



T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**REHABİLİTASYON MERKEZİNDE
ÖZEL ÖĞRENİM GÜÇLÜĞÜ TANISI
ALMIŞ ÖĞRENCİLERİN DİL/KÜLTÜR
FARKI ETKİLERİ**

Havva Gül DEMİRÇE

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Sinem Zeynep METİN

İSTANBUL – 2018

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

REHABİLİTASYON MERKEZİNDE ÖZEL ÖĞRENİM
GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ ÖĞRENCİLERİN
DİL/KÜLTÜR FARKI ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAVVA GÜL DEMİRÇE

Tez Danışmanı:
YRD. DÇ. DR. SİNEM ZEYNEP METİN

İstanbul, 2018



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

GENEL BİLGİLER

Öğrenci No	:	
Öğrenci Adı Soyadı	:	Havva Gül Demirçe
Anabilim Dalı	:	Klinik Psikoloji
Tez Danışmanı	:	Yrd. Doç. Dr. Sinem Zeynep Metin
Tezin Başlığı	:	'Rehabilitasyon Merkezinde Özel Öğrenim Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Dil/Kültür Farkı Etkileri'

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi	:	19.01.2018	Saati	:	17:30
Öğrenci Savunmaya	:	<input checked="" type="radio"/> GELDI			
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,					
<input checked="" type="radio"/> OY BİRLİĞİ <input type="radio"/> OY ÇOKLUGU					
<input type="radio"/> Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez KABUL edilmiştir.					
<input type="radio"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ için ay EK SÜRE verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. <i>(en fazla 3 ay)</i>					
<input type="radio"/> Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin REDEDEDİLMESİ kararı alınmıştır.					
Savunmada Tezin Başlığı	:	<input checked="" type="radio"/> Değişmedi.	<input type="radio"/> Değişti.		
Tezin Yeni Başlığı	:				
Öğrenci Savunmaya	:	<input type="radio"/> GELMEDİ			
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,					
<input type="radio"/> OY BİRLİĞİ ile REDDEDİLMİŞTİR.					

ile almıştır.

Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Danışman Üye	Yrd. Doç. Dr. Sinem Zeynep Metin	
Üye	Prof.Dr. Sermin Kesebir	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Tuğba Arzu Özal İldeniz	

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Rehabilitasyon Merkezinde Özel Öğrenim Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Dil/Kültür Farkı Etkileri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakça gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tarih: 21.12.2017

Ad-Soyad: Havva Gül Demirçe

ÖNSÖZ

Bu araştırma rehabilitasyon merkezinde özel öğrenim güçlüğü tanısı almış öğrencilerin dil/kültür farkı etkilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada bana zaman ayırarak yardımlarını ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Uzm. Dr. Sinem Zeynep Metin'e ve diğer hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Bütün eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi her zaman arkamda duran babam Ali DEMİRÇE'ye ve annem Sıdıka DEMİRÇE'ye çok teşekkür ederim. Son olarak bu çalışmada desteklerini esirgemeyen Zeynep ÖZ, çalıştığım rehabilitasyon müdüresi Şenay KUTULMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Havva Gül DEMİRÇE

ÖZET

Okul dönemindeki çocukların %2-10'unda özel öğrenme güçlüğü görülmektedir. Görülme oranının yüksek oluşu, bireysel farklılıklar, eşlik edebilecek diğer sorunlar ve erken tedavinin önemlerinden ötürü ayrıntılı ve standart psikolojik değerlendirmelere gereksinim hızlı bir şekilde artmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerinde pek çok faktör etkili olup bunlar arasında dil ve kültür önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada rehabilitasyon merkezinde özel öğrenim güçlüğü tanısı almış öğrencilerin dil/kültür farkı etkileri incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma süresince özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip toplam 100 ebeveyn ile görüşülmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde;

- Karadeniz ve Doğu ve Güneydoğu Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların ebeveynlerinin sözel yönergeleri daha fazla tekrarlamak zorunda kaldıkları,
- Türkçe konuşulan ailelerde büyüyen çocukların 0-18 ay arasında en az 15 kelime bilme oranlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu,
- Bu oranların Marmara, İç Anadolu, Akdeniz ve Karadeniz kültürüyle büyüyenlerde Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyenlere göre daha yüksek olduğu,
- Kürtçe konuşulan aile ortamında ve Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocuklarda harf söyleyememe oranının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu,
- Kürtçe konuşulan aile ortamında ve Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların anne-baba, kardeş ve arkadaşlarla olan ilişkilerin daha iyi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğrenim Güçlüğü, Dil, Kültür

ABSTRACT

Special learning difficulties are seen in 2-10% of school-age children. The need for elaborate and standardized psychological assessments is increasing rapidly because of the high incidence, individual differences, other problems that may be associated, and the importance of early treatment. Many factors are influential on children with special learning difficulties, among which language and culture have an important place. In this study, the effects of language/culture differences of students who have been diagnosed as having special learning difficulties in the rehabilitation center were examined. In this context, during the study, a total of 100 parents with special learning disabilities were interviewed. Data obtained from the study were analyzed with SPSS packet program. As a result of the statistical analyzes the following results obtained;

- The parents of the Black Sea and Eastern and Southeastern Anatolian culturally grown children had to repeat the verbal directions more
- The children who were growing up in the Turkish speaking families had a significantly higher rate of knowing at least 15 words between 0-18 months
- These rates were significantly higher in the Marmara, The Mediterranean and the Black Sea than the Eastern and Southeastern cultures,
- The Kurdish-speaking family environment and the eastern and southeastern cultures are significantly higher in non-literate children,
- The Kurdish-speaking family environment and the parents of growing children in Eastern and Southeastern cultures , relationships with siblings and friends have been seen to be better.

Keywords: Special Learning Difficulty, Language, Culture

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

YEMİN METNİ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vi
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. ÖĞRENME KAVRAMLARI.....	4
2.1.1. Öğrenme Kuramları.....	6
2.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	6
2.1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	6
2.1.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı.....	7
2.1.1.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı.....	7
2.1.2. Öğrenmeye Etki Eden Temel Etkenler.....	9
2.1.2.1. Bellek.....	9
2.1.2.2. Örüntüleme.....	9
2.1.2.3. Dikkat.....	10
2.1.2.4. Çevre.....	10
2.1.2.5. Duygular.....	10
2.1.2.6. Motivasyon.....	11
2.1.2.7. Beslenme ve Su.....	11
2.1.2.8. Uyku.....	12
2.1.3. Öğrenmenin Gelişimsel Aşamaları.....	12
2.1.3.1. Algısal Öğrenme.....	12
2.1.3.2. Ayırt edici - Birleştirici Öğrenme.....	13
2.1.3.3. Özümleme.....	13
2.1.3.4. Uyum.....	13
2.1.3.5. Sembolik Öğrenme.....	14
2.1.4. Öğrenme Süreci.....	14
2.2. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ.....	15
2.2.1. Tanım ve Tarihçe.....	15
2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Gelişim Dönemlerine Göre Belirtileri.....	18
2.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Belirtiler.....	18
2.2.2.2. Okul Döneminde Görülen Belirtiler.....	19
2.2.2.3. Yetişkinlikte Görülen Belirtiler.....	22
2.2.3. Görülme Sıklığı.....	22
2.2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri.....	23
2.2.5. Tanı.....	25
2.2.6. Alt Grupları.....	29
2.2.6.1. Okuma güçlüğü (Dyslexia).....	30
2.2.6.2. Hesaplama Güçlüğü (Dyscalculia).....	31
2.2.6.3. Yazma Güçlüğü (Dysgraphia).....	32
2.2.6.4. Başka Türli Adlandırılmayan Öğrenme Güçlüğü.....	32
3. MATERYAL VE METOD.....	33
3.1. Araştırmanın Amacı.....	33
3.2. Evren ve Örneklem.....	33

3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.4. Verilerin Analizi	33
4. BULGULAR.....	34
4.1. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	34
4.2. ÇOCUĞUN GELİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	38
4.3. BEBEKLİK VE ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GÖRÜLEN HASTALIKLARA İLİŞKİN BULGULAR	41
4.4. ÇOCUKLARIN SÖZEL YÖNERGELERLE İLGİLİ YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	43
4.5. FONETİK SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	46
4.6. AİLEDE KONUŞMA VE FONETİK SORUN OLUP OLMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	48
4.7. ÇOCUĞUN SOSYAL YÖNÜNE İLİŞKİN BULGULAR.....	50
4.8. ÇOCUĞUN OKULA BAŞLAMADAN ÖNCE EĞİTİM ALIP ALMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	52
4.9. ÇOCUĞUN OKUL DÖNEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	54
4.10. AİLENİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	58
4.11. DİL VE KÜLTÜR DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	61
4.12. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARDA DİL/KÜLTÜR FARKI ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	62
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	83
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	99

TABLolar DİZİNİ

Tablo 4. 1. Katılımcıların çocuklarının cinsiyetine göre dağılımı	34
Tablo 4. 2. Katılımcıların çocuklarının okudukları sınıfa göre dağılımı	34
Tablo 4. 3. Katılımcıların çocuklarının yaş ortalaması	35
Tablo 4. 4. Katılımcıların çocuklarının okuduğu okula göre dağılımı	35
Tablo 4. 5. Özel öğrenme güçlüğü tanısını koyan kişiye göre dağılım	35
Tablo 4. 6. Katılımcıların çocuklarının özel öğrenme güçlüğü tanısına göre dağılımı	36
Tablo 4. 7. Katılımcıların çocuğun eğitimiyle ilgilenen kişiye göre dağılımı	36
Tablo 4. 8. Anne eğitim düzeyine göre çocukların dağılımı	37
Tablo 4. 9. Baba eğitim düzeyine göre çocukların dağılımı	37
Tablo 4. 10. Katılımcıların çocuklarının anne sütü alıp almama durumlarına göre dağılımı	38
Tablo 4. 11. Katılımcıların çocuklarının göz kontağı kurup kuramamalarına göre dağılımı	38
Tablo 4. 12. Katılımcıların çocuklarının desteksiz oturmayı zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı	38
Tablo 4. 13. Katılımcıların çocuklarının yürümeyi öğrenmeyi zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı	39
Tablo 4. 14. Katılımcıların çocuklarının merdiven inip çıkmayı öğrenmeyi zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı	39
Tablo 4. 15. Katılımcıların çocuklarının düğme ilikleme öğrenmeyi zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı	39
Tablo 4. 16. Katılımcıların çocuklarının ayakkabı bağlamayı öğrenmeyi zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı	40
Tablo 4. 17. Katılımcıların çocuklarının uyku düzeninde sorun yaşayıp yaşamamalarına göre dağılımı	40
Tablo 4. 18. Katılımcıların çocuklarının 0-1 yaş arasında ağlama ve huzursuzluk yaşayıp yaşamamalarına göre dağılımı	40
Tablo 4. 19. Katılımcıların çocuklarına çiş eğitimi verme durumlarına göre dağılımı	41
Tablo 4. 20. Katılımcıların çocuklarına kaka eğitimi verme durumlarına göre dağılımı	41
Tablo 4. 21. Katılımcıların çocuklarının kafa travması geçirme durumlarına göre dağılımı	41
Tablo 4. 22. Katılımcıların çocuklarının ateşli havale geçirme durumlarına göre dağılımı	42
Tablo 4. 23. Katılımcıların çocuklarının orta kulak iltihabı sorunu yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımı	42
Tablo 4. 24. Katılımcıların çocuklarının görme sorunu olup olmamasına göre dağılımı	42
Tablo 4. 25. Katılımcıların çocuklarına sözel yönergeleri tekrarlama zorunda kalıp kalmama durumlarına göre dağılımı	43
Tablo 4. 26. Katılımcıların çocuklarına sözel yönergeleri tekrarlama zamanı	43
Tablo 4. 27. Katılımcıların çocuklarının 0-18 aylıkken en az 15 kelime söyleyebilme durumuna göre dağılımı	44

Tablo 4. 28. Katılımcıların çocuklarının iki kelimelik cümle kurma zamanına göre dağılımı	44
Tablo 4. 29. Katılımcıların çocuklarının uzun cümlelerle kendini ifade etme zamanına göre dağılımı	44
Tablo 4. 30. Katılımcıların çocuklarının kısa öykü veya masal anlatmaya başlama zamanına göre dağılımı	45
Tablo 4. 31. Katılımcıların çocuklarının yabancılar tarafından anlaşılır konuşmaya başlama zamanına göre dağılımı	46
Tablo 4. 32. Katılımcıların çocuklarının kekemelik sorunu yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımı	46
Tablo 4. 33. Katılımcıların çocuklarının 1-6 yaş arasında söyleyemediği harf/harfler olup olmama durumuna göre dağılımı	47
Tablo 4. 34. Katılımcıların çocuklarının 1-6 yaş arasında söyleyemediği harf/harflere göre dağılımı	47
Tablo 4. 35. Katılımcıların çocuklarının hızlı konuşup konuşmama durumuna göre dağılımı	48
Tablo 4. 36. Katılımcıların ailelerinde konuşma sorunu olup olmama durumuna göre dağılımı	48
Tablo 4. 37. Katılımcıların ailelerinde konuşma sorununun olduğu kişiye göre dağılımı	49
Tablo 4. 38. Katılımcıların ailelerinde fonetik sorun olup olmama durumuna göre dağılımı	49
Tablo 4. 39. Katılımcıların ailelerinde fonetik sorununun olduğu kişiye göre dağılımı	49
Tablo 4. 40. Katılımcıların çocuklarının spor yapma durumuna göre dağılımı	50
Tablo 4. 41. Katılımcıların çocuklarının sanatsal faaliyet yapma durumuna göre dağılımı	50
Tablo 4. 42. Katılımcıların çocuklarının anne-babayla ilişkilerine göre dağılımı	50
Tablo 4. 43. Katılımcıların çocuklarının kardeşleriyle ilişkilerine göre dağılımı	51
Tablo 4. 44. Katılımcıların çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerine göre dağılımı	51
Tablo 4. 45. Katılımcıların çocuklarının öğretmenleriyle ilişkilerine göre dağılımı	51
Tablo 4. 46. Katılımcıların çocuklarının okuldaki popülerlik durumuna göre dağılımı	52
Tablo 4. 47. Katılımcıların çocuklarının okula başlamadan önce eğitim alıp almama durumlarına göre dağılımı	52
Tablo 4. 48. Katılımcıların çocuklarının okula başlamadan önce eğitim aldıkları yere göre dağılımı	52
Tablo 4. 49. Katılımcıların çocuklarının okula başlamadan önce eğitim aldıkları yaşa göre dağılımı	53
Tablo 4. 50. Katılımcıların çocuklarının okula başlamadan önce aldıkları eğitim döneminde sorun yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımı	53
Tablo 4. 51. Katılımcıların çocuklarının okula başlama yaşına göre dağılımı	54
Tablo 4. 52. Katılımcıların çocuklarının okula başlarken sorun yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımı	54
Tablo 4. 53. Katılımcıların çocuklarının okula başlarken yaşadıkları sorunlara göre dağılımı	55
Tablo 4. 54. Katılımcıların çocuklarının okulda yıl kaybı yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımı	55
Tablo 4. 55. Katılımcıların çocuklarının okul değiştirme durumuna göre dağılımı ..	55

Tablo 4. 56. Katılımcıların çocuklarının okul değiştirme nedenine göre dağılımı	56
Tablo 4. 57. Katılımcıların çocuklarının okumayı öğrenmede gecikme sorunu yaşayıp yaşamama durumlarına göre dağılımı.....	56
Tablo 4. 58. Katılımcıların çocuklarının okumayı öğrenmede gecikme konusunda yaşadıkları sorunlara göre dağılımı.....	57
Tablo 4. 59. Öğretmenin özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuğa tutumuna göre katılımcıların dağılımı.....	57
Tablo 4. 60. Ailede solak birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı.....	58
Tablo 4. 61. Ailede okumayı öğrenmede sorun yaşayan birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı.....	58
Tablo 4. 62. Ailede psikolojik tedavi gören birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı.....	58
Tablo 4. 63. Ailede dikkat sorunu olan birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı.....	59
Tablo 4. 64. Ailede aşırı hareketli birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı	59
Tablo 4. 65. Ailede sık sık iş değiştiren birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı.....	59
Tablo 4. 66. Ailede evliliğinde düzensizlik olan birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı.....	60
Tablo 4. 67. Ailede sigara/alkol sorunu olan birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı.....	60
Tablo 4. 68. Evde konuşulan dile göre katılımcıların dağılımı.....	61
Tablo 4. 69. Evde yaşanan kültüre göre katılımcıların dağılımı.....	61
Tablo 4. 70. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tanısının karşılaştırılması	62
Tablo 4. 71. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tanısının karşılaştırılması	63
Tablo 4. 72. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kalma durumlarının karşılaştırılması	64
Tablo 4. 73. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kalma durumlarının karşılaştırılması	64
Tablo 4. 74. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşup konuşmama durumunun karşılaştırılması.....	65
Tablo 4. 75. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşup konuşmama durumunun karşılaştırılması.....	66
Tablo 4. 76. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kekemelik sorunu yaşayıp yaşama durumunun karşılaştırılması.....	67
Tablo 4. 77. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kekemelik sorunu yaşayıp yaşama durumunun karşılaştırılması.....	67
Tablo 4. 78. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların 1-6 yaş arasında söyleyemediği harf olup olmama durumunun karşılaştırılması.....	68
Tablo 4. 79. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların 1-6 yaş arasında söyleyemediği harf olup olmama durumunun karşılaştırılması.....	69
Tablo 4. 80. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların hızlı konuşup konuşmama durumunun karşılaştırılması.....	70
Tablo 4. 81. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların hızlı konuşup konuşmama durumunun karşılaştırılması.....	70

Tablo 4. 82. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne-babayla ilişkilerinin karşılaştırılması.....	71
Tablo 4. 83. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne-babayla ilişkilerinin karşılaştırılması	72
Tablo 4. 84. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması.....	73
Tablo 4. 85. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması	74
Tablo 4. 86. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerinin karşılaştırılması	75
Tablo 4. 87. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerinin karşılaştırılması	76
Tablo 4. 88. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması	77
Tablo 4. 89. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması	78
Tablo 4. 90. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuldaki popülerlik durumlarının karşılaştırılması.....	79
Tablo 4. 91. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuldaki popülerlik durumlarının karşılaştırılması.....	80
Tablo 4. 92. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okula başlarken sorun yaşayıp yaşamama durumlarının karşılaştırılması.....	81
Tablo 4. 93. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okula başlarken sorun yaşayıp yaşamama durumlarının karşılaştırılması.....	82

1. GİRİŞ

Yıllardan beri birçok araştırmacı bazı bireylerin, kendi yaşlarına göre aynı düzeyde olmalarına rağmen, akademik ve sosyal yaşamda neden kendi yaşlarının düzeyinde öğrenemedikleri veya öğrendiklerini neden aktaramadıkları sorusuna yanıt aramışlardır. Bu sorunun yanıtı, farklı kuramcılar tarafından; genetik, çevresel, nöropsikolojik, psiko-sosyal, duygusal ve motivasyonel etmenler göz önüne alınarak, çok çeşitli şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Okul çağına gelen çocuklarda yaşlarına göre okul başarısı elde edilmeyince, ilk akla gelen çocuğun gelişiminde sorun olmasıdır. Gelişimi konusundaki sorularına cevap alan aile, daha sonra zekâ ile sorunu olup olmadığını araştırmaya başlar. Gelişim ve zekâ sorunu olmadığı halde, okulda yaşanan başarısızlık akranları ile uyumlarını, aile içi ve sosyal yaşamdaki ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Çocuğun yaşadığı başarısızlık kendi ruh sağlığını olumsuz etkilediğinden sosyal yaşama uyum sorunu yaşamaktadır. Bu süreçte aile destek alabilmek için, çocuk ruh sağlığıyla uğraşan uzmanlara başvurmaktadır. Öğrenme, anne karnında başlar ve ölünceye kadar devam eden bir süreçtir. Gelişim ve öğrenme bireyin gelişim düzeyine, bireysel özelliklerine göre karmaşık ve kapsamlı süreçler zinciridir. Öğrenme okulla sınırlandırılmamalıdır. Öğrenme bilginin kazanılması olduğuna göre, kişinin bilgiyi öğrenirken güçlük yaşamasına öğrenme güçlükleri denebilir (Shifrer ve ark., 2011).

Öğrenmede sorun yaşayan veya öğrenemeyen çocuğun neden öğrenemediğini tespit etmek, öğrenmeye destek olmak için önemlidir. Zihinsel yetersizlik, gelişimsel dönemde görülebilen davranışlarına da yansiyabilen yetersizliğin yanında zekâ fonksiyonlarının normalin altında olma durumudur. Zihinsel potansiyeli yetersiz olan çocukta öğrenmede güçlükler yaşaması normaldir. Özel Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) olan çocuklar zihinsel yeterlilikleri normal sınırlar içinde olmasına rağmen, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklardır. ÖÖB yaşayan çocukların en belirgin özelliği, okul başarısızlıkları ve okuma güçlüğüdür (Deniz ve ark., 2014, Özen, 2015).

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından özel öğrenme güçlüğü, literatürdeki çeşitli çalışmalardan alınan tanımlara dayandırılarak zekası normal veya normalin üzerinde olanların standart testlere göre yaş, zeka seviyesi ve almış oldukları eğitim

dikkate alındığında okuma, matematik ve yazılı anlatım seviyesinin beklenilenden önemli oranda daha düşük olması sonucu tanı konulan bir bozukluk şeklinde tanımlanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, matematik bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu olmak üzere 4 alt gruba sahiptir. DSM-IV'te bu bozukluk için "öğrenme bozuklukları" terimi kullanılmıştır (Deniz ve ark., 2014, Özen, 2015).

Okul çağı çocuklarının %2-10'unda, genel nüfus içerisinde ise %5-10 oranında özel öğrenme güçlüğü görülmektedir. Bu bozukluğun görülme oranının yüksek oluşu, bireysel farklılıklar, eşlik edebilecek diğer sorunlar ve erken tedavinin önemi nedenleriyle, ayrıntılı ve standart psikolojik değerlendirmelere gereksinimin hızla arttığı görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğünde cinsiyete göre farklılaşma ile ilgili bir oranlama yapıldığında, erkek/kız oranı 2/1 civarında olduğu söylenebilmektedir. Öğrenme bozukluğu alt tipleri arasında en sık görülen ve üzerinde en fazla çalışılan; okuma bozukluğudur (disleksi). Tüm öğrenme bozukluğu olgularının yaklaşık %80'ini okuma bozukluğu olgusunun oluşturduğu görülmektedir ve bu sorunun toplumda %5-17,5 oranında görüldüğü bildirilmiştir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Ayrıca bu bozukluğun sıklığının dillere göre de farklılık gösterdiği bildirilmiştir (Tuğ, 2011).

Dil, duygu ve düşüncelerimizi aktarmak için kullandığımız bir araç, kültürel birikimimiz ve değerlerimizin bizde oluşturduğu birikimle kendimizi ifade etmek için tuttuğumuz bir yoldur, diyebiliriz. Kültür ise bir insan topluluğunun yüzyıllarca devam eden ortak yaşayışından doğan maddî ve manevî değerlerinin, birikimlerinin ve davranış biçimlerinin bütünüdür (Korkmaz ve ark., 2005). Bir toplumun sözlü veya yazılı bütün kültür değerlerinin dile işlenmiş olması, dili sosyal yapının ve kültürün aynası yapmaktadır.

Dil ve kültür birlikte kullanılagelen iki kavramdır. Dili tanımlarken kültürü, kültürü tanımlarken dili göz önünde bulundurmamak zorunluluk gibidir. Bu durum, dil ve kültürün ayrılmaz bir şekilde toplum hayatında yer edinmiş olmasının ve toplum hayatının en önemli yapı taşları olmasının ifadesidir. Her kültür anlatımını ayrı bir dilde bulur; dil, kültürü hem kurar hem geliştirir (Demircan, 1990). Dil milletlerin

var oluşunun yanı sıra devamlılığı açısından da son derece önemlidir. Bu açıdan dil millet olmanın en temel unsuru, kültür birliğini tesis eden ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan en önemli araç konumundadır (Güzel, 2010). Zira milletlerin kültür varlığını meydana getiren coğrafyası, tarihi, din anlayışı, sanatı, bilim ve tekniği, dünya görüşü, kısacası millet olmayı sağlayan tüm ortak değerlerinin tarihin ve zamanın süzgecinden geçip aktarılması dil ile gerçekleşir (Korkmaz ve ark., 2005).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere dil kültürün aynasıdır. Dolayısıyla da karşılıklı etkileşim halindedirler. Bu çalışmada rehabilitasyon merkezinde özel öğrenim güçlüğü tanısı almış öğrencilerin dil/kültür farkı etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. ÖĞRENME KAVRAMI

Öğrenmenin tüm meslek dallarınca kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur. Alanda çalışan öğrenme ve gelişim kuramcıları, psikologlar, nörologlar ve eğitimciler, öğrenmenin değişik tanımlarını yapmışlardır.

Descartes, öğrenmeyi çevremize uyum sağlamayı kolaylaştıran biyolojik süreçlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Kimble, öğrenmeyi olgunlaşmadan bağımsız kazanılan davranış olarak değerlendirirken Bower ve Hilgard, öğrenmenin olgunlaşmaya bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Brubaker ise öğrenmeyi bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturdukları olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Çelen, 2010).

Gagne'ye göre öğrenme yalnızca büyüme sürecine atfedilemeyen, insan eğilim ve yeterliliklerinde belirli bir zaman sürecinde ortaya çıkan değişimdir (Akt. Senemoğlu, 2010).

Tortora ve Grabowski (1996) öğrenmeyi "sinirlerin esnekliği (Neural Plasticity)" kavramını kullanarak değişme ve uyum sağlama becerisi şeklinde tanımlamışlardır (Akt. Keleş ve Çepni, 2006).

Durbach'a (2000) göre beyinde öğrenmeyle birlikte iki tarz değişim gerçekleşmekte olup bunlardan ilki nöronların iç yapısında, bilhassa sinapslarda gözlenen değişiklik iken diğeri ise nöronların arasındaki sinapsların sayısındaki artıştır (Akt. Keleş ve Çepni, 2006).

Demirel (2003) öğrenmenin hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu ifade etmiş iken Sönmez (2004) de fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyokimyasal bir değişme" olarak tanımlamaktadır.

Çeşitli duyarlar aracılığıyla algılanan uyarımlarla, bunlara gösterilen tepkiler arasında bir bağ kurulması sonucunda öğrenme ortaya çıkar (Arkonaç, 1998).

Öğrenme, insanın doğduğu günden ölümüne kadar devam eden, gelişimsel düzeyine, bireysel özelliklerine, içinde bulunduğu toplumsal çevre, ailesi ve yaşadığı toplumun kültürü ve toplumla olan sosyal etkileşimine göre gerçekleşen kapsamlı ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Öğrenme bu anlamda bir gelişmedir (Arık, 1991; Atkinson ve ark., 1996; İşeri ve Sarı, 2008; Korkmazlar, 2008; Erden, ve Altun, 2008).

Gelişme, kişinin yaşamında doğumla başlayan yıllar boyunca devam eden yavaş ama sürekli bir değişim halidir. Gelişim, iç ve dış etkenler arasındaki etkileşimin sonucunda duygusal, sosyal ve zihinsel özellikler bakımından düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek duruma gelmesidir. Gelişimin sağlanabilmesi için, çocuğun çevresiyle belli düzeyde etkileşimde bulunmasına yani öğrenmesine ihtiyaç vardır. Olgunlaşma ise, insanın doğumla getirdiği kendi genetik programı doğrultusunda yaşam boyu gösterdiği fiziksel büyüme ve biyolojik değişimidir. Özellikle merkezi sinir sisteminin gelişimidir. Olgunlaşma örüntülerinin üç niteliği bulunmaktadır.

1. Evrenseldir; bütün çocuklarda görülür ve kültürel sınırlardan bağımsızdır. Emeklemekten yürüyüşe geçiş, evrensel gelişimde olgunlaşmaya dayalı değişime örnektir.

2. Ardışiktır; ortaya çıkan bir beceri ya da karakteristik özellik örüntüsünü içerir.

3. Çevresel etkilerden görece olarak bağımsızdır.

Olgunlaşmayı öğrenmeden ayıran özellik, olgunlaşmanın bazı olağanüstü durumlar dışında insan yaşamında doğal bir süreç olarak herkeste görülmesidir (Öztan, 2007; Çelen, 2010; Senemoğlu, 2010).

Bireyler doğdukları andan itibaren yaşamları boyunca çevreleriyle etkileşim halindedirler ve bu etkileşimle yeni bilgi, beceri ve değerler kazanırlar. Yaşantı yolu ile kazanılanlar kalıcı davranış değişikliklerine neden olur. Bu yaşantılar öğrenmenin temelini oluşturur. Davranış değişikliği sadece olumlu yönde değil, olumsuz yönde de oluşabilir (Morris, 2002).

Bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak çevresi ile etkileşimde buldukları yaşantılar neticesinde “öğrenme”nin meydana geldiği ve öğrenme sonucunda bireyde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişimlerin ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu davranışların nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır.

Araştırmacılar öğrenmenin nasıl meydana geldiği konusunda değişik zamanlarda çeşitli fikirler ileri sürerek farklı kuramların doğmasına neden olmuşlardır. Yapılan çalışmalarda, psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını farklı gruplara ayırarak incelemektedirler. Bu çalışmada öğrenme kuramları davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik temelli öğrenme kuramları olmak üzere dört ana grupta açıklanmaktadır.

2.1.1. Öğrenme Kuramları

2.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuramcılar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değişiminin meydana geldiğini savunmakta ve öğrenmenin edimsel sonuçları ile ilgilenmektedir. Davranışçı kuramlar olarak “Pavlov’un klasik koşullama”, “Watson ve Guthrie’nin bitişiklik kuramları”, “Thorndike’in bağ kuramı”, “Skinner’in edimsel koşullama kuramı ve “Hull’un sistematik davranış kuramı” olarak belirtilmiştir (Keleş ve Çepni, 2006; Senemoğlu, 2010).

2.1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Piaget’ye göre, insan zihni kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma çocuğun deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve çocuğun bu süreçteki rolüne göre değişmektedir (Senemoğlu, 2010).

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden

değerlendirilmesi, bilişsel faaliyetlerdir. Bilişsel kuramın temsilcileri olan Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun çevresindeki dünyayı değişik yaşlarda nasıl ve neden böyle gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır. İçeriden ya da dışarıdan gelen uyarının çocuk tarafından algılanması ile çocukta meydana gelen anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmuşlar ve öğrenmeye etki eden bireysel özellikler ile ilgilenmişlerdir. Bilişsel kuram, öğrenmenin zihinsel sonuçları ile ilgilenmektedir (Keleş ve Çepni, 2006; Çelen, 2010).

2.1.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı

Duyuşsal kuramcılar ise öğrenmenin doğasından çok duyuşsal sonuçları ile ilgilenmektedirler. Duyuşsal kuramcılar güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, kararlılık, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma boyutlarına önem vermişlerdir. Ayrıca bireyin benlik ve ahlaki gelişimine dikkat çeken duyuşsal kuramcılar öğretimin bireylerin özsaygılarını koruyacak biçimde verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Ekici, 2001; Keleş ve Çepni, 2006).

2.1.1.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı

Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni sinapsların oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. “Beyine dayalı öğrenme kuramı” olarak da bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Donald Hebb’dir. Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. “Öğrenme eğer beyinde gerçekleşiyorsa beyinde kesinlikle fizyolojik değişikliklere yol açtığı ve öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olduğu” düşüncesinden hareket ederek beyindeki fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır (Arık, 1991; Madi, 2008). Hebb ayrıca duygu ile tecrübelerin sinir ağlarının oluşumunda etkili olduğunu ve çevresel uyarıların insanların nasıl düşüneceklerini belirleyen önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir (Akt. Keleş ve Çepni, 2006). Hebb’in ortaya attığı nörofizyoloji kuramının bulguları çerçevesinde beyin iki yarı küresinin farklı bilgiyi işlediği görülmüştür. Hiçbir yarı kürenin diğerinden üstün olmadığı ve her ikisine de

gereksinim duyulduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Hebb, 1987). Beynin sol yarı küresi sözel, matematiksel, mantıksal bilgiyi işlemek için, sağ yarı küresi de algısal, dikkat çekici, uzaysal, bütüncü, artistik bilgiyi işlemek için daha uygundur. Ancak beynin iki yarı küresi sinirsel bir bağ aracılığıyla iletişim kurmakta herhangi bir öğrenmeye iki yarı küre de katkıda bulunmaktadır. Ayrıca her bir yarı kürede aksonların birbirine bağlanma zenginliği ki bu uyaran çeşidinin artmasına bağlıdır, öğrenmeyi zenginleştiren en güçlü etkendir (Saygın, Maraşlı ve Maraşlı, 2000; Yapıcı, 2008). İki yarım küre işbirliği içinde çalıştığı zaman, genel yetenek ve etkide çok büyük artış olduğu ortaya konmuştur. Çünkü beyin, standart matematikten farklı bir şekilde çalışmakta; sağ ve sol yarım küreler birlikte çalıştığı zaman, iki kat değil, beş-on kat daha etkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Güngör, 2008).

Beyin; insan zekâsının, güdülenmenin, düşünmenin, hatırlamanın ve öğrenmenin merkezidir. İnsan beyinde ortalama 100 milyar hücre bulunmaktadır. Bunların 10–15 milyarı nöron adı verilen düşünme ve öğrenmeyi sağlayan sinir hücreleri, geri kalanlar ise glia adı verilen beslenme ve temizlik gibi işlevler yürüten yardımcı hücrelerdir (Özden, 2003; Soylu, 2004). Beynimiz sinir hücreleriyle örölmüş bir ađ gibidir. Bir nöron her saniye 250-2500 mesaj yayabilir. Yeni bilgilerin önceki bilgilerle birleştirilmesi, daha önce edindiğimiz bilgilerin geri çağırılması bu ađ sayesinde gerçekleşmektedir (Weiss, 2000; Erdamar, 2007). Beyindeki bu sinaptik bağlantılar ne kadar sık kullanılırlarsa o kadar kuvvetlenirler. Kullanılmadığı zaman ise ölüyor ve kaybolurlar. Beynin gelişimi bu sinaptik bağlantıların artması ile oluşur. Doğumdan itibaren yaşadığımız olumlu veya olumsuz deneyimler beynimizin gelişimini doğrudan etkilemektedir (Keleş ve Çepni, 2006). Nörofizyolojik öğrenme kuramına göre öğrenmede en önemli rolü sinir sistemi üstlenir. Sinir sisteminin en önemli görevlerinden biri içeriden ve dışarıdan gelen bilgileri değerlendirerek uygun davranışa dönüştürmektir (Erden ve Altun, 2008; Güngör, 2008). Sinir sisteminin yapısal ve fonksiyonel birimi sinir hücreleri (nöron) ve sinapslardır. Bir nöron sinaptik bağlantıları dolayısıyla çok sayıda nörondan uyarım alır. Bir sinir hücresi ile gelen bilginin diğer sinire, kasa, salgı bezine aktarıldığı, sinirlerin bağlandığı yere sinaps denir. Nöronların oluşturduğu sinaps sayısı ne kadar fazla olursa, bilgi işleme süreci o kadar güçlü olur. Sinapsların artması, öğrenmenin gelişmesinin temelini oluşturur. Alınan bilgilerin sinirler arasında iletilebilmesi için sinir hücre sayılarının yeterli olması, aralarındaki

bağlantıların yoğun olması ve sinapslardaki taşıyıcı biyokimyasal maddelerin çeşitlilik ve miktar bakımından yeterli olması gerekir. Nörotransmitter adı verilen elektrokimyasallar sinyallerin nöronlar arasında iletilmesinde rol oynamakta, tüm davranışlarımızın ve vücut fonksiyonlarımızın temelini oluşturmaktadır (Korkmaz, ve Mahiroğlu, 2007; Madi, 2008).

2.1.2. Öğrenmeye Etki Eden Temel Etkenler

Öğrenmeyi etkileyen temel etmenler; bellek, örüntüleme, dikkat, çevre, duygular, motivasyon, beslenme, su ve uyku olarak sıralanabilir.

2.1.2.1. Bellek

Weiss (2000) belleği, deneyimlerle öğrenilen bilgileri tekrar etme yeteneği olarak açıklamıştır. Araştırmalar sık kullanımın nöral ağları kuvvetlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle belleğin güçlendirilmesi ve öğrenmenin daha etkin gerçekleştirilebilmesi için öğrenilen bilgilerin sık sık tekrarlanması gerekmektedir. Bunun için beynin kullanım kapasitesinin geliştirilmesi önerilmektedir (Uluorta ve Atabek, 2003). Bellek kayıtları bir kez oluşup hep aynı kalan yapılar değildir ve sürekli yeni kayıtlar ile birlikte tekrar tekrar organize olurlar (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Bellek, bilgiyi işleme ve yorumlamada farklı aşamalar kat eder. Bunlar: duygusal kayıt, kısa süreli bellek (çalışan hafıza) ve uzun süreli bellektir (Keleş ve Çepni, 2006). Bu bellek türleri dışında; anılara ilişkin bellek, anlamlara ilişkin bellek, örtük bellek (farkında olunmayan), açık bellek (farkında olunan), doğuştan ve kazanılmış bellek gibi diğer bellek türleri de bulunmaktadır (Karakaş, 2005).

2.1.2.2. Örüntüleme

Örüntüleme içsel ve dışsal uyarıların yorumlanması ile oluşturulmaktadır. Örüntülemeyi beynimizin içindeki büyük bir örümcek ağı ya da birbirine bağlı yollar olarak düşünebiliriz. Daniel Siegal, daha önce gördüğümüz ya da işittiğimiz herhangi bir nesneyi zihnimizde canlandırdığımızda o nesne ile ilk karşılaştığımız anda oluşan nöranların yeniden canlandığını ileri sürmektedir (Akt. Keleş ve Çepni 2006). Yeni öğrenilen bir bilgi eski bilgileri hatırlattığı anda beyinde eski bilgilerin bulunduğu nöronlar ile yeni bilgilerin alındığı nöronlar arasında bir bağlantı kurulmaktadır

(Uluorta ve Atabek, 2003). Bu olayda hem bellek hem de örüntüleme birlikte gerçekleşmektedir. Öğrenmenin doğru bilgiler etrafında yapılandırılabilmesi için örüntülemenin doğru bir biçimde organize edilmesi gerekmektedir (Keleş ve Çepni 2006).

2.1.2.3. Dikkat

Öğrenme dikkat etme süreciyle başlar. Belli bir süre bir nesneyi ya da bir olayı düşünmeye odaklanma şeklinde tanımlayabiliriz. Dikkat, öğrenme ve hatırlamada temel unsurdur. Bir bireyin, biyolojik olarak belli bir uyarana dikkat sarf etmediği sürece öğrenmenin gerçekleşmeyeceği, bununla birlikte dikkatteki artış ile öğrenmenin de artırılacağı belirtilmektedir (Strickland, 2003).

İnsanların dikkat kapasitesi sınırlı olduğu için duyuşal kayıttaki bilgilerin sadece küçük bir bölümü kısa süreli belleğe aktarılır. Bu bilgilere göre öğrenme ortamı, dikkati fazla dağıtmayacak ve duyuşal kayıta çok fazla bilgi bombardımanı yapmayacak biçimde düzenlenmelidir (Keleş ve Çepni 2006; Senemoğlu, 2010).

2.1.2.4. Çevre

İnsan yaşamının ilk üç yılında beyindeki hücreler arasında trilyonlarca bağlantı kurulmaktadır. Kurulan bu bağlantılar çevreye ve kullanıma bağlı olarak kuvvetlenir ya da kaybedilirler (Wortock, 2002). Çevrenin etkisi yaşam boyu beyin gelişimini etkilemektedir. Öğrenmede çevrenin etkisi dikkate alınarak, öğrenme ortamının rahat ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamının beyin en iyi öğrenebileceği şekilde düzenlenmesinin öğrenmenin kendiliğinden meydana gelmesini sağlayacaktır (Keleş ve Çepni, 2006).

2.1.2.5. Duygular

Nörofizyolojik alanda yapılan araştırmalarda öğrenmede duyguların etkisinin önemini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Duygular, hatırlamayı kolaylaştıran kimyasalların beyinde salgılanmasına yardımcı olur (Keleş ve Çepni, 2006; Erdamar, 2007). Örneğin, memnuniyet verici öğrenme koşulları beyinde endorfin salgılanmasına neden olmaktadır. Endorfin vücutta doğal bir rahatlık oluşmasına ve öğrenmenin eğlenceli bir deneyime dönüşmesine yol açmakta, bu da nöronlar

arasında daha fazla bağ kurulmasına neden olmaktadır (Wortrock, 2002; Özden, 2003; Keleş ve Çepni, 2006).

Üst düzeyde stres içeren öğrenme koşullarında ise buna bağlı olarak korku ortaya çıkmaktadır. Bu durumda kendini güvende hissetmeyen kişinin beynine ulaşan veriler limbik sistem vasıtasıyla beyinciğe gönderilir. Böyle bir durumla karşı karşıya kalan kişi kendini güvenlik altına almayı sağlayacak davranışlar sergilemeye yönelmektedir. Duygularımız, amaç, fikir, eğilim ve beklentilerimizi yansıtması nedeniyle öğrenme içinde özel bir yere sahiptir (Weiss, 2000).

2.1.2.6. Motivasyon

Bazı araştırmalar limbik sistemde haz (ödül) ve ceza merkezlerinin bulunduğunu, buna bağlı olarak isteklendirme ve ödülün öğrenmeyi hızlandırdığını göstermektedir (Akt. Keleş ve Çepni, 2006). Motivasyon içten ve dıştan gelen isteklendirme olarak ikiye ayrılabilir. İçten gelen isteklendirme kişinin ne istediği ve neye ihtiyaç duyduğu ile ilgilidir. Dıştan gelen isteklendirme ise bizim dışımızdaki birinin bir şeyi yapmamızı istemesi olarak ifade edilebilir (Weiss, 2000). Burada önemli olan, bir öğrenme ortamında kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi ile karşı taraftaki kişinin vermek istediklerinin aynı amaçta örtüşmesidir. Bu uyum sağlandığı zaman kişinin gönüllü olarak öğrenmeyi talep etmesi sağlanabilir.

2.1.2.7. Beslenme ve Su

Beynin çalışmasını etkileyen temel etkenlerden biri beslenmedir. Bu nedenle beslenme kontrol altında tutulmalıdır ve protein içeren gıdalar fazlaca tüketilmelidir. Protein vücuda aminoasit sağlamaktadır. Bunlar da dikkatin oluşmasını sağlayan dopamin ve norepinephrine transmitterlerini üretir. Bu beslenme alışkanlığının öğrenme ve hatırlamayı pozitif etkilediği belirtilmektedir. Özellikle sabah ya da öğle saatlerinde protein tüketilirse, öğrencinin gün boyu dikkatli kalması sağlanır. Serotonin salgılayan tryptophan içermesi nedeniyle karbonhidratların ise öğleden sonra ve akşamları tüketilmesi önerilmektedir. Serotoninin vücutta rahatlatıcı ve sakinleştirici etkisi bulunmaktadır (Strickland, 2003).

Leeson ve Willis (2004), çikolatanın bellek ve hatırlamaya katkıda bulunduğunu ve belli miktarda çikolatanın tüketilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ayrıca çikolata yanında protein içeren balık, nane ve yeşil yapraklı sebzeler de hatırlamaya yardımcı olan gıdalar içinde yer almıştır (Akt. Keleş ve Çepni). Prigge, (2002) ve Strickland, (2003) suyun, vücut ve beyin fonksiyonlarının devamlılığı için çok önemli olduğunu, vücutta susuzlaşma meydana geldiğinde öğrenme ve bellekte zayıflama, dikkat ve kritik düşünmede azalma görüldüğünü vurgulamışlardır (Akt. Keleş ve Çepni, 2006). Bu nedenle ailelere ve öğrencilere, suyun öğrenme üzerindeki önemi anlatılmalı ve düzenli olarak su içmeleri önerilmektedir.

2.1.2.8. Uyku

Uykuda biri REM ve dördü Non-REM olmak üzere beş ayrı dönem geçirilmektedir. Hızlı göz hareketlerinin yaşandığı REM (Rapid Eye Movement) uykusu olarak adlandırılabilen bu dönemde, bilişsel ve heyecansal işlevlerin düzenlenmesinde etkili olan rüyaların %80'ini görülmektedir. REM uykusunda, vücuttaki fizyolojik aktiviteler vücudun uyanık olduğu zaman ile benzerlikler göstermektedir. Non-REM uykusunda ise beyin aktiviteleri ve enerji tüketimi azalır, büyüme hormonu salgılanır, metabolizma yavaşlar ve genel olarak vücudun fiziksel aktivitelerinde azalma meydana gelir. Non-REM uyku vücudun dinlendiği dönemdir. Uykunun yeterince alınmadığı durumlarda vücutta sabah yorgun olarak uyanma ve yeterince dinlenememe gibi sorunlar yaşanmaktadır. Uyku vücudun hem fiziksel hem de psikolojik olarak kendini düzenlediği bir dönemdir. Düzensiz uykunun özellikle yetersiz uykunun, bir konuya odaklanma, bir bilgiyi öğrenme ve yeni bilgileri uzun süreli belleğe kaydetmede sorunlar ortaya çıkmasına neden olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin uyku düzenlerinin iyi olması gerektiği önerilmektedir (Keleş ve Çepni, 2006).

2.1.3. Öğrenmenin Gelişimsel Aşamaları

Öğrenme gelişimsel olarak 5 aşamada gerçekleşir.

2.1.3.1. Algısal Öğrenme

Algısal öğrenmede duyma, tat alma, koklama, dokunma ve görme duyu organları rol oynamaktadır. Duyu yoluyla edinilen bilgilerin nasıl yorumlandığı ve birleştirildiği önemlidir. Objelerin görünüşleri, sesleri, kokuları aracılığıyla ve bize hissettirdiklerini daha önce öğrendiğimiz bilgilerimize dayanarak tanımlayabiliriz.

hayvanları sesleriyle, yürüyüşleriyle tanıyabiliriz. Bir nesnenin ulaşabileceği uzaklıkta olup olmadığını değerlendirebiliriz. Sağlıklı çocukta duyular doğuştan fonksiyonel olarak gelişir, ancak ayırt edicilik becerisi zamanla kazanılır (Arkonaç, 1998; Korkmazlar ve Sürücü, 2007).

2.1.3.2. Ayırt edici - Birleştirici Öğrenme

Bu aşamada nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, bağlantılar kurabilme öğrenilir. Araştırmalara göre, üç haftalık bir bebeğin annesinin yüzünü başka bir kadının yüzünden ayırt edebildiği, ayrıca annesini sesi ve kokusu sayesinde de tanıyabildiği bilinmektedir. Çocuk için önceleri gördüğü cisimlerin sürekliliği yoktur. Çocuk bilişsel olarak cisimleri gerçek şekilleri ile kavrama becerisi geliştirdikten sonra, cisimlerin aynı olanlarını birleştirmeyi, farklı olanları ayırmayı öğrenecektir (Korkmazlar ve Sürücü, 2007).

2.1.3.3. Özümleme

Çocuk önceki süreçleri özümlemeler ve kullanmak istediği zaman bunları kendisinin bir parçası haline getirir. Burada önemli olan nokta, özümlemenin etkin bir süreç olmasıdır. Her şeyden önce bilgileri seçici olarak özümlemesidir. Çocuk yaşadığı her deneyimi sünger gibi özümsemez; bunun yerine, bir deneyimin önceden sahip olduğu şemalara uyan yönlerine dikkat eder. Bu gelişim, kaba ve ince motor aktiviteler ve vücudunun farkında olma becerisinin gelişmesi ile paralel giden bir süreçtir (Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Madi, 2008).

2.1.3.4. Uyum

Özümlediği bilgiyi kullanma ve yeni durumlara aktarabilme aşamasıdır. Piaget'e göre uyum kurma yoluyla düşüncelerimizi yeniden örgütler, becerilerimizi geliştirir ve stratejilerimizi değiştiririz. Bu dönemde alıcı ve ifade edici dil fonksiyonları gelişir, nesnelere çocuk için anlam ifade etmeye başlar. (Korkmazlar, 2007; Madi, 2008). Otistiklerde uyum aşamasında sorun olmaktadır. Yapılan araştırmalarda sıklıkla Prefrontal lobe ile beyincik ilişkisinde patoloji bulunmuştur. Aynı bulgulara şizofrenlerde ve bazen dikkat eksikliği, hiperaktivite sorunları yaşayanlarda da rastlanmaktadır (Madi, 2008).

2.1.3.5. Sembolik Öğrenme

Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme, semboller aracılığı ile işlem yapma, akıl yürütme aşamasıdır. Sembol sistemini öğrenerek okuma, yazma ve aritmetik becerilerin kazanıldığı aşamadır. Bu aşamalardan sağlıklı olarak geçememiş ve yaşlıları gibi okuma, yazma, aritmetik öğrenme olgunluğuna erişememiş olan çocuklar öğrenme güçlüğü çekerler (Korkmazlar ve Sürücü, 2007).

2.1.4. Öğrenme Süreci

Araştırmacılar öğrenme sürecinin 4 aşamada gerçekleştiğini varsaymaktadırlar.

Giriş (Input): Duyu organlarından gelen bilgilerin beyine girmesi, algılanmasıdır.

İşlem (entegrasyon): Gelen bilginin kaydedilmesi, organize edilmesi, anlaşılması ve işleme konulup yorumlanmasıdır. Bu aşamada bilgiyi sıraya koyma, soyutlama, organize etme gerçekleşir.

Depolama (bellek): Yakın ve uzak geçmişe ait bilgilerin ve duyuların kaydedilmesi ve tekrar kullanılmak üzere depo edilmesidir. Öğrenilenlerin kalıcı olması büyük ölçüde bellekle ilgilidir ve bellek ile öğrenme süreçleri birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bellek bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme süreçlerini kapsamaktadır.

Çıkış (output): Beynin bilgiyi mesaj olarak hücrelere, kaslara, dil ya da motor etkinlik alanlarına göndermesi sürecidir. Bu aşamalarda meydana gelen bozuklukların özel öğrenme güçlüğüne neden olduğu düşünülmektedir (Kayaoğlu, 2000; Açıkgöz, 2003).

2.2. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

2.2.1. Tanım ve Tarihçe

Özel öğrenme güçlüğü ile yapılan araştırmaların geçmişi 1920'lere kadar dayanmasına rağmen bu bozukluğun ayrı bir yetersizlik kategorisi olarak tanımlanması yaklaşık 40 yıl sonra gerçekleşmiştir. 1960'ların başında Samuel Kirk daha önceleri çeşitli alanlardaki araştırmacılar tarafından önerilmiş olan beyin özürlü, okuma bozukluğu vb. kategorileri "öğrenme güçlükleri" adı altında birleştirerek özel öğrenme güçlüğü tanımlamıştır. Aynı dönemlerde ABD hükümeti, eğitimde gerçekleştirdiği bir dizi reformun da etkisiyle Kirk'in önerdiği öğrenme güçlükleri kategorisini kabul ederek bu tanıyı alan öğrenciler için özel eğitim hizmetleri sağlanmasını başlatmıştır (Akt. Topbaş, 1998; Kırcaali İftar, 2000). Özel öğrenme güçlüğü'nün politik desteğin de etkisiyle ayrı bir yetersizlik alanı olarak ortaya konmasının ardından bu alanda yapılan çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Artan çalışmalara ve bu yetersizlik alanına ilişkin oluşan yeni bakış açılarına bağlı olarak 1960'lardan günümüze kadar farklı tanımlar ortaya konmuştur. Yapılan tanımlar, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin algılama ve öğrenme süreçlerinde yaşadıkları zorluklar gibi temel özellikleri içermeleri bakımından birbirine benzese de konuya bakış açılarıyla (Dayandıkları kuramsal temellerle) birbirinden ayrılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili ortaya konan ilk tanımlardan biri Kirk'in öğrencisi Bateman'a aittir. Bateman'ın 1965 yılında yaptığı tanıma göre özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, öğrenme süreçlerindeki bozukluktan dolayı eğitimsel açıdan gerçek performans düzeyleri ile tahmini potansiyelleri arasında anlamlı fark görülen bireylerdir. Bu durum kanıtlanabilir bir merkezi sinir sistemi bozukluğunun, genellenmiş zihinsel geriliğin, eğitimsel ve duygusal yoksunluğun, duygusal bozuklukların veya duyu yitiminin sonucu değildir (Hallahan ve Mercer, 2001). Bu tanım, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin potansiyelleri ile gerçekteki başarıları arasındaki farka vurgu yapması bakımından Kirk'in tanımından farklıdır (Hammil, 1990).

Özel öğrenme güçlüğü'nün bilinirliğinin artmasıyla birlikte 1970'lerden itibaren araştırmacıların yanı sıra eğitim ve özel eğitimle ilgili profesyonel kuruluşlar da bu yetersizlik alanına ilgi göstermeye başlamış ve tarihsel süreç içinde özel

öğrenme güçlüğü ile ilgili farklı tanımlar öne sürmüşlerdir. Bu kuruluşlardan biri olan National Advisory Committee for the Handicapped (NACH) 1968 yılında özel öğrenme güçlüğüne şu şekilde tanımlamıştır (Kirk, 1977):

“Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar; konuşma ve yazma dilini kullanmayı veya anlamayı içeren, psikolojik süreçlerin birinde veya birkaçında bozukluğa sahiptirler. Bunlar dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ve aritmetikteki bozukluklar olarak ortaya çıkabilir. Bu durum algısal yetersizlikler, beyin hasarı, minimal beyin işlevsizliği, disleksi, gelişimsel afazi olarak ifade edilen durumları içerir ancak görmede, işitmede ve motor becerilerde var olan engellerden, zihinsel gerilikten, duygusal yoksunluktan ve çevresel olumsuzluklardan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini içermez.” U.S. Office of Education ise 1977 yılında özel öğrenme güçlüğüne; dil, konuşma ve yazmanın kullanılması ya da anlaşılmasını içeren, temel psikolojik süreçlerin birinde veya birkaçında görülen bir bozukluk olarak tanımlamıştır. Bu durum kendini; algısal güçlükler, beyin hasarı, minimal beyin işlevsizliği, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları içermeyen, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, heceleme ya da matematiksel işlem yapma yeteneğinde bir sorun olarak gösterebilir (Shores ve Bender, 2007).

1991 yılında, National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) özel öğrenme güçlüğüne, merkezi sinir sistemindeki fonksiyonel sorundan kaynaklandığı tahmin edilen ve ömür boyu devam eden, bireye özgü bozukluk olarak ele alıp, yeni bir tanım geliştirmiştir. Bu tanıma göre özel öğrenme güçlüğü; dinleme, okuma, konuşma, yazma, akıl yürütme ve matematiksel yeteneklerinin kullanımında ve edinilmesinde anlamlı güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu ifade eden genel bir kavramdır. 2000’li yıllara gelindiğinde özel öğrenme güçlüğüne tanımlama çalışmaları devam etmiş ve tanımlamada zekâ ile ilgili açıklamalar daha belirgin hale gelmiştir. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) özel öğrenme güçlüğüne; zekâsı normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlere göre yaş, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluk olarak tanımlamıştır (MEB, 2008).

MEB (2008), özel öğrenme güçlüğü tanımında dili, yazılı ya da sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan, bilgi alma işlemlerindeki sorunlara değinerek psikolojik süreçlere vurgu yapmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorun olması nedeniyle, bu güçlüğü olan bireylerin örgün eğitim programlarında zekâ düzeyine ve yaşlarına oranla düşük başarı gösterdikleri belirtilmiştir. Bu bireylerin, özel öğrenme güçlüğü nedeniyle yaşadıkları sorunlarla baş edebilmesi için özel eğitime ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir.

Silver (2011) konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış, özel öğrenme güçlüğüne nörolojik kapsamda tanımlamıştır. Ona göre özel öğrenme güçlüğü; beyin zarındaki bağlarda bulunan bir sorundan kaynaklanan, nörolojik temelli bir işlem bozukluğudur. Beyin zarının herhangi bir kısmına bağlı olarak meydana gelen sorun, bireyin öğrenme, dil ve ya motor fonksiyonlarında sorunlar oluşturur. Bu işlem bozuklukları; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, heceleme ya da matematiksel işlem yapma yeteneğinde bir sorunla sonuçlanan, dil, konuşma ve yazmanın kullanılmasını ya da anlaşılmasını içermektedir. Öğrenme güçlüklerine ilişkin yapılan tanımlarda genellikle bu bozukluğun olası sebeplerine ve bu bozukluklara sahip olanlarda görülen özelliklere vurgu yapılmaktadır. Zihinsel engelin bulunmaması, akademik becerileri edinmede yaşanan zorluk ve düşük akademik başarı birçok tanımda ifade edilen ortak özellikler olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak alanyazında yer alan bazı tanımlara bunların dışında; düşük sosyal beceriler (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987'den aktaran: Hammil, 1990), kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim (Korkmazlar, 1999), hafıza, plan yapma, karar verme ile ilgili sorunların (British Columbia Ministry of Education [BCME], 2011: 6) da eklendiği görülmektedir. Yapılan farklı tanımlardan yola çıkarak özel öğrenme güçlüğü;

1. Zekâsı normal veya normalin üzerinde olan,
2. Herhangi bir algısal güçlük, beyin hasarı, minimal beyin işlevsizliği, gelişimsel afazi, duyusal ve motor işlevlerde var olan bozukluklardan,

zihinsel gerilikten, duygusal yoksunluktan ve çevresel olumsuzluklardan kaynaklanmayan,

3. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerinde bozukluklarla kendini gösteren,
4. Kişisel, sosyal ve duygusal sorunların eşlik ettiği,
5. Gerçek potansiyelleri ile başarıları arasında fark bulunan bireylerde görülen durumu ifade eden bir kavram olarak açıklanabilir.

2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Gelişim Dönemlerine Göre Belirtileri

2.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Belirtiler

Dil Alanında: Konuşmada gecikme, sözcük dağarcığının yetersizliği, isimlendirme güçlüğü, telaffuz sorunları, temel sözcükleri karıştırma, sözcük ya da hece çevirmede, harf-ses ilişkisini öğrenmede ve kafiyeli sözcüklerde güçlük yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008).

Motor Beceri Alanında: Topu atma-tutma, bisiklete binme, ip atlama gibi büyük kas motor becerilerinde ve makas kullanma, düğme ilikleme, geometrik şekilleri çizme ya da kopyalama, ayakkabı bağını bağlama gibi el-göz koordinasyonunu içeren küçük kas motor becerilerde problemler görülebilir. El tercihini yapamama, kalemi hatalı tutma, sakarlık ve kaza gibi olaylara yatkın olma gibi belirgin sorun yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Uçgun, 2003; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Kavramsal Alanda: Sayı-renk-harf gibi kavramları öğrenmede, zaman ve mekan algısında ve sağ-solu öğrenmede güçlükler yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008).

Algısal Alanda: Benzer sembolleri ayırt etmede ve benzerlik-farklılık kavramlarının gelişmesinde güçlük yaşamaları, şekil-zemin ayrımında, sözel yönergeleri karıştırma, sınıflandırma- gruplama, sıralama güçlükleri, yön karıştırma,

mekanı kullanmada güçlük yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, Özmen, 2008; 2008).

Dikkat ve Bellek Alanında: Dikkat ve konsantrasyon güçlükleri yaşarlar. Kitabı ters tutma, sözlü yönergeleri dinleme ve izlemede zorluklar, yaşıtları ile ilişki kurmada güçlükler yaşamaları ayrıca, yaşıtlarıyla ilişki kurma, jest-mimik ayırt etmede zorluklar ve ritim sorunları yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008).

2.2.2.2. Okul Döneminde Görülen Belirtiler

Sözel talimatları hafızalama da zayıflık görülebilir. Gizli konuşma sorunları (çok heceli kelimelerde), sözcük bulmada güçlükler, çizelge ve sayı unsurlarını öğrenmede güçlük, yavaş okuma, yeni sözcüklerle karşılaşıldığında çözümleme becerisi zayıflığı, fonetik heceleme, kopyalamada yavaşlık gibi problemler yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008).

Akademik Alanda: Okul başarısı yaşıtlarına ve zekasına oranla düşüktür ya da inişli-çıkışlıdır. Bazı alanlarda başarısı normal ya da normalin üstünde iken, bazı alanlarda düşük performans gözlenebilir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008).

Okuma Alanında: Harf-ses ilişkisi kurmakta zorlanırlar. Bazı harflerin seslerini öğrenemez, harfin şekli ile sesini birleştiremez, b-d, b-p, m-n, b-m, gibi harfleri karıştırırlar. Kelimeleri hecelerken ya da harflerine ayırırken zorlanır, okurken heceleri ya da sözcüğü ters çevirir, harf- sözcük atlar, ekler ya da uydurur. Okuduğu yeri kaybeder, satır karıştırır, okuduğunu anlamakta ve anlatmakta zorlanır, okumayı sökemez ya da okuması yavaştır (Kayaoğlu, 2000; Uçgun, 2003; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Yazma Alanında: Yaşıtlarına oranla el yazısı okunaksız veya yavaştır. Yazarken bazı harf ve sayıları, kelimeleri ters yazar ya da karıştırırlar (b-d, b-p, m-n, z-s, d-t, f-v, ğ-g-y, l-r-n, 6-9, 2-5), Bazı harfleri, heceleri atlar, ekler, ya da heceleri ters çevirir. Tahtadaki yazıyı defterine geçirirken ya da öğretmenin okuduğunu defterine yazarken zorlanırlar. Yazarken kelimeler arasında hiç boşluk bırakmaz ya da bir kelimeyi bölerek yazarlar. Defterleri düzensizdir, satırı ve sayfayı iyi kullanamaz. El-göz koordinasyonu zayıftır, yazı ve çizimleri bozuktur, kalemi uygun biçimde tutmakta güçlük çeker, el tercihleri gerçekleşmediğinden yazısı olumsuz

etkilenir. İmla ve noktalama hataları yaparlar. Yazılı olarak kendilerini ifade etmekte zorlanma gibi birçok alanda güçlük yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Uçgun, 2003; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Aritmetik alanda: Matematiksel olguları, kuralları, sayı kavramını ve sistemini anlamakta güçlük çeker (on mu beş mi büyüktür, hangisi az gibi), bazı aritmetik sembolleri öğrenmekte zorlanır, karıştırır (+ yerine x gibi), sayıları karıştırır (6-9, 4-7, 2-5, 12-21 gibi), geometrik şekilleri çizmekte ve isimlendirmekte zorlanır. İşleme sağdan değil soldan başlar, eldeleri unuttur ya da doğrudan sonuca yazar, çıkarırken deste bozmak yerine alttakinden üsttekini çıkarır. Çarpım tablosunu öğrenemez, problemi çözüme götürecek işleme karar veremez. Akıl yürütmekte zorlanır, kesir ve grafikleri kavrayamaz, saati öğrenmekte zorlanır, ölçüm ve olasılık hesaplarında güçlük çeker, akıldan doğru çözdüğü pek çok problemi kağıt-kalemle yapamaz. Parayı kullanmada güçlük çekerler. (Kayaoğlu, 2000; Uçgun, 2003; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Sıraya Koyma Alanında: Haftanın günlerini, ayları, mevsimleri, sayıları, alfabenin harflerini sıralama gibi yaygın ardışık dizilerde güçlük yaşar. Bir sıra içinde yapılması ya da bilinmesi gereken şeylerin sırasını karıştırır, Dinlediği, okuduğu bir öyküyü anlatması istendiğinde öykünün başını sonunu karıştırır, Sözlü ya da yazılı olarak düşüncelerini sırayla ifade etmekte güçlük çeker, Sıralı çizimlerde ardışıklığı sürdürmezler (Kayaoğlu, 2000; Uçgun, 2003; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Algı Alanında: Görsel algı; şekilleri algılamada ve hatırlamada, ayırma, figür-zemin, hafıza alanlarında sorunları, İşitsel algı; benzer sesli kelimeleri ayırmada, ayırma, figür-zemin, hafıza alanlarında sorunları, Dokunsal algı; dokunarak ayırma ve tanıma güçlük çeme, Kinestetik algı güçlükleri; dans, ip atlama gibi aktivitelerde zorlanma, Mekansal algı güçlükleri, mekanda yönelmede, pozisyonu algılamada zorluk çeme, yön bulmakta zorlanma gibi problemler yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Dikkat Hareket Alanında: Dikkatin kısa süreli olması, konsantrasyon güçlüğü, aşırı hareketlilik, kıpır kıpır olma, yerinde oturamama, hızlı ve çok konuşma gibi sorunlar görülebilir. Bazıları hipoaktifdir, çok yavaş hareket eder, yavaş konuşurlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Sosyal-Duygusal Alanda: Birçok çalışma, Özel Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %75'inin akranları tarafından reddedildiğini göstermiştir (Wilmhurst, 2009). Sosyal ve duygusal alanda bozukluğu olan çocuklar, yaşıtlarına göre daha çocuksudurlar, düşünmeden, akıllarına eseni yaparlar. Ataktırlar, eleştirildiğinde aşırı tepki gösterir, öfkelenir ya da dikkate almazlar. Sosyal rekabet duygusu ve arkadaş iletişimi zayıftır. Sosyal çevrenin sözel olmayan ipuçlarını anlamakta zorlanır, jest ve mimikleri doğru yorumlayamazlar. Sosyal becerilerle ilgili problemler benlik kavramını, arkadaş ilişkileri kurma ve sürdürme, başkaları ile iletişim kurma yeteneklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Çevrelerinde olan değişikliklere zor uyum sağlarlar. Duygu durumları sık değişir, kendisine güveni azdır. Öğrenmeyle ilgili çok sayıda travmatik yaşantıları vardır. Enuresis, enkopresis, karın ağrısı, okul reddi, okuldan kaçma gibi sekonder davranış bozuklukları görülür (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Çalışma Alışkanlığı: Ödevlerini alamaz ya da eksik alır, ödevlerini yaparken birilerinin yardımına gereksinim duyar. Ders çalışırken sık sık ara verir, çalışmaya isteksiz ve yavaştır, çabuk sıkılır. Ders çalışmayı sevmez. Yaşadığı güçlükler başarıyı düşürür, başarılı olamadığı zaman da hevesi çabuk kırılır ve kolay vazgeçer (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Organize Olma Alanında: Okul ve ev yaşantılarını planlama ve düzenlemede güçlük yaşarlar. Üzerine aldığı sorumlulukları yerine getirmekte zorlanır, önceliklerini belirleyemez, nereden ve ne zaman başlayacağını bilemez, düşüncelerini organize etmekte zorlanır, zamanını ayarlamakta güçlük çeker. Odası, özel eşyaları, çantası dağınıktır, sık sık defter, kitap, ödev gibi eşyalarını kaybeder. (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Oryantasyon Alanında: Sağ-sol, alt-üst, ön-arka kavramlarını karıştırır. Yönünü ve yolunu bulmakta zorlanır, örneğin; ev ile okul gibi sık kullandığı yolu bulma güçlüğü yaşarlar. Dün-bugün-yarın gibi zamana ilişkin kavramları karıştırır.

Gün, ay, yıl, mevsimler gibi kavramları karıştırır (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Sıraya Koyma Alanında: Haftanın günlerini, ayları, mevsimleri doğru sıralamada zorlanır. Anlatmak istediği bir öykü ya da olayın başını sonunu karıştırır. Sayıları ve alfabeyi sıralamakta güçlük yaşar. Haftanın günlerini, ayların isimlerini doğru sıralamayabilir. Marttan sonra hangi ay gelir, salıdan sonra hangi gün gelir gibi sorulara doğru yanıt veremez (Kayaoğlu, 2000; Uçgun, 2003; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

2.2.2.3. Yetişkinlikte Görülen Belirtiler

Sözel hafıza zayıflığı, uygun sözcük bulma zorlukları, yanlış sözcük kullanma, Okuma-yazma güçlükleri; hızlı okuyamama, yavaş ve hatalı yazma, Okuduğu yeri takip edememe, yeniden okuma ihtiyacı, Ezberleme güçlüğü; telefon numarası, Sıralama güçlüğü; kelime, fikir, dosya sıraya koyma güçlüğü, Sözlük kullanma güçlüğü, fikirlerini kâğıda dökmeye güçlük Yönergeleri izleme güçlüğü; konuşma-ifade güçlüğü (telefonda, topluluk önünde konuşma güçlüğü) El-göz koordinasyonu güçlükleri Organizasyon güçlükleri; yazılı çalışma planı yapamama, dağınıklık, randevuları kaçırmama, Duygusal güçlükler; kolay öfkelenme, sıkılma, kaygılanma, isteksizlik gibi güçlükler yaşarlar (Korkmazlar, 2008).

2.2.3. Görülme Sıklığı

Öğrenme güçlüğü'nün değişik ülkelerdeki dağılım tablolarının tutarlılığı incelenerek, ülkemizde de öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin okul çağı çocuklarının % 10- 15'ini kapsadığı olası olarak kabul edilmiştir. Erkek çocuklar, kız çocuklara oranla dört kat daha fazla öğrenme yetersizliği belirtileri gösterdikleri, bu durumda öğrenme yetersizliğinin biyolojik kökenli olduğu varsayımını güçlendirdiği düşünülmektedir(Ongan-Talay, 1993, Şenel-Günayer, 1996).

Öğrenme bozukluğu olan vakalarla yapılan bir araştırmada yalnızca %6.6 oranında doğru tanı konulduğu, %16.7'sine normal denildiği, diğerlerine de yanlış tanı konulduğu belirlenmiştir(Akt. Selçuk, 2002).

Öğrenme bozuklukları çok erken yaşlarda mevcut bulunmasına ve kendini belli etmesine rağmen genellikle ilkokul çağlarında fark edilir. Okuldaki ilk başarı düşüşü çocuğun geleceği hakkında korkuya kapılmamıza neden olur. Sosyal sorunlar genellikle kabul edilmez ve görmezden gelinir, sadece okuldaki başarıya odaklanılır ve hayatının diğer bölümlerindeki öğrenme bozuklukları gizlenir (Fischer-Tietze, 1997/2001).

Literatür bilgilerine bakıldığında; Finucci ve Childs (1981), erkeklerde kızlardan 2/1 ile 5/1 oranına kadar daha fazla öğrenme güçlüğü bildirmiştir (Akt. Tayyar, 1996). Yine başka bir çalışmada ise öğrenme güçlüğü, erkeklerde kızlara oranla 3-5 kat daha sıklıkla görülmektedir. Öğrenme bozukluğu olan çocukların %40'ının okulu bırakmak zorunda kaldıkları bilinmektedir (Ercan ve Aydın, 2004). Bu görüşle tutarlı olarak Share ve Silva (2003), öğrenme güçlüğü, erkeklerde daha çok olduğu bulgularının cinsiyet yanlılığını (gender bias) yansıttığını belirtmiştir. Bu yanlılık kızlar ve erkeklerin okuma skorlarının dağılımlarının farklılığından kaynaklanmaktadır; erkeklerde daha düşük ortalama daha yüksek varyans görülmektedir. Yani literatürdeki cinsiyet farklılıkları sadece istatistiksel bir yanlılıktır (Akt. Demir, 2005).

2.2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Mash ve Terdal (1988), öğrenme problemlerinin nedenleri arasında sosyal, davranışsal ve çevresel faktörlerin önemine dikkat çekmişlerdir. Öğrenme güçlüğü sosyal-davranışsal ve çevresel faktörlerin doğrudan bir sonucu olmamakla birlikte, bu faktörler öğrenme problemlerinin bir nedeni olabilmektedir. Sosyo-ekonomik sınıf ve aile genişliği, kültürel değerler, aile içi ilişkiler, ailenin öğrenmeye yüklediği değer, çocuğun özellikleri, benlik kavramı, bilişsel stili ve yetenekleri, çocuktan beklenenlerin düzeyi, çocuğun bunu gerçekleştirebilme kapasitesi bu faktörlerden sayılmaktadır (Akt. Yiğiter, 2005).

Öğrenme güçlüğü'nün nedenleri aşağıda sıralanmıştır.

Beyin Hasarı: Hamilelik, doğum ya da doğum sonrası ilk aylarda bazı risk faktörlerinin merkezi sinir sistemini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Hafif

düzeydeki beyin hasarı öğrenme güçlüğüne ve gelişimsel sapmaya neden olabileceği ileri sürülmektedir (Demir, 2005).

Çevresel Etmenler: Çevresel etmenlerin, özellikle ev ortamının öğrenme güçlüğüne yol açtığını kanıtlamak güçtür. Öğrenme güçlüğü görülen çocuklardan büyük bir çoğunluğu, olanakların kısıtlı olmadığı ailelerden gelmektedir. Ancak nitelikli olmayan öğretim öğrenme güçlüğü'nün nedenleri arasında yer alır (Özyürek, 2001).

Genetik- Kalıtsal Etmenler: Bazı araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlerin %25-60'ında sorunun genetik olduğunu bildirmişlerdir. Birinci derecede biyolojik akrabalarından kardeşlerde benzer sorunlar gözleendiği gibi ana baba ya da diğer akrabalar geçmişte benzer zorlukları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Büyük olasılıkla dominant geçişin 15 nolu kromozomla olduğu, ayrıca çocuklardaki ekstra 16 kromozomunun da öğrenme güçlüğüne yol açtığı ileri sürülmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

Biyo-Kimyasal Bozukluklar: Bazı uzmanlar çocukların biyo-kimyasal bozukluklardan dolayı öğrenme güçlükleri gösterdiklerini ifade etmektedirler. Öğrenme güçlüğüne yol açtığına inanılan iki biyo-kimyasal özellik vitamin yetersizlikleri ve bazı boyalı yiyeceklere karşı oluşan alerjilerdir (Özyürek, 2001).

Nörolojik Fonksiyonlarda Bozukluk: Bazı araştırmacılar, öğrenme güçlüğü'nün birden çok alandaki işlevsel bozukluklara bağlı olduğunu ileri sürmekte ve öğrenme sürecini açıklamak için 4 aşamaya yer vermekte ve bu aşamalarda meydana gelen bozuklukların öğrenme güçlüğüne neden olduğu varsayılmaktadır.

- Giriş Aşaması: Gelen bilgilerin uyarıların duyu organlarından beyine girmesi, algılanmasıdır. Bu aşamadaki bozukluklar görsel, işitsel, mekânsal, dokunsal algı bozukluklarına yol açabilir. Harfler ters dönmüş algılanabilir (b-d, 6-9 gibi). Tüm sözcüğü ters çevirebilir (çok yerine koç, ev yerine ve gibi). İşitsel algı sorununda benzer sesleri karıştırır (f-v,b-m gibi), yönergeleri dinleyemez, duymuyor görünürler.

- İşlem Aşaması: Gelen bilgilerin kaydedilmesi, organize edilmesi ve işleme konulup yorumlanmasıdır. Bu aşamada sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon gerçekleşir. Öğrenme güçlüğünden birinde ya da tümünde bozukluk söz konusudur. Günlerin ayların, alfabedeki harflerin sırasının karıştırılması tipiktir (Korkmazlar, 2003).
- Bellek Depolama Aşaması: Anlaşılan bilgi tekrar kullanılmak üzere depo edilir. Öğrenme güçlüğünde kısa süreli bellekte sorunlar vardır. Kısa süreli işitsel-görsel bellek bozuklukları genellikle birlikte ortaya çıkar.
- Çıkış Aşamasında: Beyin bilgiyi mesaj olarak hücrelere, kaslara, dil ya da motor etkinlik alanlarına göndermesi sürecidir. Bu alanlarda meydana gelecek sorunlar öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir (Ersoy ve Avcı,2001).

Ayrıca vitamin eksikliği, alerjiler, genetik eğilimler, kan uyuşmazlığı, oksijen eksikliği, doğum aletlerinin yol açtığı yaralanmalar, çarpma ve tümörler gibi doğum sonrası etkenlerin öğrenme güçlüğüne neden olabileceği düşünülmektedir (Karlıdağ ve Ertürk, 2003).

2.2.5. Tanı

Özel öğrenme güçlüğü olan bireyin gelişimsel problemlerini, öğrenme engellerini ve risk faktörlerini belirleyebilmek için erken tanının önemli olduğu ifade edilmektedir (NJCLD, 2006). Bu nedenle tanılamamın üzerinde önemle durulmuş ve çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlar, geleneksel modeller (psiko-egitimsel, nöropsikolojik) ve alternatif modeller olarak ele alınmaktadır.

Geleneksel modellerden biri olan psiko-egitimsel değerlendirme üç farklı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların ilkinde, çocuğa IQ testi yapılır ve bu testin her parçası arasındaki tutarsızlıklar çocuğun entelektüel potansiyeli hakkında önemli bilgi verir. İkinci aşama, başarı testleri bataryasını içerir ve bu aşamada öğrencinin akademik becerileri ölçülür. Üçüncü aşama ise çocuğun yeteneklerini ve güçlüklerini belirleyen bir ya da bir grup testten oluşur (Silver, 2011). Bir başka geleneksel

tanılama modeli ise temelini nörolojik kuramdan alan nöropsikolojik modeldir. Bu model özel öğrenme güçlüğünü tanılamada sağ-sol uyumsuzluğu, parmak agnosisini, dilsel ve algısal problemleri ve motor beceri problemlerini dikkate alır (Fletcher, 2012: 9). Tanılamada bir diğer model ise yüksek zekâ ve düşük akademik başarı arasındaki farka odaklanan bilişsel uyumsuzluk yöntemidir. Bu modelde, yapılan test ve ölçümler doğrultusunda çocuğun, zekâ seviyesine ve yaşına göre daha düşük bir akademik başarı sergilediği saptanırsa çocuğun özel öğrenme güçlüğü olabileceği varsayılır (Fletcher, 2012: 12-13).

Çocukla ilgili bir karar verme durumu olan tanılama sürecinin, tek bir kritere dayalı olarak gerçekleşmemesi gerektiğine (Fletcher, 2012: 18) dair görüşler tanılamada alternatif bir yöntemin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Müdahaleye Yanıt Verme (Response to Intervention [RTI]) olarak adlandırılan alternatif yaklaşım Federal Education Law'ın (IDEA) son yayınında ortaya konmuştur (Silver, 2011). Çok yönlü bir model olan MYV, çocukları özel eğitime yönlendirmeden önce bu öğrencileri genel eğitim içinde tutmaya çalışmayı ve özel eğitime karar vermeden önce etkin müdahalelerle normal sınıflarında öğretimi denemeyi önerir (National Association of School Psychologists [NASP], 2010). Bu yaklaşıma göre, öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrencilere yardımcı olmak için öncelikle genel öğretim sürecinde farklı öğretim yaklaşımları denenerek bu öğrencilerin başarıları artırılmaya çalışılmalıdır. Eğer bu şekilde sorun giderilemezse ikinci aşamada, okuma ya da matematik gibi sorun yaşanan alanlarda, birey okul temelli çalışma gruplarına dâhil edilmeli, daha fazla zaman ayrılarak, daha fazla imkân sunularak öğrenciye yardım edilmeye çalışılmalı ve öğrencinin gelişimi gözlenmelidir. Eğer bu tedbirlere rağmen halen öğrencinin öğrenme ile ilgili sorunları devam ediyorsa, öğrencide özel öğrenme güçlüğü olabileceği göz önüne alınarak özel eğitim kurumuna yönlendirilmelidir (NASP, 2010; Silver, 2011). Tüm bu işlemlerdeki amaç, çocuklardaki başarısızlığın sebebinin yetersiz öğretimden mi yoksa özel öğrenme güçlüğünden mi kaynaklandığını belirleyerek, öğrenciye yönelik yanlış değerlendirmeleri engellemektir (Melekoğlu, 2010: 95).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukları tanılama süreci; tarama, risk durumları ile koruyucu faktörlerin açıklanması, sistematik gözlemler ve kapsamlı

değerlendirmeden oluşmaktadır. Bu sürece göre, doğru tanı koyabilmek ve kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek için aşağıdaki alanların incelenmesi gereklidir;

1. Algısal organizasyonu, hafızayı, kavram oluşumunu, dikkati, problem çözme içeren bilişsel yapı.
2. Konuşmayı/dil biçimini, içeriği, alıcı ve ifade edici amaçları kullanmayı içeren iletişim.
3. Fonolojik farkındalık ile baskı farkındalığını içeren okuryazarlık; sayıları tanıma ve sayı kavramını içeren matematiksel beceriler (matematik okuryazarlığı).
4. Motor fonksiyonlar.
5. Duyumsal fonksiyonlar (işitsel, dokunsal, kinestetik ve görsel sistemler).
6. Sosyal-duygusal yapı (Davranış, mizaç, öz düzenleme, oyun ve sosyal etkileşim) (NJCLD, 2006).

Korkmazlar (1999: 294) sorunun iyi tanımlanabilmesi için doğru tanılamamanın üzerinde durmuş ve tanı işleminde dört ayrı değerlendirme sürecinden bahsetmiştir. Bunlar:

1. Psikiyatrik değerlendirme: Özel öğrenme güçlüğüne neden olabilecek herhangi bir psikopatoloji olup olmadığını açıklamayı amaçlar.
2. Tıbbi değerlendirme süreci: Bireylerin öğrenme yeteneğini etkileyebileceği düşüncesiyle sağlık durumlarının incelenmesidir.
3. Psiko-pedagojik değerlendirme süreci: Bilişsel, akademik ve nörolojik değerlendirme işlemlerini içermektedir. Zekâ testleri, görsel motor testleri, gelişimsel algı testleriyle bireyin güçlü yanları ve zayıf yanları ortaya konulur.
4. Ailenin değerlendirilmesi: Ebeveyn tutumlarının, beklentilerinin, aile içi iletişimin ve sorunların öğrenme süreçlerini etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlar.

Özel öğrenme güçlüğünün tanılanması sürecinde, açıklanan hususlar dışında önemli bilgiler sağlayacak bir diğer kaynak ise Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından belirlenen tanı kriterleridir. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA, 2014: 34-35) DSM V'te özel öğrenme güçlüğünü, özel öğrenme bozukluğu olarak adlandırmış ve tanı ölçütlerini yeniden düzenleyerek şu şekilde açıklamıştır:

1. Gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına rağmen, en az altı aydır süren, aşağıdaki belirtilerden en az birinin varlığı ile belirli öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri:

- a) Sözcük okumanın yavaş ya da çok yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması
- b) Okunanın anlamını anlama güçlüğü
- c) Harf harf söyleme/yazma güçlükleri
- d) Yazılı anlatım güçlükleri
- e) Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri
- f) Sayısal akıl yürütme güçlükleri

2. Etkilenen okul becerileri, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulandığı üzere, kişinin kronolojik yaşına göre beklenenin önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altındadır ve okul ya da işle ilgili başarıyı ya da günlük yaşam etkinliklerini ileri derecede bozar.

3. Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar. Ancak okul becerileriyle ilgili gerekler, kişinin sınırlı yeterliğini aşmadıkça tam olarak kendini göstermeyebilir.

4. Öğrenme güçlükleri; anlık yeti yitimleri, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal-toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam olarak bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği ile açıklanamaz.

Belirlenen dört tanı ölçütü; kişinin öyküsü (gelişimsel, aile, sağlık, eğitim), okuldan edinilen bilgiler ve ruhsal-eğitsel değerlendirmenin klinik açıdan bir araya getirilmesiyle karşılanmalıdır.

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü’nün tanılanmasında, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tanılanmasındaki usul ve esaslar izlenir. Bu süreç Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin (2006) ilgili maddelerinde şu şekilde açıklanmıştır: Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun tanılanması ve eğitsel değerlendirme yapılması amacıyla rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilmesinde millî eğitim müdürlükleri, örgün ve yaygın eğitim kurumları, sağlık kuruluşları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı birimler ve yerel yönetim birimleri sorumluluğu paylaşırlar. Tanılanması ve eğitsel değerlendirme yapılması istenen birey tıbbi tanısını içeren sağlık kurulu raporu ve öğrencinin okulu tarafından düzenlenen bireysel gelişim raporu ile rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilir. Rehberlik araştırma merkezlerinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla öğrencinin tanılanması ve eğitsel değerlendirmesi yapılır. Tanılamada kullanılan ölçme araçlarının yanı sıra bireyin sağlık kurulu raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyacı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu da dikkate alınır. Eğitsel değerlendirme işleminin sonucunda özel eğitim kurulu tarafından öğrencinin akademik performansı ve bireysel özelliklerine göre eğitim planı hazırlanır. Eğitim planında, bireyin tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı ile öncelikli eğitim ihtiyaçlarına göre belirlenen yıllık amaçlar yer alır. Milli Eğitim Bakanlığı 2008 yılında “Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı”, 2009 yılında ise “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu” hazırlamıştır (MEB, 2008). Ancak bu çalışmalarda güçlüğü olan bireylerin tanılanmasına yönelik bir bilgi yer almadığından, Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama sürecinde kullanılabilecek uygun ölçme araçlarının olmadığı belirtilmektedir (Melekoğlu, 2010: 95).

2.2.6. Alt Grupları

Bazı araştırmacılar (Myers ve Hammill, 1946; Clark, 1990; Akt. Korkmazlar, 2003) her çocuğun sorununun farklı alanlarda, farklı derecede olabileceğini belirtip, öğrenme güçlüğü’nün sınıflandırılmayacağını ileri sürmektedir. Bir vakada hem okuma hem yazma bozukluğu varken, diğesinde yalnızca aritmetik bozukluk

olabilmektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılmamasını önermektedirler. DSM-IV' de "Öğrenme Güçlükleri"; okuma güçlüğü (dyslexia), hesaplama güçlüğü (dyscalculia), yazma güçlüğü (dysgraphia) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlüğü olarak dört alt grup tanımlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM IV, 1998). İlk kez DSM-IV'de duyu kusurları, zihinsel engel ya da yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların ek olarak öğrenme güçlüğü tanısı alabileceği, bireyin akademik başarı düzeyinin, duyu kusuru ve zihinsel engel ile açıklanamayacak kadar orantısız ölçüde düşük olması durumunda bu ek tanımın konulabileceği belirtilmiştir.

2.2.6.1.Okuma güçlüğü (Dyslexia)

Çocuğun eğitim ve zekasına göre, okuma başarısının beklenenin altında olmasıdır. Bu bozukluk, okumanın gerekli olduğu akademik başarı ve günlük etkinliklerde anlamlı ve önemli sorunlar ortaya çıkarır. Okuma bozukluğu ilköğretim çağı çocuklarının ortalama %4'ünde görülmektedir. Günümüzde en sık rastlanan öğrenme bozukluğu olan, okuma bozukluğu 1896 yılında İngiliz Doktor W.Pringle Morgan tarafından tanımlanmıştır. Bugünkü bilgilerin ışığında okuma bozukluğunun okuma ile ilgili zihinsel süreçlerde meydana gelen ve normalden sapan bir farklılık olduğu düşünülmektedir. Okuma bozukluğunun en belirgin özelliği harflerin ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır(Deniz ve Erözkan, 2008).

Okuma bozukluğu tanısının temel özelliği bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda beklenenin önemli ölçüde altında görülen okuma başarısıdır. Okumadaki zorluk, okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Alkan, 2008).

Disleksinin farklı türleri ve sınıflandırma biçimleri vardır. Öncelikle disleksi gelişimsel ve sonradan edinilmiş (acquired) disleksi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır

a. Gelişimsel Disleksi: Gelişimsel disleksi, belirlenmiş beyin hasarı olmadığı halde, okumanın öğretilmesi sırasında ortaya çıkan ve çocukluktan itibaren yaşanan okuma güçlüğüdür. Son yıllardaki kuramlar, gelişimsel disleksiye, algısal bir problem olmaktan çok, bir dil problemi olarak açıklamaktadırlar. Bu görüşe göre dislektik olan ve olmayanlar arasında görsel algısal fark olmadığı fakat disleksisi olanların

işitsel algı ve kısa süreli bellek problemi olabileceği belirtilmiştir (Ercan, 2001). World Federation of Neurology 1970’de gelişimsel disleksiye “konvansiyonel yönergeler, yeterli zekâ ve sosyo kültürel olanaklara rağmen okumayı öğrenme zorluğu biçiminde kendini gösteren bir bozukluk” olarak tanımlamıştır. Gelişimsel disleksi yüz yıldan uzun bir süredir bilinmektedir.1896’da Hinshelwood bugün gelişimsel disleksi dediğimiz tabloya “konjenital kelime körlüğü sendromu” adını vermiştir (Bingöl, 2003).

b. Sonradan Edinilmiş Disleksi: Sonradan edinilmiş disleksi, okumayı öğrenmiş kişilerde beyin hasarına bağlı olarak ortaya çıkan okuma güçlüğüdür. Pollatsek (1989) iki bölümden oluşan serebral korteksin, sol bölümünün dil işlemleri ile ilgili olduğunu ve bu bölgelerdeki hasarların genel dil problemlerine yol açacağını, okuma ve konuşma problemleri gibi semptomlar yaşanacağını belirtmişlerdir. Sonradan edinilmiş disleksinin üç temel türü; derin, yüzeysel ve fonolojik disleksidir. Derin disleksi türünde semantik hatalar fazladır. Bu hataların yanı sıra görsel hatalar, morfolojik hatalar görülür. Morfolojik hata türünde kelimenin kökü doğru okunurken, kelimenin köküne eklenen heceler ya eksik okunur ya da yeni heceler eklenir (Şenel-Günayer, 1998). Yüzeysel disleksi grubundaki çocuklar; görsel analizlerindeki zorluk ve kelime hazinelerindeki zayıflık nedeniyle, kelimeleri tanımada zorlanırlar, tek sesleri daha sık karıştırırlar.Fonolojik yöntemi kullanarak okumaya çalışan bu çocuklar; harf-ses ilişkisindeki kuralları yanlış uyguladıkları için hatalar oluşur ki yaptıkları bu hataların asıl okunmak istenen kelimeye fonolojik olarak benzediği görülür. Bu çocuklar sahte kelimeleri (kelime olmayan sözcükleri) daha kolay okuyabilirlerken, düzensiz ve yazıldığı gibi okunmayan kelimeleri okumada zorlanırlar(Akt. Sarıpınar, 2006). Fonolojik disleksi de ise daha önceden bilinen kelimeler kolaylıkla okunabilirken, gerçekte kelime olmayan yazıların okunmasında zorluklar yaşanır(Şenel-Günayer, 1998).

2.2.6.2. Hesaplama Güçlüğü (Dyscalculia)

Matematik terimlerini, kavramlarını, isimlendirme, anlama yazılı problemleri matematiksel problemlere dönüştürebilme, yazmada olumsuzluk ve büyüklük algısal becerilerde sayıları ve sembolleri tanıma, şekil kopya etme, eldeli sayıları toplamayı unutma, tek haneli sayıları toplamada başarısızlık, matematiksel adımları sıraya

koyma, operatör işaretlerinin yeniden organize edilmesinde ve bir problemin parçalarını ayırmak için çizgiler kullanmada başarısızlık, objeleri sayma, çarpım tablosunu öğrenmede hatırlama ve kullanmada başarısızlık çarpma ve bölme sayılarının uygun sıralanmaması, sayıların taşınmasında başarısızlık, çok haneli sayıların özel dizi özelliklerinin ayırt edilmesinde başarısızlıkla kendini gösteren bozukluklardır (Ercan, 2001).

Geary ve arkadaşları (1992), matematik bozukluğuna sahip çocukların diğer yaşlıları gibi benzer stratejiler kullandığını, ancak stratejiyi uygularkenki hızları ve becerileri anlamında farklılık gösterdiklerini düşünür. Bu çocuklar sayıları doğru okuyamama, basit toplama ve çıkarma işlemlerini gerçekleştirememeye, aritmetik semboller ve terimleri kavrayamama, matematik kurallarını ezberleyememe ve uzamsal yapıları anlayamama gibi sorunlar yaşarlar. Diskalküli çocuklar, genelde bir rakamın neyi temsil ettiğine ilişkin bir algılamaya sahip olmazlar. Dolayısıyla gereksinim duydukları cevaba genellikle parmak hesabı ya da nesnelere dayanarak ulaşacaklardır. Çünkü soyut yollarla hesaplama becerileri gelişmemiştir (Akt. Elemek, 2008).

2.2.6.3. Yazma Güçlüğü (Dysgraphia)

Çocuğun zeka kapasitesinden ve eğitim düzeyinden, beklenenden daha düşük yazma yeteneği göstermesidir. Yazılı ifade bozukluğu olan çocuklarda kötü yazma, yazım ve işaret hataları yapma ve okunaksız el yazısı görülür (Deniz ve Erözkan, 2008).

Görsel işitsel algıdaki güçlüklerle bağlı olarak yazma becerisinin edinilmesinde ya da gerçekleştirilmesinde görülen bozukluktur. Görsel algıdaki problemler çerçevesinde harflerin karıştırılması, ters yazılması, görülen şekillerin ya da harflerin yazıma aktarılmasında güçlükler yaşanır (Ercan, 2001).

2.2.6.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Güçlüğü

Bu gruptaki öğrenme güçlüklerinin temel özelliği; akademik beceri bozukluklarının zekâ geriliği, yetersiz eğitim ya da duygusal özürlerle açıklanmayan bozukluklarıdır (Bingöl, 2003).

3. MATERYAL VE METOD

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada rehabilitasyon merkezinde özel öğrenim güçlüğü tanısı almış çocukların dil/kültür farkı etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmaya özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip çocuğa sahip olan toplam 100 ebeveyn katılmıştır. Çalışmaya dahil edilen ebeveynlerden 68'inin çocuğu erkek, 32'sininki kız olup yaşları 6-17 arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Ankette özel öğrenme güçlüğü tanılı çocukların ve ailelerin demografik özelliklerine ilişkin soruların yanı sıra dil ve kültür durumuna ilişkin sorular yer almaktadır (Ek-1).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler olarak ortalama \pm standart sapma, yüzdeler dağılımlar verilmiştir. Dil ve kültür farklılıklarının etkilerini karşılaştırmak için Çapraz Tablolar (K-Kare) analizi yapılmış olup elde edilen sonuçlar %95 ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı olarak değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 1. Katılımcıların çocuklarının cinsiyetine göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	68
	Kız	32
	Toplam	100

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip ebeveynlerden 68'inin (%68) çocuğu erkek iken 32'si ise (%32) kızdı (Tablo 4.1).

Tablo 4. 2. Katılımcıların çocuklarının okudukları sınıfa göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Sınıf	1. sınıf	3
	2. sınıf	11
	3. sınıf	32
	4. sınıf	19
	5. sınıf	12
	6. sınıf	7
	7. sınıf	6
	8. sınıf	5
	9. sınıf	3
	10. sınıf	1
	11. sınıf	1
	Toplam	100

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 32'sinin (%32) çocuğu 3. sınıf öğrencisi, 19'unun (%19) 4. sınıf, 12'sinin (%12) 5. sınıf, 11'inin (%11) 2. sınıf, 7'sinin (%7) 6. sınıf, 6'sının (%6) 7. sınıf, 5'inin (%5) 8. sınıf, 3'ünün (%3) 9. sınıf,

3'ünün (%3) 1. sınıf, 1'inin (%1) 10. sınıf, 1'inin de (%1) 11. sınıf öğrencisiydi (Tablo 4.2).

Tablo 4. 3. Katılımcıların çocuklarının yaş ortalaması

	n	Minimum	Maksimum	Ort.±ss
Yaş	100	6.00	17.00	10.14±2.19

Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının yaşları 6-17 arasında değişmekte olup ortalama yaş ise 10.14±2.19 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4.3).

Tablo 4. 4. Katılımcıların çocuklarının okuduğu okula göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Okul	Devlet	100
	Özel	0
	Toplam	100

Çalışmaya katılan bütün ebeveynler çocuklarının devlet okuluna gittiğini ifade etmiştir (Tablo 4.4).

Tablo 4. 5. Özel öğrenme güçlüğü tanısını koyan kişiye göre dağılım

	n	Yüzde (%)
Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısını Koyan	Aile ve Öğretmen 1. sınıf	1
	Aile 1. sınıf	10
	Aile 13 yaşında	1
	Aile 2. sınıf	4
	Aile 3. sınıf	3
	Aile 4 yaşında	1
	Anne 1. sınıf	5
	Anne 5 yaşında	1
	Öğretmen 1. sınıfta	39
	Öğretmen 2. sınıfta	18
	Öğretmen 3. sınıfta	11
	Öğretmen 4. sınıfta	1
	RAM 1. sınıfta	4
	RAM 8 yaşında	1
	Toplam	100

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ebeveynlere özel öğrenme güçlüğü tanısının kim tarafından konulduğu sorusu sorulmuş olup soruya verilen yanıtların dağılımı Tablo 4.5'teki gibidir. Tablodan da görüleceği üzere

ebeveynlerin büyük çoğunluğu (n = 39; %39) çocuklarına tanıyı öğretmeninin 1. sınıfta koyduğunu, 18'i öğretmenin 2. sınıfta koyduğunu, 11'i (%11) öğretmenin 3. sınıfta koyduğunu, 1'i (%1) öğretmenin 4. sınıfta koyduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerden 10'u (%10) aile tanının aile tarafından 2. sınıfta, 4'ü aile tarafından 2. sınıfta, 3'ü (%3) aile tarafından 3. sınıfta, 1'i (%1) aile ve öğretmen tarafından 1. sınıfta, 1'i (%1) aile tarafından 13 yaşında, 5'i anne tarafından 1. sınıfta, 1'i anne tarafından 5 yaşında konduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4. 6. Katılımcıların çocuklarının özel öğrenme güçlüğü tanısına göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı	Diskalkuli	2	2.0
	Disgrafi	3	3.0
	Disleksi+diskalkuli	2	2.0
	Disleksi+disgrafi	2	2.0
	Diskalkuli+disgrafi	80	80.0
	Hepsi	11	11.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 80'i (%80) çocuklarının diskalkuli+disgrafi tanısına sahip olduğunu, 3'ü (%3) disgrafi, 2'si (%2) diskalkuli, 2'si (%2) disleksi+disgrafi tanısına sahip olduğunu ifade etmiştir (Tablo 4.6).

Tablo 4. 7. Katılımcıların çocuğun eğitimiyle ilgilenen kişiye göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Çocuğun Eğitimiyle İlgilenen Kişi	Anne	78	78.0
	Baba	1	1.0
	Abi/abla	2	2.0
	Özel öğretmen	2	2.0
	Diğer	6	6.0
	Anne+baba	8	8.0
	Anne+Abi/abla	2	2.0
	Baba+abi/abla	1	1.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan katılımcılardan 78'i (%78) çocuklarının eğitimiyle annenin, 8'i (%8) anne ve babanın birlikte, 62'si (%62) özel öğretmenin, 2'si (%2) abi/ablanın, 2'si anne+abi/ablanın, 2'si (%2) özel öğretmenin, 1'i (%1) babanın, 1'i (%1)

baba+abi/ablanın, 6'sı da (%6) bunların dışında birinin ilgilendiğini ifade etmiştir (Tablo 4.7).

Tablo 4. 8. Anne eğitim düzeyine göre çocukların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Anne Eğitim Düzeyi	Okur Yazar Değil	5	5.0
	Okur Yazar	14	14.0
	İlkokul Mezunu	59	59.0
	Ortaokul Mezunu	16	16.0
	Lise Mezunu	6	6.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanılı ebeveynin çocuklarından 59'unun (%59) annesi ilkokul mezunu iken 16'sı (%16) ortaokul, 6'sı da (%6) lise mezunu olup 14'ü (%14) okur-yazar, 5'i de (%5) okur-yazar değildi (Tablo 4.8).

Tablo 4. 9. Baba eğitim düzeyine göre çocukların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Baba Eğitim Düzeyi	Okur Yazar Değil	2	2.0
	Okur Yazar	1	1.0
	İlkokul Mezunu	34	34.0
	Ortaokul Mezunu	33	33.0
	Lise Mezunu	29	29.0
	Üniversite Mezunu	1	1.0
Toplam	100	100.0	

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarından 34'ünün (%34) babası ilkokul mezunu iken 33'ünün (%33) ortaokul, 29'unun (%29) lise, 1'inin de (%1) üniversite mezunu olduğu görülmüştür (Tablo 4.9).

4.2. ÇOCUĞUN GELİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çocuğun gelişimiyle ilgili ebeveynlere sorulan sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 10. Katılımcıların çocuklarının anne sütü alıp almama durumlarına göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Anne sütü	Evet	99
	Hayır	1
	Toplam	100

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip ebeveynlerden 99'u (%99) çocuklarının anne sütü almada sorun yaşamadığını, 1'i (%1) ise sorun yaşadığını ifade etmiştir (Tablo 4.10).

Tablo 4. 11. Katılımcıların çocuklarının göz kontağı kurup kuramamalarına göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Göz Kontakı	Evet	97
	Hayır	3
	Toplam	100

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip ebeveynlerden 97'si (%97) çocuklarının göz kontakı kurma gelişimini zamanında tamamladığını, 3'ü ise (%3) göz kontakı kurmada sorun yaşadığını ifade etmiştir (Tablo 4.11).

Tablo 4. 12. Katılımcıların çocuklarının desteksiz oturmayı zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Desteksiz Oturma	Evet	100
	Hayır	0
	Toplam	100

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip ebeveynlerden tamamı (n = 100; %100) çocuklarının desteksiz oturmayı sağlıklı çocuklarla aynı zamanda başladığını ifade etmiştir (Tablo 4.12).

Tablo 4. 13. Katılımcıların çocuklarının yürüme öğrenmeyi zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Yürüme	Evet	100	100.0
	Hayır	0	0.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip ebeveynlerden tamamı (n = 100; %100) çocuklarının yürümeye sağlıklı çocuklarla aynı zamanda başladığını ifade etmiştir (Tablo 4.13).

Tablo 4. 14. Katılımcıların çocuklarının merdiven inip çıkmayı öğrenmeyi zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Merdiven İnip Çıkma	Evet	100	100.0
	Hayır	0	0.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip ebeveynlerden tamamı (n = 100; %100) çocuklarının merdiven inip çıkmaya sağlıklı çocuklarla aynı zamanda başladığını ifade etmiştir (Tablo 4.14).

Tablo 4. 15. Katılımcıların çocuklarının düğme ilikleme öğrenmeyi zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Düğme İlikleme	Evet	86	86.0
	Hayır	14	14.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip ebeveynlerden 86'sı (%86) çocuklarının düğme ilikleme öğrenmeyi sağlıklı çocuklarla aynı zamanda öğrendiğini, 14'ü (%14) ise düğme ilikleme öğrenmede gecikme yaşadığını ifade etmiştir (Tablo 4.15).

Tablo 4. 16. Katılımcıların çocuklarının ayakkabı bağlamayı öğrenmeyi zamanında tamamlayıp tamamlama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ayakkabı	Evet	69	69.0
	Hayır	31	31.0
Bağlama	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıli çocuğa sahip ebeveynlerden 69'u (%69) çocuklarının ayakkabı bağlamayı sağlıklı çocuklarla aynı zamanda öğrendiğini, 31'i (%31) ise ayakkabı bağlanmayı geç öğrendiğini ifade etmiştir (Tablo 4.16).

Tablo 4. 17. Katılımcıların çocuklarının uyku düzeninde sorun yaşayıp yaşamamalarına göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Uyku	Evet	26	26.0
Düzeninde	Hayır	74	74.0
Sorun	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıli çocuğa sahip ebeveynlerden 26'sı (%26) çocuklarının uyku düzeninde sorun yaşadığını, 74'ü ise (%74) sorun yaşamadığını ifade etmiştir (Tablo 4.17).

Tablo 4. 18. Katılımcıların çocuklarının 0-1 yaş arasında ağlama ve huzursuzluk yaşayıp yaşamamalarına göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ağlama ve	Evet	20	20.0
	Hayır	80	80.0
Huzursuzluk	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıli çocuğa sahip ebeveynlerden 20'si (%20) 0-1 yaş arasında çocuklarının ağlama ve huzursuzluk yaşadığını, 80'i (%80) ise böyle bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir (Tablo 4.18).

Tablo 4. 19. Katılımcıların çocuklarına çiş eğitimi verme durumlarına göre dağılımı

	n	Yüzde (%)	
	Gündüz	18	18.0
Çiş Eğitimi	Gündüz+gece	82	82.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip ebeveynlerden 18'i (%18) yalnızca gündüz, 82'si (%82) ise gündüz ve gece çocuklarına çiş eğitimi verdiğini ifade etmiştir (Tablo 4.19).

Tablo 4. 20. Katılımcıların çocuklarına kaka eğitimi verme durumlarına göre dağılımı

	n	Yüzde (%)	
	Gündüz	4	4.0
Kaka Eğitimi	Gece	2	2.0
	Gündüz+gece	94	94.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip ebeveynlerden 4'ü (%4) yalnızca gündüz, 2'si (%2) yalnızca gece, 94'ü de (%94) hem gündüz hem de gece çocuklarına kaka eğitimi verdiğini ifade etmiştir (Tablo 4.20).

4.3. BEBEKLİK VE ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GÖRÜLEN HASTALIKLARA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının bebeklik ve çocukluk döneminde yaşamış olduğu hastalıklara ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. 21. Katılımcıların çocuklarının kafa travması geçirme durumlarına göre dağılımı

	n	Yüzde (%)	
	Evet	2	2.0
Kafa Travması	Hayır	98	98.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerin yalnızca 2'si (%2) çocuklarının kafa travması geçirdiğini, 98'i (%98) ise kafa travması geçirmediğini ifade etmiştir (Tablo 4.21).

Tablo 4. 22. Katılımcıların çocuklarının ateşli havale geçirme durumlarına göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Ateşli Havale	Evet	16
	Hayır	84
	Toplam	100

Çalışmaya katılan ebeveynlerin 16'sı (%16) çocuklarının ateşli havale geçirdiğini, 84'ü (%84) ise geçirmediğini ifade etmiştir (Tablo 4.22).

Tablo 4. 23. Katılımcıların çocuklarının orta kulak iltihabı sorunu yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Orta Kulak İltihabı	Evet	3
	Hayır	97
	Toplam	100

Çalışmaya katılan ebeveynlerin 3'ü (%3) çocuklarının orta kulak iltihabı geçirdiğini, 97'si (%97) ise geçirmediğini ifade etmiştir (Tablo 4.23).

Tablo 4. 24. Katılımcıların çocuklarının görme sorunu olup olmasına göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Görme Sorunu	Evet	9
	Hayır	91
	Toplam	100

Çalışmaya katılan ebeveynlerin 9'u (%9) çocuklarının görme sorununun olduğunu, 91'i (%91) ise olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.24).

4.4. ÇOCUKLARIN SÖZEL YÖNERGELERLE İLGİLİ YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının sözel yönergeler ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. 25. Katılımcıların çocuklarına sözel yönergeleri tekrarlama zorunda kalıp kalmama durumlarına göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Sözel Yönergeleri	Evet	85	85.0
Tekrarlamak Zorunda	Hayır	15	15.0
Kalmak	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 85'i (%85) çocuklarına sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kaldıklarını, 15'i (%15) ise sözel yönergeleri tekrarlamadıklarını ifade etmiştir (Tablo 4.25).

Tablo 4. 26. Katılımcıların çocuklarına sözel yönergeleri tekrarlama zamanı

		n	Yüzde (%)
Sözel Yönergeleri	3-4 yaş	2	2.4
	4-5 yaş	8	9.4
	5-6 yaş	25	29.4
Tekrarlama Zamanı	Hala devam ediyor	50	58.8
	Toplam	85	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 25'i (%29.4) 5-6 yaşlarında çocuklarına sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kaldıklarını, 8'i (%9.4) 4-5 yaşlarında, 2'si (%2.4) 3-4 yaşlarında tekrarlamak zorunda kaldıklarını, 50'i de (%58.8) sözel yönergeleri tekrarlamaya hala devam ettiklerini ifade etmiştir (Tablo 4.26).

Tablo 4. 27. Katılımcıların çocuklarının 0-18 aylıkken en az 15 kelime söyleyebilme durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
0-18 Ay	Evet	32	32.0
Arasında En	Hayır	68	68.0
Az 15 Kelime	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 32'si (%32) 0-18 ay arası dönemde çocuklarının en az 15 kelime söyleyebildiğini, 68'i ise (%68) söyleyemediğini ifade etmiştir (Tablo 4.27).

Tablo 4. 28. Katılımcıların çocuklarının iki kelimelik cümle kurma zamanına göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
	18-24 ay	2	2.0
İki Kelimelik	3 yaş	7	7.0
Cümle Kurma	4 yaş	45	45.0
Zamanı	5 yaş	46	46.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 46'sı (%46) çocuklarının iki kelimelik cümle kurmaya 5 yaşında başladığını, 45'i (%45) 4 yaşında, 7'si (%7) 3 yaşında, 2'si de 18-24 ay arasında başladığını ifade etmiştir (Tablo 4.28).

Tablo 4. 29. Katılımcıların çocuklarının uzun cümlelerle kendini ifade etme zamanına göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
	3 yaşında	2	2.0
Uzun	3.5 yaşında	1	1.0
Cümlelerle	4 yaşında	7	7.0
Kendini İfade	4.5 yaşında	36	36.0
Etme Zamanı	5 yaşında	54	54.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 54'ü (%54) çocuklarının 5 yaşında uzun cümlelerle kendini ifade etmeye başladığını, 36'sı (%36) 4.5 yaşında başladığını, 7'si

(%7) 4 yaşında, 2'si (%2) 3 yaşında, 1'i de (%1) 3.5 yaşında ifade etmeye başladığını bildirmiştir (Tablo 4.29).

Tablo 4. 30. Katılımcıların çocuklarının kısa öykü veya masal anlatmaya başlama zamanına göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Kısa Öykü ya da Masal Anlatmaya Başlama Zamanı	36-42 aylık	1	1.0
	42-48 aylık	3	3.0
	48-52 aylık	6	6.0
	52-58 aylık	26	26.0
	58-72 aylık	64	64.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 64'ü (%64) çocuklarının kısa öykü veya masal anlatmaya 58-72 aylar dönemde başladığını, 26'sı (%26) 52-58 aylar arası dönemde, 6'sı (%6) 48-52 aylar arası dönemde, 3'ü (%3) 42-48 aylar arası dönemde, 1'i de (%1) 36-42 aylar arası dönemde başladığını ifade etmiştir (Tablo 4.30).

4.5. FONETİK SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Çocukların yaşadıkları fonetik sorunlara ilişkin olarak sorulan sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 31. Katılımcıların çocuklarının yabancılar tarafından anlaşılır konuşmaya başlama zamanına göre dağılımı

	n	Yüzde (%)	
	3 yaşında	1	1.0
	3.5 yaşında	1	1.0
Yabancılar	4 yaşında	7	7.0
Tarafından	4.5 yaşında	6	6.0
Anlaşılır	5 yaşında	41	41.0
Konuşmaya	6 yaşında	33	33.0
Başlama	7 yaşında	8	8.0
Zamanı	8 yaşında	2	2.0
	12 yaşında	1	1.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 41'i (%41) çocuklarının yabancılar tarafından anlaşılır konuşmaya 5 yaşında başladığını, 33'ü (%33) 6 yaşında, 8'i (%8) 7 yaşında, 7'si (%7) 4 yaşında, 6'sı (%6) 4.5 yaşında, 2'si (%2) 8 yaşında, 1'i (%1) 12 yaşında, 1'i (%1) 3 yaşında, 1'i de (%1) 3.5 yaşında başladığını ifade etmiştir (Tablo 4.31).

Tablo 4. 32. Katılımcıların çocuklarının kekemelik sorunu yaşayıp yaşama durumuna göre dağılımı

	n	Yüzde (%)	
Kekemelik	Evet	32	32.0
Sorunu	Hayır	68	68.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 32'si (%32) çocuklarının kekemelik sorunu yaşadığını, 68'i (%68) ise kekemelik sorunu yaşamadığını ifade etmiştir (Tablo 4.32).

Tablo 4. 33. Katılımcıların çocuklarının 1-6 yaş arasında söyleyemediği harf/harfler olup olmama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Söyleyemediği Harfler	Evet	74	74.0
	Hayır	26	26.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 74'ü (%74) 1-6 yaş arasında çocuklarının söyleyemediği harf/harfler olduğunu, 26'sı (%26) ise olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.33).

Tablo 4. 34. Katılımcıların çocuklarının 1-6 yaş arasında söyleyemediği harf/harflere göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Söylemekte Güçlük Çektiği Harfler	ı, r	13	17.6
	s,ş	8	10.8
	t	3	4.1
	c, ç	4	5.4
	d, p	2	2.7
	L	1	1.4
	ı,r,s,ş	18	24.3
	ı,r,t	1	1.4
	ı,r,d,p	1	1.4
	ı,r,L	2	2.7
	s,ş,t	1	1.4
	s,ş,c,ç	4	5.4
	s,ş,d,p	2	2.7
	t,c,ç	1	1.4
	ı,r,s,ş,z	1	1.4
	ı,r,s,ş,c,ç	3	4.1
	ı,r,s,ş,d,p	2	2.7
	ı,r,t,d,p	1	1.4
	ı,r,t,L	1	1.4
	s,ş,c,ç	2	2.7
	s,ş,t,L	1	1.4
	ı,r,s,ş,t,d,p	2	2.7
	Toplam	74	100.0

1-6 yaş arasında çocuklarının söylemediği harfler olduğunu ifade eden 74 ebeveyninden 18'i (%24.3) çocuklarının ı, r, s ve ş harflerini söyleyemediğini, 13'ü (%17.6) ı ve r harflerini söylemediğini, 8'i (%10.8) s ve ş harflerini söyleyemediğini,

4'ü (%5.4) c ve ç harflerini, 4'ü (%5.4) s, ş, c ve ç harflerini söyleyemediğini ifade etmiştir (Tablo 4.34).

Tablo 4. 35. Katılımcıların çocuklarının hızlı konuşup konuşmama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Hızlı Konuşma Durumu	Evet	8	8.0
	Hayır	92	92.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 8'i (%8) çocuklarının hızlı konuştuğunu, 92'si (%92) ise hızlı konuşmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.35).

4.6. AİLEDE KONUŞMA VE FONETİK SORUN OLUP OLMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya katılan ebeveynlerin ailelerinde konuşma ve fonetik sorun olup olmaya ilişkin sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 36. Katılımcıların ailelerinde konuşma sorunu olup olmama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Konuşma Sorunu	Evet	20	20.0
	Hayır	80	80.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 20'si (%20) ailelerinde konuşma sorunu olduğunu, 80'i (%80) ise konuşma sorunu olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.36).

Tablo 4. 37. Katılımcıların ailelerinde konuşma sorununun olduğu kişiye göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Konuşma Sorununun Olduğu Kişi	Anne	1	5.0
	Baba	1	5.0
	Kardeşler	13	65.0
	Akraba	5	25.0
	Toplam	20	100.0

Ailelerinde konuşma sorunu olduğunu ifade eden 20 ebeveynden 13'ü (%65) çocuğun kardeşlerinde, 5'i (%25) akrabalarında, 1'i (%1) annede, 1'i de (%5) babada konuşma sorunu olduğunu bildirmiştir (Tablo 4.37).

Tablo 4. 38. Katılımcıların ailelerinde fonetik sorun olup olmama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Fonetik Sorun	Evet	28	28.0
	Hayır	72	72.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 28'i (%28) ailelerinde fonetik sorun olduğunu, 72'si (%72) olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.38).

Tablo 4. 39. Katılımcıların ailelerinde fonetik sorununun olduğu kişiye göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Fonetik Sorununun Olduğu Kişi	Anne	2	7.1
	Baba	1	3.6
	Kardeşler	18	64.3
	Akraba	7	25.0
	Toplam	28	100.0

Ailelerinde fonetik sorunu olduğunu ifade eden 28 ebeveynden 18'i (%64.3) bu sorunun çocuğun kardeşlerinde olduğunu, 7'si (%25) akrabalarında, 2'si (%7.1) annede, 1'i de (%3.6) babada olduğunu bildirmiştir (Tablo 4.39).

4.7. ÇOCUĞUN SOSYAL YÖNÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının spor yapma, sanatsal etkinliklerde bulunma, anne-baba, kardeş, arkadaş ve öğretmenleriyle olan ilişkileri, çocuğun okuldaki popülerlik durumuna yönelik sorulara vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. 40. Katılımcıların çocuklarının spor yapma durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Çocuğun Spor Yapma Durumu	Evet	33	33.0
	Hayır	67	67.0
Toplam		100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 33'ü (%33) çocuklarının spor yaptığını, 67'si ise spor yapmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.40).

Tablo 4. 41. Katılımcıların çocuklarının sanatsal faaliyet yapma durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Çocuğun Sanatsal Faaliyet Yapma Durumu	Evet	25	25.0
	Hayır	75	75.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 25'i (%25) çocuklarının sanatsal faaliyet yaptığını, 75'i (%75) ise çocuklarının herhangi bir sanatsal faaliyet yapmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.41).

Tablo 4. 42. Katılımcıların çocuklarının anne-babayla ilişkilerine göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Çocuğun Anne-Babayla İlişkileri	Sorunlu	8	8.0
	İyi	78	78.0
	Çok iyi	14	14.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 78'i (%78) çocuklarının anne-babayla ilişkilerinin iyi olduğunu, 14'ü (%14) çok iyi olduğunu, 8'i de (%8) sorunlu olduğunu ifade etmiştir (Tablo 4.42).

Tablo 4. 43. Katılımcıların çocuklarının kardeşleriyle ilişkilerine göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Çocuğun Kardeşleriyle İlişkileri	Sorunlu	5	5.0
	İyi	65	65.0
	Çok iyi	30	30.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 65'i (%65) çocuklarının kardeşleriyle ilişkilerinin iyi olduğunu, 30'u (%30) çok iyi olduğunu, 5'i de (%5) sorunlu olduğunu ifade etmiştir (Tablo 4.43).

Tablo 4. 44. Katılımcıların çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerine göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Çocuğun Arkadaşlarıyla İlişkileri	Sorunlu	4	4.0
	İyi	66	66.0
	Çok iyi	30	30.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 66'sı (%66) çocuklarının arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğunu, 30'u (%30) çok iyi olduğunu, 4'ü de (%4) sorunlu olduğunu ifade etmiştir (Tablo 4.44).

Tablo 4. 45. Katılımcıların çocuklarının öğretmenleriyle ilişkilerine göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Çocuğun Öğretmenleriyle İlişkileri	Sorunlu	6	6.0
	İyi	69	69.0
	Çok iyi	25	25.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 69'u (%69) çocuklarının öğretmenleriyle ilişkilerinin iyi olduğunu, 25'i (%25) çok iyi olduğunu, 6'sı da (%6) sorunlu olduğunu ifade etmiştir (Tablo 4.44).

Tablo 4. 46. Katılımcıların çocuklarının okuldaki popülerlik durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Çocuğun Okulda	Evet	11	11.0
Popülerlik	Hayır	89	89.0
Durumu	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 11'i (%11) çocuklarının okulda popüler olduğunu, 89'u (%89) ise popüler olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.46).

4.8. ÇOCUĞUN OKULA BAŞLAMADAN ÖNCE EĞİTİM ALIP ALMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının okula başlamadan önce eğitim alıp almama durumları, eğitim aldılarsa nerede, ne zaman eğitim almaya başladıkları, bu eğitim süresince herhangi bir sorun yaşayıp yaşamama durumlarıyla ilgili sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. 47. Katılımcıların çocuklarının okula başlamadan önce eğitim alıp almama durumlarına göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Okula	Evet	28	28.0
Başlamadan	Hayır	72	72.0
Önce Eğitim	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 28'i (%28) çocuklarının okula başlamadan önce eğitim aldığını, 72'si (%72) ise herhangi bir okul öncesi eğitim almadığını ifade etmiştir (Tablo 4.47).

Tablo 4. 48. Katılımcıların çocuklarının okula başlamadan önce eğitim aldıkları yere göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Okula	Anaokulu	4	14.3
Başlamadan Önce	Ana Sınıfı	24	85.7
Eğitim Aldığı Yer	Toplam	28	100.0

Çocuklarının okula başlamadan önce eğitim aldığını ifade eden 28 ebeveyninden 24'ü (%85.7) çocuklarının ana sınıfında, 4'ü (%14.3) ise ana okulunda eğitim aldığını bildirmiştir (Tablo 4.48).

Tablo 4. 49. Katılımcıların çocuklarının okula başlamadan önce eğitim aldıkları yaşa göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Okula Başlamadan Önce Eğitim Aldıysa Kaç Yaşında Aldı	4 yaşında	1	3.6
	4.5 yaşında	2	7.1
	5 yaşında	2	7.1
	6 yaşında	23	82.1
	Toplam	28	100.0

Okula başlamadan önce çocuklarının eğitim aldığını ifade eden ebeveynlerden 23'ü (%82.1) çocuklarının 6 yaşında eğitim aldığını, 2'i (%7.1) 5 yaşında, 2'si (%7.1) 4.5 yaşında, 1'i de (%3.6) 4 yaşında eğitim aldığını bildirmiştir (Tablo 4.49).

Tablo 4. 50. Katılımcıların çocuklarının okula başlamadan önce aldıkları eğitim döneminde sorun yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Okula Başlamadan Önce Aldığı Eğitim	Evet	0	0.0
Döneminde Herhangi Bir Sorun Olup Olmama	Hayır	28	100.0
Durumu	Toplam	28	100.0

Okula başlamadan önce çocuklarının eğitim aldığını ifade eden ebeveynlerden tamamı (n = 28; %100) çocuklarının okul öncesi döneminde sorun yaşamadığını bildirmiştir (Tablo 4.50).

4.9. ÇOCUĞUN OKUL DÖNEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya katılan ebeveynlerin özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocuklarının okul dönemine ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 51. Katılımcıların çocuklarının okula başlama yaşına göre dağılımı

	n	Yüzde (%)	
Okula Başlama Yaşı	5.5 yaşında	6	6.0
	6 yaşında	10	10.0
	6.5 yaşında	3	3.0
	7 yaşında	81	81.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 81'i (%81) çocuklarının 7 yaşında okula başladığını, 10'u (10) 6 yaşında, 3'ü de (%3) 6.5 yaşında okula başladığını ifade etmiştir (Tablo 4.51).

Tablo 4. 52. Katılımcıların çocuklarının okula başlarken sorun yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımı

	n	Yüzde (%)	
Okula Başlarken Sorun Olup Olmama Durumu	Evet	23	23.0
	Hayır	77	77.0
	Toplam	28	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 23'ü (%23) çocuklarının okula başlarken sorun yaşadığını, 77'si (%77) ise herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir (Tablo 4.52).

Tablo 4. 53. Katılımcıların çocuklarının okula başlarken yaşadıkları sorunlara göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Okula Başlarken Yaşanan Sorun	Okula gitmek istememe	9	39.1
	Anneyi bırakmama	6	26.1
	Fiziksel yakınmalar	5	21.7
	Uzun süre okula alışamama	1	4.3
	Diğer	2	8.7
Toplam		23	100.0

Çocuklarının okula başlarken sorun yaşadığını ifade eden 23 ebeveynden 9'u (%39.1) çocuklarının okula gitmek istememe sorunu yaşadığını, 6'sı (%26.1) anneyi bırakmama, 5'i (%21.7) fiziksel yakınmalar, 1'i (%4.3) uzun süre okula alışamama sorunu yaşadığını ifade etmiştir (Tablo 4.53).

Tablo 4. 54. Katılımcıların çocuklarının okulda yıl kaybı yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Okulda Yıl Kaybı	Evet	7	7.0
	Hayır	93	93.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 7'si (%7) çocuklarının okulda yıl kaybı yaşadığını, 93'ü (%93) ise herhangi bir yıl kaybı yaşamadığını ifade etmiştir (Tablo 4.54).

Tablo 4. 55. Katılımcıların çocuklarının okul değiştirme durumuna göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Okul Değiştirme Durumu	Evet	5	5.0
	Hayır	95	95.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 5'i (%5) çocuklarının okul değiştirdiğini, 95'i (%95) okul değiştirmedini ifade etmiştir (Tablo 4.55).

Tablo 4. 56. Katılımcıların çocuklarının okul değiştirme nedenine göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Okul Değiştirme Nedeni	İkametgh değişikliği	5	100
	Toplam	100	100.0

Çocuğunun okul değiştirdiğini ifade eden 5 ebeveynin tamamı (%100) çocuklarının ikamet değişikliği nedeniyle okul değiştirdiğini ifade etmiştir (Tablo 4.56).

Tablo 4. 57. Katılımcıların çocuklarının okumayı öğrenmede gecikme sorunu yaşayıp yaşamama durumlarına göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Okumayı ğrenmede	Evet	100	100.0
	Hayır	0	0.0
Gecikme Sorunu	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerin tamamı (n = 100; %100) çocuklarının okumayı öğrenmede gecikme sorunu yaşadığını ifade etmiştir (Tablo 4.57).

Tablo 4. 58. Katılımcıların çocuklarının okumayı öğrenmede gecikme konusunda yaşadıkları sorunlara göre dağılımı

	n	Yüzde (%)
Okumayı Öğrenmede Yaşanan Sorun		
Adaptasyon sorunu	2	2.0
Anlayamama, algılayamama	33	33.0
Çabuk sıkılma	1	1.0
Derse ilgisizlik, öğrendiğini çabuk unutma	43	43.0
Dikkatsizlik	1	1.0
Duraksama, istememe	1	1.0
Harfleri tanımada zorlanma	5	5.0
Heceleri birleştirememe	8	8.0
İçine kapanıklık	1	1.0
Okumada problem, harfleri yutma	1	1.0
Okuyamama, unutma	1	1.0
Utangaçlık	1	1.0
Yazdığını okuyamama, sesleri birleştirememe	2	2.0
Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 43'ü (%43) çocuklarının derse ilgisizlik, öğrendiğini çabuk unutma, 33'ü (%33) anlayamama, algılayamama, 8'i (%8) heceleri birleştirememe, 5'i (%5) harfleri tanımada zorlanma, 2'si (%2) adaptasyon, 2'si (%2) yazdığını okuyamama, sesleri birleştirememe, 1'i (%1) çabuk sıkılma, 1'i (%1) dikkatsizlik, 1'i (%1) duraksama, istememe, 1'i (%1) içine kapanıklık, 1'i (%1) okumada problem, harfleri yutma, 1'i (%1) okuyamama, unutma, 1'i (%1) utangaçlık sorunu yaşadığını ifade etmiştir (Tablo 4.58).

Tablo 4. 59. Öğretmenin özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuğa tutumuna göre katılımcıların dağılımı

	n	Yüzde (%)
Öğretmenin Tutumu		
Önemsiz/geçici buldu	16	16.0
Bir uzmana yönlendirdi	62	62.0
Çocuğu yetersiz buldu	8	8.0
Aileyi ilgisiz buldu	14	14.0
Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 62'si (%62) çocuklarının bu durumuyla ilgili olarak öğretmenin kendilerini bir uzmana yönlendirdiğini, 16'sı (%16) bu

durumu önemsiz/geçici bulduğunu, 14'ü (%14) aileyi ilgisiz bulduğunu, 8'i de (%8) çocuğu yetersiz bulduğunu ifade etmiştir (Tablo 4.59).

4.10. AİLENİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya katılan ebeveynlerin ailelerine ilişkin demografik bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. 60. Ailede solak birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Solak Birey	Evet	2	2.0
	Hayır	98	98.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 2'si (%2) ailede solak birey olduğunu, 98'i (%98) ise olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.60).

Tablo 4. 61. Ailede okumayı öğrenmede sorun yaşayan birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Okumayı Öğrenmede Sorun Yaşayan Birey	Evet	38	38.0
	Hayır	62	62.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 38'i (%38) ailede okumayı öğrenmede sorun yaşayan birey olduğunu, 62'si (%62) ise olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.61).

Tablo 4. 62. Ailede psikolojik tedavi gören birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Psikolojik Tedavi Gören Birey	Evet	16	16.0
	Hayır	84	84.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 16'sı (%16) ailelerinde psikolojik tedavi gören birey olduğunu, 84'ü (%84) ise olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.62).

Tablo 4. 63. Ailede dikkat sorunu olan birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Dikkat Sorunu Olan Birey	Evet	37	37.0
	Hayır	63	63.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 37'si (%37) ailelerinde dikkat sorunu olan birey bulunduğunu, 63'ü (%63) ise bulunmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.63).

Tablo 4. 64. Ailede aşırı hareketli birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Aşırı Hareketli Birey	Evet	15	15.0
	Hayır	85	85.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 15'i (%15) ailede aşırı hareketli birey olduğunu, 85'i (%85) ise olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.64).

Tablo 4. 65. Ailede sık sık iş değiştiren birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Sık Sık İş Değiştiren Birey	Evet	18	18.0
	Hayır	82	82.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 18'i (%18) ailede sık sık iş değiştiren birey olduğunu, 82'si (%82) ise olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.65).

Tablo 4. 66. Ailede evliliğinde düzensizlik olan birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Evliliğinde Düzensizlik Olan Birey	Evet	25	25.0
	Hayır	75	75.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 25'i (%25) ailede evliliğinde düzensizlik olan birey olduğunu, 75'i (%75) ise olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.66).

Tablo 4. 67. Ailede sigara/alkol sorunu olan birey olup olmama durumuna göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Ailede Sigara/Alkol Sorunu Olan Birey	Evet	46	46.0
	Hayır	54	54.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 46'sı (%46) ailede sigara/alkol sorunu olan birey bulunduğunu, 54'ü (%54) ise olmadığını ifade etmiştir (Tablo 4.67).

4.11. DİL VE KÜLTÜR DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmaya katılan ebeveynlere evde konuşulan dil ile ailede hangi bölge kültürünün etkili olduğu soruları sorulmuş olup bu sorulara verilen yanıtların dağılımı tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4. 68. Evde konuşulan dile göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Evde Konuşulan Dil	Türkçe	64	64.0
	Kürtçe	36	36.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 64'ü (%64) evde Türkçe konuşulduğunu, 36'sı (%36) ise çoğunlukla Kürtçe konuşulduğunu ifade etmiştir (Tablo 4.68).

Tablo 4. 69. Evde yaşanan kültüre göre katılımcıların dağılımı

		n	Yüzde (%)
Kültür	Akdeniz Bölgesi	5	5.0
	İç Anadolu Bölgesi	11	11.0
	Karadeniz Bölgesi	21	21.0
	Marmara Bölgesi	20	20.0
	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi	43	43.0
	Toplam	100	100.0

Çalışmaya katılan ebeveynlerden 43'ü (%43) evlerinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu kültürünün, 21'i (%21) Karadeniz kültürünün, 20'si (%20) Marmara bölgesi kültürünün, 11'i (%11) İç Anadolu kültürünün, 5'i de (%5) Akdeniz kültürünün hakim olduğunu ifade etmiştir (Tablo 4.69).

4.12. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARDA DİL/KÜLTÜR FARKI ETKİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Evde konuşulan dil ve yaşanan kültürün özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olan çocuklar üzerindeki etkilerinin tespit etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 70. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tanısının karşılaştırılması

		Evde		Toplam	χ^2	p	
		Konuşulan Dil					
		Türkçe	Kürtçe				
Özel öğrenme güçlüğü tanısı	Diskalkuli	n	1	1	2	5.027	.413
		%	1.6	2.8	2.0		
	Disgrafi	n	3	0	3		
		%	4.7	.0	3.0		
	Disleksi+diskalkuli	n	2	0	2		
		%	3.1	.0	2.0		
	Disleksi+disgrafi	n	2	0	2		
		%	3.1	.0	2.0		
	Diskalkuli+disgrafi	n	48	32	80		
		%	75.0	88.9	80.0		
	Hepsi	n	8	3	11		
		%	12.5	8.3	11.0		
	Toplam	n	64	36	100		
		%	100.0	100.0	100.0		

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğü tanısının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.70'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamındaki çocukların %75'inde, Kürtçe konuşulan aile ortamındaki çocukların ise %88.9'unda diskalkuli+disgrafi tanısının olduğu, Türkçe konuşulan aile ortamındaki çocukların %12.5'inde, Kürtçe konuşulan aile ortamındaki çocukların %8.3'ünde diskalkuli, disgrafi ve disleksinin birlikte gözlemlendiği görülmektedir. Yapılan analiz neticesinde gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. 71. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tanısının karşılaştırılması .

		Kültür					Toplam	χ^2	p	
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi				
Özel öğrenme güçlüğü tanısı	Diskalkuli	n	1	0	0	0	1	2	29.914	.071
		%	20.0	.0	.0	.0	2.3	2.0		
	Disgrafi	n	0	1	2	0	0	3		
		%	.0	9.1	9.5	.0	.0	3.0		
	Disleksi+diskalkuli	n	0	0	1	1	0	2		
		%	.0	.0	4.8	5.0	.0	2.0		
	Disleksi+disgrafi	n	0	1	1	0	0	2		
		%	.0	9.1	4.8	.0	.0	2.0		
	Diskalkuli+disgrafi	n	2	9	15	17	37	80		
		%	40.0	81.8	71.4	85.0	86.0	80.0		
Hepsi	n	2	0	2	2	5	11			
	%	40.0	.0	9.5	10.0	11.6	11.0			
Toplam	n	5	11	21	20	43	100			
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0			

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü tanısının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.71'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere Akdeniz bölgesi kültürüne sahip olan aile ortamında büyüyen özel çocuklarda diskalkuli+disgrafi tanısı oranı %40, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocuklarda %81.8, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocuklarda %71.4, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocuklarda %85, Doğu ve Güneydoğu Anadolu kültürüyle büyüyenlerde ise %86'dır. Yapılan istatistiksel analiz neticesinde kültür farklılığının özel öğrenme güçlüğü tanısında anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4. 72. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kalma durumlarının karşılaştırılması

		Evde Konuşulan Dil		Toplam	χ^2	p	
		Türkçe	Kürtçe				
		Sözel Yönergeleri Tekrarlamak Zorunda Kalma	Evet	n	52	33	85
		%	81.2	91.7	85.0		
	Hayır	n	12	3	15		
		%	18.8	8.3	15.0	1.961	.161
	Toplam	n	64	36	100		
		%	100.0	100.0	100.0		

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip ebeveynlerin çocuklarına sözel yönergeleri tekrarlama durumlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.72'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere Kürtçenin yoğun olarak konuşulduğu aile ortamında büyüyen özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocukların ebeveynlerinin %91.7'si, Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ebeveynlerinin ise %81.2'si sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kalmakta olup gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4. 73. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kalma durumlarının karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p	
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi				
		Sözel Yönergeleri Tekrarlamak Zorunda Kalma	Evet	n	5	6	19	17	38	85
		%	100.0	54.5	90.5	85.0	88.4	85.0		
	Hayır	n	0	5	2	3	5	15		
		%	0	45.5	9.5	15.0	11.6	15.0	9.762	.045*
	Toplam	n	5	11	21	20	43	100		
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip ebeveynlerin çocuklarına sözel yönergeleri tekrarlama durumlarının farklılaşp farklılaşmadığını

belirlemek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.73'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların ebeveynlerinin tamamının (%100), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların ebeveynlerinin %54.5'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların ebeveynlerinin %90.5'inin, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocukların %85'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %88.4'ünün ebeveynleri sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kaldıklarını ifade etmiş olup yapılan istatistiksel analiz neticesinde gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi neticesinde İç Anadolu kültürü ile Karadeniz kültürü ve İç Anadolu kültürüyle Doğu ve Güneydoğu kültürü arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Tablo 4. 74. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşup konuşmama durumunun karşılaştırılması

		Evde Konuşulan Dil			Toplam	χ^2	p
		Dil		Toplam			
		Türkçe	Kürtçe				
0-18 Ay Arasında En Az 15 Kelime	Evet	n	29	3	32	14.479	.000
		%	45.3	8.3	32.0		
	Hayır	n	35	33	68		
		%	54.7	91.7	68.0		
Toplam		n	64	36	100		
		%	100.0	100.0	100.0		

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşma durumlarına etkilerinin farklılık arz edip etmediğini tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.74'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %44.3'ünün, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise %8.3'ünün 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşabildiği, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.001$).

Tablo 4. 75. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşup konuşmama durumunun karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi			
0-18 Ay Arasında En Az 15 Kelime	Evet	n 2	5	5	15	5	32	26.905	.000
		% 40.0	45.5	23.8	75.0	11.6	32.0		
Hayır		n 3	6	16	5	38	68		
		% 60.0	54.5	76.2	25.0	88.4	68.0		
Toplam		n 5	11	21	20	43	100		
		% 100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşma durumlarına etkilerinin farklılık arz edip etmediğini tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.75'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %40'ının, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %45.5'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %23.8'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %11.6'sının 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşabildiği, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0.001$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi neticesinde farklılığın İç Anadolu ile Doğu ve Güneydoğu, Marmara ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz ile Marmara arasında olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

Katılımcıların çocuklarının iki kelimelik cümle kurma zamanına göre, uzun cümlelerle kendini ifade etme zamanına göre, kısa öykü veya masal anlatmaya başlama zamanına göre ve yabancılar tarafından anlaşılır konuşmaya başlama zamanına göre karşılaştırma yapılmamıştır. Çünkü belirtilen değişkenlerde grupların en az birinde sadece 1 (bir) kişiye ait veri bulunmaktadır.

Tablo 4. 76. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kekemelik sorunu yaşayıp yaşama durumunun karşılaştırılması

		Evde Konuşulan Dil			Toplam	χ^2	p
		Türkçe	Kürtçe				
Kekemelik Sorunu	Evet	n	24	8	32	2.471	.116
		%	37.5	22.2	32.0		
	Hayır	n	40	28	68		
		%	62.5	77.8	68.0		
Toplam		n	64	36	100		
		%	100.0	100.0	100.0		

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların kekemelik sorunu yaşayıp yaşamamalarının farklılık arz edip etmediğini tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.76'daki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %37.5'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise %22.2'sinin kekemelik sorunu yaşadığı, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4. 77. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kekemelik sorunu yaşayıp yaşama durumunun karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p	
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi				
Kekemelik Sorunu	Evet	n	1	3	9	10	9	32	6.981	.137
		%	20.0	27.3	42.9	50.0	20.9	32.0		
	Hayır	n	4	8	12	10	34	68		
		%	80.0	72.7	57.1	50.0	79.1	68.0		
Toplam		n	5	11	21	20	43	100		
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların kekemelik sorunu yaşama durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan

Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.77'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %20'sinin, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %27.3'ünün, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %42.9'unun, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocukların %50'sinin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %20.9'unun kekemelik sorunu yaşadığı, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4. 78. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların 1-6 yaş arasında söyleyemediği harf olup olmama durumunun karşılaştırılması

		Evde			Toplam	χ^2	p
		Konuşulan Dil					
		Türkçe	Kürtçe				
Söyleyemediği Harfler	Evet	n	41	33	74	9.125	.003
		%	64.1	91.7	74.0		
	Hayır	n	23	3	26		
		%	35.9	8.3	26.0		
Toplam		n	64	36	100		
		%	100.0	100.0	100.0		

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların söyleyemediği harfler olup olmama durumunun farklılık arz edip etmediğini tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.78'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %64.1'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise %91.7'sinin 1-6 yaş arasında söyleyemediği harfler olduğu, gruplar arasındaki farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p<0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 79. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların 1-6 yaş arasında söyleyemediği harf olup olmama durumunun karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi			
Söyleyemediği Harfler	Evet	n 5	7	112	13	37	74	9.558	.049
		% 100.0	63.6	57.1	65.0	86.0	74.0		
	Hayır	n 0	4	9	7	6	26		
		% .0	36.4	42.9	35.0	14.0	26.0		
Toplam		n 5	11	21	20	43	100		
		% 100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların 1-6 yaş arasında söyleyemediği harf/harfler olup olmama durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.79'daki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların tamamının (%100), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %63.6'sının, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %57.1'inin, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocukların %65'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %86'sının 1-6 yaş arasında söyleyemediği harfler olduğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi neticesinde farklılığın Karadeniz kültürü ile Doğu ve Güneydoğu kültürü arasında olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

Tablo 4. 80. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların hızlı konuşup konuşmama durumunun karşılaştırılması

		Evde Konuşulan Dil			Toplam	χ^2	p
		Türkçe		Kürtçe			
		n	%	n			
Hızlı Konuşma	Evet	6	9.4	2	8	.457	.499
	Hayır	58	90.6	34	92		
Toplam		64	100.0	36	100		
		n		n			
		%		%			

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların hızlı konuşup konuşmama durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.80'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %9.4'ünün, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise %5.6'sının hızlı konuştuğu, gruplar arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 81. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların hızlı konuşup konuşmama durumunun karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi			
Hızlı Konuşma	Evet	0	3	1	2	2	8	7.049	.133
	Hayır	5	8	20	18	41	92		
Toplam		5	11	21	20	43	100		
		n		n		n			
		%		%		%			

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların hızlı konuşup konuşmama durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için

yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.81'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin ($n = 0$), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %27.3'ünün, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %4.8'inin, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocukların %10'unun, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %4.7'sinin hızlı konuştuğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 82. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne-babayla ilişkilerinin karşılaştırılması

		Evde Konuşulan Dil			Toplam	χ^2	p
		Türkçe	Kürtçe				
Çocuğun Anne-Babayla İlişkileri	Sorunlu	n	8	0	8	12.225	.002
		%	12.5	.0	8.0		
	İyi	n	43	35	78		
		%	67.2	97.2	78.0		
	Çok İyi	n	13	1	14		
		%	20.3	2.8	14.0		
Toplam	n	64	36	100			
	%	100.0	100.0	100.0			

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların anne-babayla ilişkileri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.82'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %12.5'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise hiçbirinin ($n = 0$) anne-babayla olan ilişkisinin sorunlu olduğu; Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %67.2'sinin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %97.2'sinin anne-babayla olan ilişkilerinin iyi; Türkçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %20.3'ünün, Kürtçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %2.8'inin anne-babayla ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p < 0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 83. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne-babayla ilişkilerinin karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p	
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi				
Çocuğun Anne-Babayla İlişkileri	Sorunlu	n	2	0	1	5	0	8	38.190	.000
		%	40.0	.0	4.8	25.0	.0	8.0		
	İyi	n	3	6	14	13	42	78		
		%	60.0	54.5	66.7	65.0	97.7	78.0		
	Çok İyi	n	0	5	6	2	1	14		
		%	.0	45.5	28.6	10.0	2.3	14.0		
Toplam		n	5	11	21	20	43	100		
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların anne-babayla olan ilişkileri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.83'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %40'ının, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (n = 0), Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %4.8'inin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %25'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (n = 0) anne-babasıyla olan ilişkilerinin sorunlu; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %60'ının, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %54.5'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %66.7'sinin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %65'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %97.7'sinin anne-babayla ilişkilerinin iyi; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (n = 0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %45.5'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %28.6'sının, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %10'unun, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %2.3'ünün anne-babayla ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu (p<0.001) görülmektedir. Farklılığın hangi kültürler arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi neticesinde

farklılığın Akdeniz kültürü ile İç Anadolu, Karadeniz ve Doğu ve Güneydoğu kültürleri arasında; İç Anadolu kültürü ile Marmara ve Doğu ve Güneydoğu kültürleri arasında; Karadeniz kültürü ile Marmara ve Doğu ve Güneydoğu kültürleri arasında olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

Tablo 4. 84. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması

		Evde Konuşulan Dil			Toplam	χ^2	p	
		Türkçe	Kürtçe					
Çocuğun Kardeşleriyle İlişkileri	Sorunlu	n	5	0	5	3.523	.172	
		%	7.8	.0	5.0			
	İyi	n	42	23	65			78
		%	65.6	63.9	65.0			65.0
	Çok İyi	n	17	13	30			
		%	26.6	36.1	30.0			
Toplam	n	64	36	100				
	%	100.0	100.0	100.0				

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların kardeşleriyle ilişkileri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.84'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %7.8'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise hiçbirinin ($n = 0$) kardeşleriyle olan ilişkisinin sorunlu olduğu; Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %65.6'sının, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %63.9'unun iyi; Türkçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %26.6'sının, Kürtçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %36.1'inin kardeşleriyle olan ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 85. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p	
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi				
Çocuğun Kardeşleriyle İlişkileri	Sorunlu	n	0	0	3	0	2	5	7.906	.443
		%	.0	.0	14.3	.0	4.7	5.0		
	İyi	n	3	7	13	16	26	65		
		%	60.0	63.6	61.9	80.0	60.5	65.0		
	Çok İyi	n	2	4	5	4	15	30		
		%	40.0	36.4	23.8	20.0	34.9	30.0		
Toplam	n	5	11	21	20	43	100			
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0			

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların kardeşleriyle ilişkileri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.85'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %14.3'ünün, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %4.7'sinin kardeşleriyle olan ilişkilerinin sorunlu; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %60'ının, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %63.6'sının, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %61.9'unun, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %80'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %60.5'inin kardeşleriyle ilişkilerinin iyi; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %40'ının, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %36.4'ünün, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %23.8'inin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %20'sinin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %34.9'unun kardeşleriyle ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 86. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerinin karşılaştırılması

		Evde Konuşulan Dil			Toplam	χ^2	p
		Dil		Toplam			
		Türkçe	Kürtçe				
Çocuğun Arkadaşlarıyla İlişkileri	Sorunlu	n	3	1	4	.220	.896
		%	4.7	2.8	4.0		
	İyi	n	42	24	66		
		%	65.6	66.7	66.0		
	Çok İyi	n	19	11	30		
		%	29.7	30.6	30.0		
Toplam	n	64	36	100			
	%	100.0	100.0	100.0			

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların arkadaşlarıyla ilişkileri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.86'daki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %4.7'sinin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %2.8'inin arkadaşlarıyla olan ilişkisinin sorunlu olduğu; Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %65.6'sının, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %66.7'sinin iyi; Türkçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %29.7'sinin, Kürtçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %30.6'sının arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 87. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerinin karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p	
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi				
Çocuğun Arkadaşlarıyla İlişkileri	Sorunlu	n	0	0	3	0	1	4	9.440	.307
		%	.0	.0	14.3	.0	2.3	4.0		
	İyi	n	4	9	13	13	27	66		
		%	80.0	81.8	61.9	65.0	62.8	66.0		
	Çok İyi	n	1	2	5	7	15	30		
		%	20.0	18.2	23.8	35.0	34.9	30.0		
Toplam	n	5	11	21	20	43	100			
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0			

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların arkadaşlarıyla ilişkileri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.87'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %14.3'ünün, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %2.3'ünün arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin sorunlu; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %80'inin, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %81.8'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %61.9'unun, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %65'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %62.8'inin arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %20'nin, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %18.2'sinin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %23.8'inin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %35'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %34.9'unun arkadaşlarıyla ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 88. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması

		n	Evde		Toplam	χ^2	p
			Konuşulan Dil				
			Türkçe	Kürtçe			
Çocuğun Öğretmenleriyle İlişkileri	Sorunlu	n	5	1	6	1.058	.589
		%	7.8	2.8	6.0		
	İyi	n	43	26	69		
		%	67.2	72.2	69.0		
	Çok İyi	n	16	9	25		
		%	25.0	25.0	25.0		
Toplam	n	64	36	100			
	%	100.0	100.0	100.0			

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların öğretmenleriyle ilişkileri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.88'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %7.8'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %2.8'inin öğretmenleriyle olan ilişkisinin sorunlu olduğu; Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %67.2'sinin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %72.2'sinin iyi; Türkçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %25'inin, Kürtçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %25'inin öğretmenleriyle olan ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 89. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi			
Çocuğun Öğretmenleriyle İlişkileri	Sorunlu	n 0	0	2	3	1	4	9.440	.307
		% .0	.0	9.5	15.0	2.3	4.0		
	İyi	n 4	8	13	13	31	69		
		% 80.0	72.7	61.9	65.0	72.1	69.0		
	Çok İyi	n 1	3	6	4	11	25		
		% 20.0	27.3	28.6	20.0	25.6	25.0		
Toplam		n 5	11	21	20	43	100		
		% 100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların öğretmenleriyle ilişkileri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.89'daki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %9.5'inin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %15'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %2.3'ünün öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sorunlu; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %80'inin, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %72.7'sinin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %61.9'unun, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %65'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %72.1'inin öğretmenleriyle ilişkilerinin iyi; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %20'min, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %27.3'ünün, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %28.6'sının, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %20'sinin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %25.6'sının öğretmenleriyle

ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 90. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuldaki popülerlik durumlarının karşılaştırılması

		Evde Konuşulan Dil		Toplam	χ^2	p
		Türkçe	Kürtçe			
		n	%			
Çocuğun Okulda Popülerlik Durumu	Evet	11	0	11	6.952	.008
		17.2	.0	11.0		
Hayır		53	36	89		
		82.8	100.0	89.0		
Toplam		64	36	100		
		100.0	100.0	100.0		

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların okulda popüler olup olmama durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.90'daki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %17.2'sinin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların hiçbirinin (%0) okulda popüler olduğu, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 91. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuldaki popülerlik durumlarının karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi			
Çocuğun Okulda Popülerlik Durumu	Evet	n 0	2	4	5	0	11	11.905	.018
		% .0	18.2	19.0	25.0	.0	11.0		
Hayır		n 5	9	17	15	43	89		
		% 100.0	81.8	81.0	75.0	100.0	89.0		
Toplam		n 5	11	21	20	43	100		
		% 100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların okuldaki popülerlik durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.91'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %18.2'sinin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %19'unun, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %25'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0) okulda popüler olduğu, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p < 0.05$) görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi neticesinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocuklar ile İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara kültürüyle büyüyenler arasında ve aynı zamanda Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyenler ile İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara kültürüyle büyüyenler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 92. Dil farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okula başlarken sorun yaşayıp yaşamama durumlarının karşılaştırılması

		Evde Konuşulan Dil			Toplam	χ^2	p
		Dil					
		Türkçe	Kürtçe				
Çocuğun Okula Başlarken Sorun Yaşama Durumu	Evet	n	13	10	23	.725	.394
		%	20.3	27.8	23.0		
	Hayır	n	51	26	77		
		%	79.7	72.2	77.0		
Toplam		n	64	36	100		
		%	100.0	100.0	100.0		

Evde konuşulan dile göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların okula başlarken sorun yaşayıp yaşamama durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.92'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %20.3'ünün, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %27.8'inin okula başlarken sorun yaşadığı, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 4. 93. Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okula başlarken sorun yaşayıp yaşamama durumlarının karşılaştırılması

		Kültür					Toplam	χ^2	p
		Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi			
Çocuğun Okula Başlarken Sorun Yaşama Durumu	Evet	n	0	0	6	5	12	23	
		%	.0	.0	28.6	25.0	27.9	23.0	
	Hayır	n	5	11	15	15	31	77	5.777
		%	100.0	100.0	71.4	75.0	72.1	77.0	
Toplam		n	5	11	21	20	43	100	
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

Kültür farklılığına göre özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların okula başlarken sorun yaşayıp yaşamama durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Ki-Kare analizi neticesinde Tablo 4.93'deki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %28.6'sının, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %25'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %27.9'unun okula başlarken sorun yaşadığı, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Özel eğitim alanındaki yeni kavramlardan birisi olan “özel öğrenme güçlüğü” bilhassa son 20-25 yıllık süreçte oldukça ilgi çeken kavramlardan birisi haline gelmiştir (Kırcaali-İftar, 1992). Zihinsel yetersizlikten kaynaklanmayan öğrenme güçlükleri üzerine yapılan çalışmaların tarihçesi son derece yenidir. En yaygın bilinen ismiyle “öğrenme güçlüğü (learning disabilities)” normal zeka düzeyine sahip olup akademik başarısızlığı bulunan çocukların ebeveynlerince 1960’larda gündeme getirilmiş ve diğer yetersizlik durumları için mevcut olan eğitim yasasında zaman içerisinde yerini almıştır (Şenel, 1998). Bu konunun öğrenme süreçlerindeki kompleks yapısı sorunun tanımlanmasından çözüme kavuşturulmasına dek pek çok zorluk yaratmaktadır (Saenz ve ark., 2005).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların zeka düzeyleri normal veya normale yakın olmakla beraber kendilerinden beklenen başarıyı tam olarak gösterememektedirler. Bariz bir sorunu bulunmayan bu tarz çocuklar okula başladığı andan itibaren bazı zorluklar yaşamaktadırlar (Saenz ve ark., 2005). Bu çocukların bir kısmı görsel, işitsel, zihinsel, duygusal ve sosyal açılardan herhangi bir sorunu bulunmayan çocuklar olsa da okuma, yazma, konuşma ve aritmetik konuların birinde ya da tamamında zorluklar yaşayabilmektedirler (Wong, 1998). Çocukların yaşadıkları bu zorluklar bir taraftan akademik başarıyı engellemekte, diğer taraftan da başarısızlığın esas sebebinin anlaşılabilmesi nedeniyle hem çocuk hem de aile bu başarısızlıktan sorumlu tutulmaktadır (Rea ve ark., 2002).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik kullanılmakta olan kılavuzlar tıbbi ilkelere dayalı bir tanıya imkan tanısa da belirli bazı sosyo demografik grupların belirlenmesi, tanının sosyal/işlevsel bir bakış açısıyla yapılmasının daha doğru olacağına yönelik görüşler söz konusudur (Field ve ark., 2006). Zaten öğrenme güçlüğüne çoğunlukla sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan, kültür farklılıklarının olduğu gruplar arasında gözlenmesi dil ve kültürel farklılıkların özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırılması konusunu daha da önemli hale getirmektedir (Anderson, 1997; Daniels 1998; Deshler ve ark., 2004; Coutinho ve Oswald 2005). Bununla birlikte pek çok

araştırmacı ırk/etnik kökene göre öğrenme güçlüğü tanısı konulmasının ırkçılık ve toplumda kutuplaşmaya yol açacağını düşünmektedir (Patton, 1998; Skiba ve ark., 2008). Bununla birlikte ırk/etnik azınlıkların ortalama başarı düzeylerinin düşük olması, bilhassa düşük başarı modelinde öğrenme güçlüğüyle özdeşleştirilebilir (Meyen, 1989).

Ulusal Araştırma Konseyi ve Ulusal Akademiler Enstitüsü tarafından 2000 yılında yayınlanan multidisipliner bir raporda, erken deneyimin beyin gelişimini etkilediği; kültür, çocuk yetiştirme inançları ve uygulamaları yoluyla erken gelişimin etkilendiği, beslenme kalitesinin düşüklüğü, sağlık veya kronik stresin beyne zarar verebildiği bildirilmiştir (Shonkoff ve Phillips 2000).

Önce değerlendirme ve özdeşleştirme konularını göz önüne alırsak, psikolojik eğitimde olağan psikometrik yaklaşımların pek çok farklı kültürden gelen çocukları değerlendirmek için genellikle yetersiz ve uygun olmadığı kabul edilmektedir (Hilliard, 1984; Figueroa, 1989; Harry, 1992).

Önceden okuma imkânı açısından, Adams (1991) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çocukların yalnızca 25 saatlik öykü tecrübeleri ile basılı ortamda yaklaşık 200 saat rehberli katılımı ile birinci sınıfa girdiklerini tahmin ettiğini; öte yandan diğer çocukların ise okula başlamadan önce yüzlerce saat okuma-yazma deneyimi yaşayarak okula girdiklerini ifade etmiştir. Bu farklılıklar etnik olarak ve kültürel olarak ilişkili olabilir, ancak etnik ve kültürel olarak belirlenemez ve farklı öğretim yanıtları için gerekli olanlarla ilgili mesajlar taşırlar. Bu nedenle, öğrenme güçlüğüyle ilgili özdeşleşmeleri ve özel hizmetlere ihtiyaç duyan çocukları değerlendirirken göz önünde bulundurulmalıdır (Keogh ve ark., 1997).

Aile ve kültürel değişkenlerin göz önüne alınması, psikoeğitimsel değerlendirmenin içeriğini büyük ölçüde genişletmektedir. Aynı zamanda, ebeveyn-profesyonel ilişkilerinin ve etkileşimlerinin geleneksel modellerinin yeniden yapılandırılması gerektiği anlamına gelir (Harry, 1992; Patton, 1992). Bu gibi yeniden yapılanma, mutlaka etnik ve kültürel olarak farklı çocuklar ve aileler hakkındaki mesleki görüş ve inançlarda değişiklikler içerir (Keogh ve ark., 1997).

Kültürle birlikte çocukların büyüdüleri aile ortamında konuşulan dil de öğrenme güçlüğü üzerinde etkili olan faktörler arasında yer almaktadır. Dil ile kültür çoğunlukla birlikte kullanılan iki kavram olup bu durum her iki kavramın da birbirinden ayrılmaz parçalar olduğunu göstermektedir. Her farklı kültür ayrı bir dilde kendini anlatır, dil bu bağlamda kültürü kurar ve geliştirir (Demircan, 1990). Bu nedenle de öğrenme güçlüğü olan çocuklar değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken faktörlerin başında gelmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere dil kültürün aynasıdır. Dolayısıyla da karşılıklı etkileşim halindedirler. Özel öğrenim güçlüğü tanısı almış öğrencilerin dil/kültür farkı etkilerinin incelenmesine yönelik olarak yurt dışındaki çalışmaların sayısı bu duruma etik açıdan bakıldığından ve çok fazla eleştirildiğinden son derece sınırlı sayıdadır. Ülkemizde ise bu konuyla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Rehabilitasyon merkezinde özel öğrenim güçlüğü tanısı almış öğrencilerin dil/kültür farkı etkilerinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğumuz çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir;

Türkçe konuşulan aile ortamındaki çocukların %75'inde, Kürtçe konuşulan aile ortamındaki çocukların ise %88.9'unda diskalkuli+disgrafi tanısının olduğu, Türkçe konuşulan aile ortamındaki çocukların %12.5'inde, Kürtçe konuşulan aile ortamındaki çocukların %8.3'ünde diskalkuli, disgrafi ve disleksinin birlikte olduğu tespit edilmiştir.

Akdeniz bölgesi kültürüne sahip olan aile ortamında büyüyen özel çocuklarda diskalkuli+disgrafi tanısı oranı %40, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocuklarda %81.8, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocuklarda %71.4, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocuklarda %85, Doğu ve Güneydoğu Anadolu kültürüyle büyüyenlerde ise %86 olarak tespit edilmiş olup kültür farklılığının özel öğrenme güçlüğü tanısında anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Kürtçenin yoğun olarak konuşulduğu aile ortamında büyüyen özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocukların ebeveynlerinin %91.7'si, Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ebeveynlerinin ise %81.2'si sözel yönergeleri

tekrarlamak zorunda kaldığını ifade etmiş olup olup gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların ebeveynlerinin tamamının (%100), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların ebeveynlerinin %54.5'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların ebeveynlerinin %90.5'inin, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocukların %85'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %88.4'ünün ebeveynleri sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kaldıkları tespit edilmiş olup İç Anadolu kültürü ile Karadeniz kültürü ve İç Anadolu kültürüyle Doğu ve Güneydoğu kültürü arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %44.3'ünün, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise %8.3'ünün 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşabildiği, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %40'ının, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %45.5'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %23.8'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %11.6'sının 0-18 ay arasında en az 15 kelime konuşabildiği, İç Anadolu ile Doğu ve Güneydoğu, Marmara ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz ile Marmara arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %37.5'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise %22.2'sinin kekemelik sorunu yaşadığı, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %20'sinin, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %27.3'ünün, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %42.9'unun, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocukların %50'sinin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %20.9'unun kekemelik sorunu yaşadığı, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %64.1'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise %91.7'sinin 1-6 yaş arasında söyleyemediği harfler olduğu, gruplar arasındaki farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların tamamının (%100), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %63.6'sının, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %57.1'inin, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocukların %65'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %86'sının 1-6 yaş arasında söyleyemediği harfler olduğu, Karadeniz kültürü ile Doğu ve Güneydoğu kültürü arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %9.4'ünün, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise %5.6'sının hızlı konuştuğu, gruplar arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin ($n = 0$), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %27.3'ünün, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %4.8'inin, Marmara bölgesi kültürüyle büyüyen çocukların %10'unun, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %4.7'sinin hızlı konuştuğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %12.5'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise hiçbirinin ($n = 0$) anne-babayla olan ilişkisinin sorunlu olduğu; Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %67.2'sinin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %97.2'sinin anne-babayla olan ilişkilerinin iyi; Türkçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %20.3'ünün, Kürtçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %2.8'inin anne-babayla ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %40'nın, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin ($n = 0$), Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %4.8'inin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %25'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin ($n = 0$) anne-babasıyla olan ilişkilerinin

sorunlu; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %60'ının, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %54.5'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %66.7'sinin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %65'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %97.7'sinin anne-babayla ilişkilerinin iyi; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (n = 0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %45.5'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %28.6'sının, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %10'unun, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %2.3'ünün anne-babayla ilişkilerinin çok iyi olduğu, Akdeniz kültürü ile İç Anadolu, Karadeniz ve Doğu ve Güneydoğu kültürleri arasında; İç Anadolu kültürü ile Marmara ve Doğu ve Güneydoğu kültürleri arasında; Karadeniz kültürü ile Marmara ve Doğu ve Güneydoğu kültürleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %7.8'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların ise hiçbirinin (n = 0) kardeşleriyle olan ilişkisinin sorunlu olduğu; Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %65.6'sının, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %63.9'unun iyi; Türkçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %26.6'sının, Kürtçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %36.1'inin kardeşleriyle olan ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %14.3'ünün, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %4.7'sinin kardeşleriyle olan ilişkilerinin sorunlu; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %60'ının, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %63.6'sının, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %61.9'unun, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %80'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %60.5'inin kardeşleriyle ilişkilerinin iyi; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %40'ının, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %36.4'ünün, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %23.8'inin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %20'sinin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle

büyüyen çocukların da %34.9'unun kardeşleriyle ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %4.7'sinin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %2.8'inin arkadaşlarıyla olan ilişkisinin sorunlu olduğu; Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %65.6'sının, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %66.7'sinin iyi; Türkçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %29.7'sinin, Kürtçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %30.6'sının arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %14.3'ünün, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %2.3'ünün arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin sorunlu; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %80'inin, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %81.8'inin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %61.9'unun, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %65'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %62.8'inin arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %20'sinin, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %18.2'sinin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %23.8'inin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %35'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %34.9'unun arkadaşlarıyla ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %7.8'inin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %2.8'inin öğretmenleriyle olan ilişkisinin sorunlu olduğu; Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %67.2'sinin, Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların %72.2'sinin iyi; Türkçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %25'inin, Kürtçe konuşulan ortamda büyüyen çocukların %25'inin öğretmenleriyle olan ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %9.5'inin, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %15'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %2.3'ünün öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sorunlu; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %80'inin, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %72.7'sinin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %61.9'unun, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %65'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların %72.1'inin öğretmenleriyle ilişkilerinin iyi; Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların %20'nin, İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %27.3'ünün, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %28.6'sının, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %20'sinin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların da %25.6'sının öğretmenleriyle ilişkilerinin çok iyi olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların anlamlı şekilde Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocuklardan okulda daha popüler olduğu tespit edilmiştir.

Akdeniz kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0), İç Anadolu kültürüyle büyüyen çocukların %18.2'sinin, Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların %19'unun, Marmara kültürüyle büyüyen çocukların %25'inin, Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyen çocukların hiçbirinin (%0) okulda popüler olduğu, Akdeniz kültürüyle büyüyen çocuklar ile İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara kültürüyle büyüyenler arasında ve aynı zamanda Doğu ve Güneydoğu kültürüyle büyüyenler ile İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara kültürüyle büyüyenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Türkçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocukların okula başlarken Kürtçe konuşulan aile ortamında büyüyen çocuklara göre daha az sorun yaşadıkları, aradaki farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Marmara, Doğu ve Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz kültürüyle büyüyen çocukların okula başlarken daha fazla sorun yaşadıkları, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda bir çocuğun standart kriterlere dayalı olarak öğrenme özürü olarak tanımlanmasından önce, çocukların okul öncesi deneyimlerinin çeşidini ve kapsamını, okuma fırsatlarını ve okumaya maruz kalma koşullarının ve diğeri eğitim alanlarının, dil ve kültür farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. 2003. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. 4. Baskı. İzmir: Eğitim Dünya Yayınları
- Alkan, N. 2008. *8-12 Yaş Çocuklarına Uygulanan "Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Skalası" Sonuçlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul:
- Amerikan Psikiyatri Birliği. 1998. *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, IV. Washington: DSM- IV, Amerikan Psikiyatri Birliği, (çev. (edt); E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) 2005. *Psikiyatride hastalıkların tanınması ve sınıflandırılması elkitabı, Yeniden gözden geçirilmiş baskı (DSM-IV-TR)*. E. Köroğlu (Çev.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) 2014. *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı*, 5. Baskı (DSM-V). E. Köroğlu (Çev.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- Anderson, K.G. 1997. Gender Bias and Special Education Referrals. *Annals of Dyslexia*, 47:151–162.
- Arık, İ.A. 1991. *Öğrenme Psikolojisine Giriş*. Fotokopi ile çoğaltılmış ders notları. İstanbul Üniversitesi
- Arkonaç, S. A. 1998. *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., ve Hoeksema, S. N., Çeviri Alogan, Y., (1996). *Psikolojiye Giriş*. 12. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınları
- Bingöl, A. 2003. Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı [Rate of developmental dyslexia in second and fourth graders in Ankara]. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56, 67-82.
- British Columbia Ministry of Education. 2011. *Supporting students with learning disabilities: A guide for teachers*. British Columbia: Author
- Coutinho, MJ; Oswald, DP. 2005. State Variation in Gender Disproportionality in Special Education Findings and Recommendations. *Remedial and Special Education*, 26:7–15.
- Çelen, N.H. 2010. *Öğrenme Psikolojisi*. 2. Baskı. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları

- Daniels, V.I. 1998. Minority Students in Gifted and Special Education Programs: The Case for Educational Equity. *The Journal of Special Education*, 32:41–44.
- Demir, B. 2005. *Okul öncesi ve ilköğretim I. sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demircan, Ö. 1990. *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık
- Demirel, Ö., 2003. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Deniz, E., Erözkan, A. 2008. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (3.baskı).Ankara:Maya Yayınları
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., ve Özyeşil, Z. 2014. Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708
- Deshler DD, Lenz BK, Bulgren J, Schumaker JB, David B, Grossen B, Marquis J. 2004. Adolescents with Disabilities in High School Setting: Student Characteristics and Setting Dynamics. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2:30–48.
- Ekici, G. 2001. Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Elemek, M.A. 2008. *Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durumunun İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Ercan, Z.G. 2001. *Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, E.S., Aydın, C. 2004. *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu*. (10.basım). İstanbul:Gendaş Kültür Yayıncılık
- Erdamar K.G. 2007. Beyin Temelli Öğrenme. Ulusoy, A. (ed.) Eğitim Psikolojisi. (sf. 455-488) Ankara: Anı Yayıncılık
- Erden, M., Altun, S. 2008. *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Ersoy, Ö., Avcı, N. 2001. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar*. Ankara: Yapa Yayınları

- Field, MJ, Jette, AM, Martin, L. 2006. Workshop on Disability in America, A New Look: Summary and Background Papers. Washington, DC: Institute of Medicine of the National Academies, The National Academies Pres.
- Figueroa R.A. 1989. Psychological testing of linguistic-minority students: knowledge gaps and regulations. *Exceptional Children*, 56: 145-152.
- Fischer-Tietze, R. 2001. *Aptal Çocuk Yoktur. Öğrenme Bozuklukları Nasıl Oluşur ve Nasıl Yarımcı Olabilirsiniz.* (Çev.Emel Özdemir). İstanbul, Özgür Yayınevi
- Fletcher, J. M. 2012. Classification and identification of learning disabilities. In B. Wong and D. Butler (Eds.), *Learning about learning disabilities* (4.rd ed., pp. 1-26). New York: Elsevier.
- Gedik, D. 2009. *Yabancılar Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Güngör, S.M., (2008). Öğrenme ve Bellek. *Cerrahpaşa Öğrenci Bilimsel Dergisi*, 1(1).
- Güzel, A. 2010. Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII Bahar, s.371-383
- Hallahan, D. P. and Mercer, C. D. 2001. Learning disabilities: Historical perspectives, Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future, U.S. Office of Special Education Programs, Washington, DC
- Hammil, D.D. 1990. On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2): 74-84
- Harry B. 1992. Restructuring the participation of African-American parents in special education. *Exceptional Children*, 59: 123-131.
- Hengirmen, M. 1993. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, (10).
- Hilliard A.G. 1984. I.Q. testing as the emperor's new clothes: a critique of bias in mental testing. In C. Reynolds & R.E. Brown (Eds.), *Perspective on bias mental testing* (pp. 139-169). New York: Plenum.
- Karakaş, S. 2005. Beynin Sırrı Çözülüyor mu?. *Popüler Bilim Dergisi*, (142).
- Karlıdağ, F., ve Ertürk, S. (2003). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar, *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4 (39).
- Kayaoglu, H. 2000. Özel Öğrenme Güçlüğü. Ders notları. Ankara

- Keleş, E., ve Çepni, S. 2006. Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2):66-82
- Keogh BK, Gallimore R., ve Weisner, T. 1997. A sociocultural perspective on learning and learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(2), 107-113.
- Kırcaali İftar, G. 1992. Bir özel eğitim kategorisi olarak öğrenme güçlükleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 95-118.
- Kırcaali İftar, G. 2000. Öğrenme güçlükleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s.57-68). Eskişehir: Eskişehir Üniversitesi
- Kirk, S. (1977). Specific Learning Disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 6(3): 23-26
- Korkmaz, Ö., Mahiroğlu, A. 2007. Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(1): 93-104
- Korkmaz, Z., Ercilasun, B., Gülensoy, T., Parlatır, İ., Zülfikar, H., Birinci, N. 2005. *Türk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Ekin
- Korkmazlar, Ü. 1999. Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). A. Ekşi (Ed.), *Ben Hasta Değilim: Çocuk Sağlığı Hastalıklarının Psikososyal Yönü içinde* (s. 285-309). İstanbul: Nobel Tıp
- Korkmazlar, Ü. 2003. *Özel öğrenme bozukluğu. Farklı Gelişen Çocuklar İçinde*. Edt: Adnan Kulaksızoğlu, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Korkmazlar, Ü. 2008. *Özel Öğrenme Güçlüğü 1.2. Düzey seminer notları*. İstanbul
- Korkmazlar, Ü., Sürücü, Ö. 2007. Öğrenme Bozuklukları. Soykan, A. A.ve Işık, T.Y. (Ed), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (sf. 307-326). İstanbul: Golden Print
- Madi, B. 2008. *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Melekoğlu, M. A. 2010. Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duyu/davranış bozukluğu. İ.H. Diken (Ed.). *İlköğretimde Kaynaştırma içinde* (s. 89-118). Ankara: PegemA
- Meyen E. 1989. Let's Not Confuse Test Scores with the Substance of the Discrepancy Model. *Journal of Learning Disabilities*. 22:482-483.
- Milli Eğitim Bakanlığı 2008. *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- Morris, C.G. 2002. *Psikolojiyi Anlamak*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları N: 23

- National Association of School Psychologists. 2010. *Standards for graduate preparation of school psychologists*. Bethesda, MD: Author .
- National Joint Committee on Learning Disabilities. 2006. *Learning disabilities and young children: Identification and intervention*. Austin: Author
- Ongan-Talay, A. 1993. Özgün öğrenim güçlüklerini okul öncesi dönemde tanımlayabilir miyiz?. *Boğaziçi üniversitesi dergisi*, 15: 49-57.
- Özden, Y., 2003. *Öğrenme ve Öğretme*. 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özen, K. 2015. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yeteneklerinin Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup ile Karşılaştırılması. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Mayıs, 2015, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Özmen, R.G. 2008. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. Diken, İ.H., (ed.), *Özel Eğitime Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* .(sf. 333-368). Ankara: Pegem Akademi
- Öztan, N. 2007. Öğrenme Kuramları. Soykan, A.ve Işık, Y. (Ed), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (sf. 71-82). İstanbul: Golden Print
- Özyürek, M. 2001. *Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar*. İstanbul: Nobel Yayınevi
- Patton JM. 1998. The Disproportionate Representation of African Americans in Special Education: Looking Behind the Curtain for Understanding and Solutions. *The Journal of Special Education*, 32:25-31
- Rea, PJ., Mclaughlin, VL., ve Walter-Thomas, C. 2002. Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-223.
- Saenz, L. M., Fuchs, L.S., ve Fuchs, D. 2005. Peer- assisted learning strategies for English language learners with learning disability. *Exceptional Children*, 71(3), 231-247.
- Sarıpınar, E. G. 2006. *Özgül öğrenme güçlüğü: okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, Z. 2002. *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Çocuklar*.(3.basım).Ankara:PegemA Yayıncılık
- Senemoğlu, N. 2010. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi

- Shifrer, D., Muller, C., ve Callahan, R. 2011. Disproportionality and learning disabilities: Parsing apart race, socioeconomic status, and language. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3): 246-257
- Shaywitz, S.E. ve Shaywitz, B.A. 2005. Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*. 57:1301-1309
- Shores, C. and Bender, W. N. 2007. *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. London: Corwin
- Silver, L.B. 2011. *Booklet for pediatricians on disabilities & attention deficit hyperactivity disorder*. Weston: Learning Disabilities Worldwide
- Skiba RJ, Simmons AB, Ritter S, Gibb AC, Rausch MK, Cuadrado J, Chung CG. 2008. Achieving Equity in Special Education: History, Status, and Current Challenges. *Exceptional Children*. 74:264-288
- Shonkoff JP, Phillips DA. 2000. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Research Council and Institute of Medicine, National Academies.
- Soylu, H. 2004. *Keşif Yoluyla Öğrenme: Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Sönmez, V. 2004. *Dizgeli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Strickland, K. 2003. *Brain Compatible Learning in a High School Classroom*, Master of Arts in Leadership and Training, Royal Roads University, British Columbia, Canada. February
- Şenel, H.G. 1998. *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeyinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenel-Günayer, H. 1996. Öğrenme yetersizliği ile dikkat eksikliği-aşırı hareketlilik bozukluğunun karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2):76-91.
- Tayyar, C. 1996. *Öğrenme Güçlüğü olan Çocukların Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (GİSD-A) ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Topbaş, S. 1998. Öğrenme güçlüğü gözlenenler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Tuğ, S. 2011. *Özel Öğrenme Bozukluğu, Özel Öğrenme Bozukluğu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı Almış Çocuklarda Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Nörogelişimsel, Eğitsel, Kültürel ve Sosyal Özellikleri Temelinde*

Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Uçgun, A.G.D. 2003. Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13): 203.
- Uluorta, N., ve Atabek, E. 2003. Beyin Eğitimi ve Fen Bilgisi Laboratuar Öğretimindeki Yeri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6: 295-304.
- Weiss, R. P. 2000. The Wave of the Brain, *Training & Development*, 21-24
- Wilmshurst, L. 2009. Abnormal Child Psychology: A Developmental Perspective, New York. Taylor & Francis Group, sf, 391-430
- Wong, BYL. 1998. *Learning about learning disabilities*. San Diego:Academic Press
- Wortock, J.M.M. 2002. Brain Based Learning Principles Applied to the Teaching of Basic Cardiac Code to Associate Degree Nursing Students Using the Human Patient Simulator, *Doctor of Philosophy, University of South Florida*, Florida, USA.
- Yiğiter, S. 2005. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne ilişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Değerli katılımcı,

Bu anketin hazırlanış amacı özel öğrenme güçlüğü yaşayan ve öğrenemeyen çocuğun neden öğrenemediğini tespit etmek ve öğrenmeye destek olmaktır. Bu sorulara içtenlikle vereceğiniz yanıtlar çalışmalarımızda bizlere ışık tutacaktır. Sonuçlar istediğiniz takdirde sizlerle de paylaşılacaktır. Her türlü bilgileriniz gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma Üsküdar Üniversitesi'nde Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans tezi olarak hazırlanacaktır.

Saygılarımızla.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Psk. Havva Gül Demirçe

Çocuğun;

1. Cinsiyeti:

Erkek

Kız

2. Sınıfı:

3. Yaşı:

4. Okulu:

Özel

Devlet

5. Öğrencinin özel öğrenme güçlüğü tanısı kim tarafından ve ne zaman konuldu? (Lütfen yazınız):

6. Öğrencinin özel öğrenme güçlüğü tanısı nedir?

Disleksi

Diskalkuli

Disgrafi

7. Öğrencinin okul dışındaki eğitimi ile kim(ler) ilgileniyor?

Anne

Baba

Abi/Abla

Özel Öğretmen

Diğer.....

8. Anne Eğitim Durumu:

Okur Yazar Değil

Okur Yazar

İlkokul Mezunu

Ortaokul Mezunu

Lise Mezunu

Üniversite Mezunu

9. Baba Eğitim Durumu:

Okur Yazar Değil

Okur Yazar

İlkokul Mezunu

Ortaokul Mezunu

Lise Mezunu

Üniversite Mezunu

10. Evde konuşulan dil.....

11. Yaşadığınız Yer (İl/İlçe).....

12. Doğum Yeri.....

ÇOCUĞUN GELİŞİMİ

Anne sütü: _____

Göz kontağı: _____

Desteksiz oturma: _____

Yürüme: _____

Merdiven inip çıkma: _____

Düğme ilikleme: _____

Ne zaman ilikledi?

7 yaşında

6 yaşında

5 Yaşında

4 Yaşında

3 Yaşında

2 yaşında

Ayakkabı bağlayabiliyor mu?

Evet Hayır

Ne zaman bağladı?

6 yaşında

7 Yaşında

8 Yaşında

9 Yaşında

10 yaşında

Uyku düzeninde sorun yaşadınız mı?

Evet

Hayır

Biyolojik Ritmin Oturma Zamanı:

0-1 yaş arası, ağlama ve huzursuzluk:

Evet

Hayır

Tuvalet eğitimi:

Çiş: Gündüz Gece

Kaka: Gündüz Gece

Bebeklik ve çocuklukta görülen hastalıklar (ateşli hastalık, kaza, ameliyat, bulaşıcı hastalık, şok, travma v.b):

Kafa Travma:

Evet

Hayır

Ateşli Havale:

Evet:

Hayır:

Çocuğunuz sık sık kaza geçirir mi?

Evet

Hayır

Kaç yaş arasında geçirdi? _____ aylık/yaşında

İşitme

Orta kulak iltihabı geçirdi mi?

Evet

Hayır

Görme

Görme sorunu var mı?

Evet

Hayır

Evet ise;

Miyop Hipermetrop Astigmat

Sözel yönergeleri tekrarlamak zorunda kaldınız mı?

Evet

Hayır

Evet ise;

1-2 yaş 3-4 4-5 5-6 yaş Hala devam ediyor

Yürümeye başladığında kaç kelimeyi söyleyebiliyordu:

0-18 ay da söyleyebildiği kelime sayısı (en az 15 kelimesi):

Evet Hayır

İki kelimelik cümle ne zaman kurdu?

18-24 ay 3 yaş 4yaş 5yaş

Uzun cümlelerle kendini ne zaman ifade edebildi?

24-30 aylık 3 yaşında 3,5 yaşında 4 yaşında

(3-4 kelimelik cümle kurma) 4,5 yaşında 5 yaş

Kısa bir öykü ya da masalı ne zaman anlatabildi?

24-30 aylık 30-36 aylık 36-42 aylık 42-48 aylık 48-52 aylık 52-58 aylık 58-72 aylık

Fonetik sorunlar:

Yabancılar tarafından anlaşılır konuşma ne zaman başladı:.....

Çocuğunuz kekemelik sorunu yaşadı mı?

Evet

Hayır

1-6 yaşa kadar söyleyemediği harfler var mıydı?

Evet

Hayır

Hangi harfleri söylemekte güçlük çekti?

() 1, r

() s,ş

() z

() t

() ç,c

() d,p

() l

Hızlı konuşur mu?

Evet

Hayır

Konuşma eğitimi aldı mı?

Evet

Hayır

Katı gıdalla ne zaman beslenmeye başladı? _____ yaşında/aylıkken

Katı gıda almada sorun oldu mu?

Evet

Hayır

Ne kadar sürdü? _____ ay/yıl

Ailede konuşma sorunu olan var mı?

Evet

Hayır

Evet ise;

Anne

Baba

Kardeşler

Akraba

Aile de fonetik sorunu olan var mı?

Hayır

Evet

Evet ise;

Anne

Baba

Kardeşler

Akraba

Çocuğunuz spor yapar mı?

Evet Hayır

Evet ise;

Yüzme

Basketbol

Voleybol

Diğer

Çocuğunuz sanatsal faaliyet yapar mı?

Evet

Hayır

Anne babayla ilişkileri nasıldır?

Sorunlu İyi Çok iyi

Kardeşleriyle ilişkileri nasıldır?

Sorunlu İyi Çok iyi

Arkadaşlarıyla ilişkileri nasıldır?

Sorunlu İyi Çok iyi

Öğretmenlerle ilişkileri nasıldır?

Sorunlu İyi Çok iyi

Okulda popüler bir çocuk mu dur?

Evet Hayır

Okula başlamadan önce eğitim aldı mı?

Evet Hayır

Evet ise;

Kreş Anaokulu Anasınıfı

Kaç yaşında başladı? _____ yaşında

Ne kadar devam etti? _____ ay/yıl

Herhangi bir sorun oldu mu?

Evet Hayır

Nasıl bir sorundu?

Okula gitmek istememe

Akademik

Anneyi bırakmama Fiziksel yakınmalar

Okula başlama yaşı: _____ yaşında (yıl ve ay _____)

Okula başlarken sorun oldu mu?

Evet Hayır

Evet ise nasıl bir sorun?

Okula gitmek istememe

Anneyi bırakmama

Fiziksel yakınmalar (karın ağrısı, bulantı, kusma, baş ağrısı, göğüs ağrısı, nefes alamama, sıkışma hissi, kaygı, panik, uyku bozukluğu)

Uzun süre okula alışamama

Diğer _____

Okulda yıl kaybı oldu mu?

Evet Hayır

Evet ise kaçınıcı sınıfta? _____

Okul değiştirdi mi?

Evet Hayır

Evet ise nedeni? _____

Okuma yazmayı öğrenmede gecikme/sorun oldu mu?

Evet Hayır

Evet ise nasıl bir sorun? _____

Okuma yazmayı öğrenmede gecikme/sorun oldu ise bu konuda öğretmenin tutumu nasıl oldu?

Önemsiz/geçici buldu Bir uzmana yönlendirdi

Çocuğu yetersiz buldu Aileyi ilgisiz buldu

Aile bilgileri

Ailede solak olan birey var mı?

Evet Hayır

Okuma, öğrenme sorunu olan birey var mı?

Evet Hayır

Psikiyatrik tedavi gören birey var mı?

Evet Hayır

Dikkat sorunu olan birey var mı?

Evet Hayır

Aşırı hareketlilik olan birey var mı?

Evet hayır

Sık sık iş değiştiren birey var mı?

Evet Hayır

İş yaşamında riskli karar alan bireyler var mı?

Evet Hayır

Evliliğinde düzensizlik (huzursuzluğu) olan birey var mı?

Evet Hayır

Sık kaza (trafik vb) geçiren birey var mı?

Evet hayır

Sigara/alkol sorunu olan birey var mı?

Evet Hayır

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Havva Gül Demirçe

Doğum Yeri/ Tarihi: Eskişehir / 31-03-1985

Adres: Eğitim Mh. Muratpaşa Cd. Fikribey Apt. No:46 /5 Kuyubaşı / Kadıköy
İstanbul

Telefon: 0555 863 22 40

E-mail: gdemirce@gmail.com

Eğitim Durumu

2014-2017 T.C. Üsküdar Üniversitesi –Sosyal Bilimler Enstitüsü- Klinik Psikoloji
(Tezli)

2004-2013 T.C. Doğu Üniversitesi – Fen Edebiyat Fakültesi – Psikoloji

1999- 2002 Ertuğrul Gazi Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı Lise) – Türkçe Matematik

İş Tecrübesi

2009, Semiha Şakir Sosyal Hizmetler Kurumu, Stajyer (1 ay)

2015, NPISTANBUL Nöropsikiyatri Hastanesi, İstanbul, Klinik Psikolog, Stajyer
(15 gün)

2013, Binsu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Psikolog (Çalışmaya devam
etmekte)

Yabancı Dil

İngilizce (orta düzey)

Yetkinlik- Sertifikalar

2013, WISC-R Zeka Testi Eğitimi, Türk Psikologlar Derneği

2013, MMPI Çoklu Kişilik Testi Eğitimi, Türk Psikologlar Derneği