesi*. Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi. Ankara Tıp Fakültesi, Ankara
- Felton, R. H. (1992). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 212-229.

- Fiscus E.D. & Mandell, E. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*, (G. Kırcaali İftar, H.G. Şenel, E. Tekin, Çev.). 2. Baskı. Ankara: Yay.
- Galaburda AM. (1993). Neuroanatomic basis of developmental dyslexia. *Neurol Clinic.* (11), 161-73.
- Gillberg, C. & Soderstrom, H. (2003). Learning disability. *The Lancet*, 362, 811-821.
- Gillis, M. C. (2011). Promoting success: Early indicators of learning disabilities in preschool children. *Perspectives on Language and Literacy*, 37(3), 29.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Gottfried A., (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Güler, A., Halıcioğlu, M.B., & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teorik çerçeve, pratik öneriler, altı farklı nitel araştırma yaklaşımı, kalite ve etik hususlar*. Ankara: Seçkin.
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü versiyonu'nun (Test of early language development-) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.
- Güzel-Özmen, E. R. (2015). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gerkesinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 333-367). Ankara: Pegem.
- Harwell, J.M., ve Jackson, R.W. (2001). *The Complete Learning Disabilities Handbook*. San Francisco: Jossey- Bassed.
- Hagw, R. A., & Silver, A. A (1990). *Disordes of learning in childhood*. New York: Wiley.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1996). *Introduction to learning disabilitie*. Boston: Allyn&Bacon.
- Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26(5), 295-310.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2); 74-84.

- Humes, C. E., Hiles, P. M., & Savage, W. M. (1975). Early Learning Disabilities Identification: A Report. *Academic Therapy, 10*(4), 419-425.
- Invernizzi, M., Swank, L., Juel, C., & Meier, J. (2003). *Phonological Awareness Literacy Screening Kindergarten*. Charlottesville, VA: University Printing.
- İşeri, E., & Akın-Sarı, B. (2008). Çocukta bilişsel gelişim ve bozukluklar: Zeka geriliği ve öğrenme bozuklukları. S. Karakaş. (Ed.). *Kognitif nörobilimler içinde*. Ankara: MN Medikal & Nobel Tıp.
- Jenkins, J. R., & O'Connor, R. E. (2002). Early identification and intervention for young children with reading/learning disabilities. *Identification of learning disabilities: Research to practice, 2*, 99-149.
- Joacobsen, B., Lowery, B., & DuCette, J. (1986). Attributions of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology, 78*, 59-69.
- Jorm, A. F., Share, D. L., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Phonological confusability in short-term memory for sentences as a predictor of reading ability. *British Journal of Psychology, 75*(3), 393-400.
- Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A., & Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology, 26*, 1-25.
- Kaminski, R. A., & Good, R. H. (1996). Toward a technology for assessing basic early literacy skills. *School Psychology Review, 25*, 215-227.
- Kane, M. J. ve Engle R. W. (2000). Working-memory capacity and the control of attention: The contributions of goal neglect, response competition, and task set to stroop interference. *Journal of Experimental Psychology: General, 132*(1), 47-70.
- Karakaş, S. (2000). Bilgi işlemede entegratif model. S. Karakaş, H. Aydın, C. Erdemir, Ç. Özesmi (Ed.), *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon*, 140-148. Ankara: Çizgi Tıp.
- Karaman, D., Kara, K., & Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical Investigation, 6*(4).

- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kesikçi, H. & Amado S. (2005). Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek ve WISC-R testi puanlarına ait bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 99-110.
- Kirk, S. A. (1963). *Proceedings of the conference on exploration into perceptually handicapped child*. Evanston, IL: Fund for Perceptually Handicapped Children.
- Klein, R. M. (2002). Observations on the temporal correlates of reading failure. *Reading and Writing*, 15(1-2), 207-231.
- Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. (1993). *Özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*. 3. Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kongresi. Sapanca, Sakarya.
- Korkmazlar O., Ü. (2003). Özel öğrenme bozukluğu. A. Kulaksızoğlu (ed.), *Farklı gelişen çocuklar içinde* (s. 120-140). Ankara: Pegem.
- Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme güçlükleri, ben hasta değilim. A. Ekşi (Ed), İstanbul: Nobel, s. 285-295.
- Korkmazlar, Ü. (2003). "Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Sorunlarını Tanımak". Okul Öncesi Eğitim: Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu, Bildiri Metinleri, İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları, 27-36
- Kovelman, I., Norton, E. S., Christodoulou, J. A., Gaab, N., Lieberman, D. A., Triantafyllou, C., ... & Gabrieli, J. D. (2011). Brain basis of phonological awareness for spoken language in children and its disruption in dyslexia. *Cerebral Cortex*, 22(4), 754-764.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75.
- Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K., & Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal of experimental child psychology*, 103(3), 309-324.
- Leonard, C. M. (2001). Imaging brain structure in children: Differentiating language disability and reading disability. *Learning Disability Quarterly*, 24(3), 158-176.

- Lerner, J. W., (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. USA: Houghton Mifflin Company. (s:255-259).
- Lerner, J., Lowenthal, B., & Egan R. (1998). *Preschool children with special needs: Children at-risk, children with disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lindsay, G. A., & Wedell, K. (1982). The early identification of educationally 'at risk' children revisited. *Journal of Learning Disabilities*, 15(4), 212-217.
- Lonigan C. J., Wagner R. K., Torgesen J. K., & Rashotte C. (2007). *Test of Preschool Early Literacy*. Austin, TX: ProEd.
- Lovett, M. W. (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development*, 234-260.
- Lowenthal B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 25-31.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The future of children*, 54-76.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.
- McKinney, J. D. (1989). Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 141-150.
- MEB (2008). Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmegldestekeitimprogram.pdf erişilmiştir.
- Melekoğlu, A. M., & Çakıroğlu, O. (Ed.). (2016). *Öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize.
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duyu/davranış bozukluğu. İ.H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*. (s.89-118).
- Merzenich, M. M., Jenkins, W. M., Johnston, P., Schreiner, C., Miller, S. L., & Tallal, P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. *Science*, 271(5245), 77-81.

- Miyahara, M. (1994). Subtypes of students with learning disabilities based upon gross motor functions. *Adapted physical activity quarterly*, 11(4), 368-382.
- Montegue, M. (1995). Cognitive instruction and mathematics: Implications for student with learning disorders. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 17, 39-49.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2009). Risk factors for learning-related behavior problems at 24 months of age: Population-based estimates. *Journal of abnormal child psychology*, 37(3), 401.
- Murray, G. K., Veijola, J., Moilanen, K., Miettunen, J., Glahn, D. C., Cannon, T. D., ... & Isohanni, M. (2006). Infant motor development is associated with adult cognitive categorisation in a longitudinal birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 25-29.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of experimental child psychology*, 71(1), 3-27.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities, October, 2006 (pp. 63-72). *Learning Disability Quarterly*, 63-72.
- Orton Society (1995). Definition of dyslexia: *Report from committee of members. Perspectives*, 21, 16-17.
- Özat, N.E. (2010). *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Öyeşil, Z. (2015). Öğrenme güçlükleri nedir? Öğrenme güçlüklerinin tarihçesi. S.S. Yıldırım-Doğru, (Ed). *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 21-33). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özmen, E. R. (2014). Öğrenme problemleri: Önlenmesi ve düzeltilmesi. Bir model önerisi, *Yeni Türkiye Dergisi*, 59, 1321-1332.
- Özmen, E. R. (2017). *Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1998). Özel eğitime muhtaç çocuklar. *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe.

- Peltzman, B. R. (1992). Guidelines for early identification and strategies for early intervention of at-risk learning disabled children. (ERIC Document Reproduction Service No. 351111)
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human movement science, 27*(5), 668-681.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. MA: Pearson
- Ramus, F. (2001). Outstanding questions about phonological processing in dyslexia. *Dyslexia, 7*(4), 197-216.
- Raskind, W. H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability. *Learning Disability Quarterly, 24*, 141-157.
- Rebouche, R. A. (1990). *Early identifiers of learning disabilities in preschool children*. Doctoral dissertation. University of Northern Iowa, USA.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guilford.
- Rimmer, J. H., & Kelly, L. E. (1989). Gross motor development in preschool children with learning disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 6*(3), 268-279.
- Saksida, A., Iannuzzi, S., Bogliotti, C., Chaix, Y., Démonet, J. F., Bricout, L., ... & George, F. (2016). Phonological skills, visual attention span, and visual stress in developmental dyslexia. *Developmental Psychology, 52*(10), 1503.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi, 2*(2), 170-176.
- Satz, P., & Friel, J. (1974). Some predictive antecedents of specific reading disability: A preliminary two-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities, 7*(7), 437-444.
- Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia, 48*(1), 115-136.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of educational psychology, 96*(2), 265.

- Schoenbrodt, L., & Kumin, L. (1997). Learning disabilities existing concomitantly with communication disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 264-282.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. (2017). *Okumada güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin dil becerilerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serniclaes, W., Sprenger-Charolles, L., Carré, R., & Demonet, J. F. (2001). Perceptual discrimination of speech sounds in developmental dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Shapiro, B. K., Palmer, F. B., Antell, S., Bilker, S., Ross, A., & Capute, A. J. (1990). Precursors of reading delay: neurodevelopmental milestones. *Pediatrics*, 85(3), 416-420.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39, 497-517.
- Silliman, E. R., & Scott, C. M. (2006). Language Impairment and Reading Disability: Connections and Complexities Introduction to the Special Issue. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 1-7.
- Silver LB. (2002) Developmental Learning Disorder In: Lewis M (Eds.), *Child And Adolescent Psychiatry Text book Philadelphia* (pp. 621-629). Lippincott
- Silver, C.H., Ruff, R.M., Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., Bush, S. S., Koffler, S.P. & Reynolds, C.R. (2007). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. NAN Policy and planning committee. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 217-219.
- Silver, L. B. (1989). Learning disabilities. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 28: 309-313.
- Smith, D. D (2007). *Introduction to special education making a difference* (6th ed). Boston: Pearson.
- Smits-Engelsman, B. C. M., Wilson, P. H., Westenberg, Y., & Duysens, J. (2003). Fine motor deficiencies in children with developmental coordination disorder and learning disabilities: An underlying open-loop control deficit. *Human movement science*, 22(4-5), 495-513.

- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia: a Cognitive-Developmental Perspective*. Cambridge, MA, US: Basil Blackwell.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S., & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32, 2.
- Steinmetz, H. (1996). Structure, function and cerebral asymmetry: in vivo morphometry of the planum temporale. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 20(4), 587-591.
- Swanson, H. L. (1993). Principles and procedures in strategy use. In L. J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice* (pp. 61-92). Austin, TX, US: PRO-ED.
- Swanson, H. L., & Cochran, K. F. (1991). Learning disabilities, distinctive encoding, and hemispheric resources. *Brain and Language*, 40(2), 202-230.
- Swanson, L. H., & Stomel, D. (2012). Learning disabilities and memory. In B. Wong & D. Bulter (Eds.). *Learning about aearning disabilities* (pp. 125-141.). Elsevier: Oxford.
- Swanson, L.H., & Hsieh, C.J. (2009). Characteristics of adult with readings disabilities A meta-analysis of literature. *Review of Educational Research*, 79(4), 1-28.
- Taylor, H. G., Anselmo, M., Foreman, A. L., Schatschneider, C., & Angelopoulos, J. (2000). Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 200-210.
- Tijms, J. (2004). Verbal memory and phonological processing in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27(3), 300-310.
- Tirosh, E., Cohen, A., Berger, J., Davidovitch, M. & Cohen-Ophir, M. (2001). Neurodevelopmental and behavioural characteristics in learning disabilities and attention deficit disorder. *European Journal of Pediatric Neurology*, 5(6), 253- 258.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2013). *Türkçe erken dil gelişimi testi kullanım kılavuzu*. Ankara: Detay.
- Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğü'n'de nöropsikolojik profil*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Türkiye Disleksi Meclisi. (2017). *Türkiye’de özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecinde ve destek eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri komisyon raporu*. Türkiye Disleksi Meclisi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Twycross, A., & Shields, L. (2005). Validity and reliability--what's it all about? Part 3 issues relating to qualitative studies; this is one of a series of short papers on aspects of research. *Paediatric Nursing*, 17(1), 36-37.
- Vanlı, L. (2001). *Anmgular girus. Dikkat eksikliği v hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlükleri*. Ankara Üniversitesi tıp Fakültesi çocuk ve ruh sağlığı hastalıkları anabilimdalı yayınları.
- Vellutino, F.K. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256 (3), 20-27.
- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J., & Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2773-2779.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of educational psychology*, 91(3), 415-438.
- Wolf, M., & Denckla, M. B. (2005). *RAN/RAS: Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests*. Austin, TX: Pro-ed.
- Wolf, M., O'rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing*, 15(1-2), 43-72.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Doğru, S. S. Y., Alabay, E., & Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 829-840.
- Zhang, J. (2001). Fundamental motor skill performances of children with ADD, LD, and MMR- a pilot study. *Palaestra*, 17, 7-9.

EKLER



EK 1. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.19647059
Konu : Araştırma İzni

20.11.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 10/11/2017 Tarihli ve E.43534 sayılı yazımız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gökhan AÇIKGÖZ'ün "**Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Anaokulu Çocuklarının Özelliklerinin Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi**" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (20 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI

Vali a.

Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik

Asli ile

21/11/2017

Mahmut ÖZDEMİR

Ayrıntılı bilgi için

EK 2. Çocuk Bilgi Formu

ÇOCUK BİLGİ FORMU

Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans tezi olan bu araştırma, Öğrenme Güçlüğü risk grubunda olan çocukları erken dönemde saptamak ve bu çocukların özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında alınan bilgiler gizli tutulacaktır.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

Araştırmacı

Arş. Gör. Gökhan AÇIKGÖZ

Çocuğun adı-soyadı:

Doğum tarihi: gün/ay/yıl

Cinsiyeti:

Devam ettiği okulun adı:

Okulun Bulunduğu İlçe ve semt:

Annenin eğitim düzeyi:

Babanın eğitim düzeyi:

Ailenin aylık gelir düzeyi:

EK 3. Görüşme Soruları

AİLE GÖRÜŞMESİ

Görüşme Yapılan Kişi:

Görüşme Tarihi :

Görüşme Saati :

Değerli katılımcı,

Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Prof. Dr. E. Rüya Özmen danışmanlığında “**Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Anasınıfı Çocuklarının Özelliklerinin Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi**” isimli yüksek lisans araştırmamı yürütmekteyim.

Bu görüşme kapsamında çalışma önkoşullarını karşılayan çocukların siz aileleri ile görüşmeler yaparak, değerli görüşleriniz doğrultusunda araştırmamı yürüteceğim. Değerli katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

SORULAR

Genel Sorular

1. Bana çocuğunuzu anlatır mısınız?
2. Çocuğunuzda diğer çocuklardan farklılıklar gözlüyor musunuz? Gözlüyorsanız bunlar neler?
3. Eğer çocuğunuzun bazı konularda zorluklar yaşadığını düşünüyorsanız açıkla mısınız? Bunlar nelerdir?

Alt Sorular

- ✓ Çocuğunuzun nesnelere ve seslere eşleme, ayırt etme gibi algılama becerileri konusunda zorluklar yaşıyor mu? Bunlar nelerdir?
- ✓ Çocuğunuzun yazma ve çizim becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun düzenli olma, günlük olarak yaptığı etkinlikleri izleyebilmesi gibi organize olma becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun sağ-sol, dün-bugün gibi yön, zaman vb. kavramlarına yönelik bilgisi konusunda neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun sözel ifade becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun akılda tutma, hatırlama gibi bellek becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

- ✓ Çocuğunuzun el becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun koşma, atlama zıplama gibi fiziksel etkinlikleri yapabilme becerisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun dikkati hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun öğrenmeye karşı ilgi ve isteği hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun başkalarıyla olan iletişim hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun duygularını belli etme şekli hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun kurallara uyma, istenilenleri yerine getirme gibi davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Çocuğunuzun okumaya karşı ilgisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?



ÖĞRETMEN GÖRÜŞMESİ

Görüşme Yapılan Kişi:

Görüşme Tarihi :

Görüşme Saati :

Değerli katılımcı,

Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Prof. Dr. E. Rüya Özmen danışmanlığında “**Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Anasınıfı Çocuklarının Özelliklerinin Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi**” isimli yüksek lisans araştırmamı yürütmekteyim.

Bu görüşmede kapsamında çalışma önkoşullarını karşılayan öğrencilerin siz öğretmenleri ile görüşmeler yaparak, değerli görüşleriniz doğrultusunda araştırmamı yürüteceğim. Değerli katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

SORULAR

Genel Sorular

1. Bana öğrencinizi anlatır mısınız?
2. Öğrencinizde diğer çocuklardan farklılıklar gözlüyor musunuz? Gözlüyorsanız bunlar neler?
3. Eğer öğrencinizin bazı konularda zorluklar yaşadığını düşünüyorsanız açıklar mısınız? Bunlar nelerdir?

Alt Sorular

- ✓ Öğrencinizin nesnelere ve sesleri eşleme, ayırt etme gibi algılama becerileri konusunda zorluklar yaşıyor mu? Bunlar nelerdir?
- ✓ Öğrencinizin yazma ve çizim becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin düzenli olma, günlük olarak yaptığı etkinlikleri izleyebilme gibi organize olma becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin sağ-sol, dün-bugün gibi yön, zaman vb. kavramlarına yönelik bilgisi konusunda neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin sözel ifade becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

- ✓ Öğrencinizin akılda tutma, hatırlama gibi bellek becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin el becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin kaba motor becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin dikkati hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin öğrenmeye karşı ilgi ve isteği hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin başkalarıyla olan iletişim hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin duygularını belli etme şekli hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizin okumaya karşı ilgisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- ✓ Öğrencinizde problem davranışlar gözlüyor musunuz? Gözlüyorsanız bunlar nelerdir?

EK 4. Aile ve Öğretmen Çalışmaya Katılım İzni Formu

Değerli Anne/Baba,

“Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Anasınıfı Çocuklarının Özelliklerinin Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tez kapsamında öğrenme güçlüğü risk grubunda olan okulöncesi çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında araştırmaya katılacak olan tüm çocuklara **Erken Okuryazarlık Testi- Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi, Hızlı İsimlendirme Testi ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi** uygulanacaktır. Ailelerin çocuklarının özelliklerini belirlemeleri amacıyla görüşmeler ses kaydına alınacaktır.

Araştırmaya katılımda siz değerli anne/babaların gönüllülüğü esastır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, bilimsel amaçlar dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılmayı onayladığınız takdirde, sizin ve çocuğunuzun adı bu araştırmada ya da araştırma hakkındaki hiçbir çalışmada yer almayacaktır.

İlginiz ve katılarak göstermiş olduğunuz desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Gökhan AÇIKGÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

e-posta: gokhanacikgoz@gazi.edu.tr

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

İmza:

Değerli Öğretmen,

“Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Anasınıfı Çocuklarının Özelliklerinin Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tez kapsamında öğrenme güçlüğü risk grubunda olan okulöncesi çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında araştırmaya katılacak olan tüm çocuklara **Erken Okuryazarlık Testi- Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi, Hızlı İsimlendirme Testi ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi** uygulanacaktır. Öğretmenlerin, çocuklarının özelliklerini belirlemeleri amacıyla görüşmeler ses kaydına alınacaktır.

Araştırmaya katılımında siz değerli öğretmenlerin gönüllülüğü esastır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, bilimsel amaçlar dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılmayı onayladığınız takdirde, sizin ve öğrencinizin adı bu araştırmada ya da araştırma hakkındaki hiçbir çalışmada yer almayacaktır.

İlginiz ve katılarak göstermiş olduğunuz desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Gökhan AÇIKGÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

e-posta: gokhanacikgoz@gazi.edu.tr

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

İmza:



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..