

**T.C.**  
**OKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**60-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN ÖZGÜL ÖĞRENME  
BOZUKLUĞU TARAMA ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Ezgi ORAL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**DANIŞMAN**  
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KOTİL

**İSTANBUL, Kasım 2017**

**T.C.**  
**OKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**60-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN ÖZGÜL ÖĞRENME  
BOZUKLUĞU TARAMA ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Ezgi ORAL**  
**142036001**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**DANIŞMAN**  
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KOTİL

**İSTANBUL, Kasım 2017**

T.C.  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

60-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN ÖZGÜL ÖĞRENME  
BOZUKLUĞU TARAMA ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Ezgi ORAL  
142036001

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih : 16 Kasım 2017

Tezin Savunulduğu Tarih: 13 Kasım 2017

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KOTİL

Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Diğer Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Mesude ATAY

Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Prof. Dr. Servet BAL

Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

İSTANBUL, Kasım 2017

## ÖNSÖZ

Özgül Öğrenme Bozukluğu bireyin zeka düzeyinin normal ya da normalin üzerinde olmasına rağmen büyük zorluklar yaşatan bir durumdur. Özellikle akademik hayatın başladığı ilk dönemde özgül öğrenme bozukluğu bir çocuğun başta okul hayatı olmak üzere yaşamını pek çok yönden olumsuz etkileyebilmektedir. Mesleğe başladığım ilk yıllardan itibaren özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklar ile çalışmayı çok sevmemin yanında onlar için çalışmak ve bir şeyler üretmek hep hayalimdi.

Yüksek lisans eğitimime ilk başladığım günden beri hayranlıkla örnek aldığım, çalışmam ile ilgili ilk fikrimi duyduğu günden beri bana her zaman destek olan, durduğum takıldığım her noktada nasıl devam etmem gerektiği ile ilgili verdiği fikirlerle hayatıma da büyük katkılar sağlayan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KOTİL'e sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmam ile ilgili ilk fikrimi ortaya attığımda bana cesaret veren, özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarla çalışmamı sağlayan Uzm. Psk. Ayşen KAYAHAN'a,

Özgül Öğrenme Bozukluğu ile ilgili olarak yayınları ve tecrübesi ile yoluma ışık tutan Prof. Dr. Ümran KORKMAZLAR'a,

Tezim ile ilgili olarak uzman görüşleri ile çalışmamı zenginleştiren, destekleyen ve bana akademik olarak yol gösteren Prof. Dr. Oya GÜNGÖRMÜŞ ÖZKARDEŞ'e,

Yüksek lisans eğitimim sırasında derslerini ve duruşunu hayranlıkla izlediğim Prof. Dr. Mesude ATAY'a,

Hayatıma varlıklarıyla değer katan zorlandığım, takıldığım, durduğum her yerde yoluma devam etmem için bana her zaman destek olan arkadaşlarım Ezgi ÇİNÇİN, Ceren TOKUR, Türkan ALKAN ÖZBAY ve Hasan DURMUŞ'a,

Tezimin istatistiksel analizlerinde bana destek olan Buket EKMEKÇİ SÜNGÜ'ye,

Araştırmamı yürütebilmem için bana okullarının kapılarını açan başta İzmir Özel Türk Koleji Anaokulları koordinatörü Burçin BOZOK olmak üzere ismini sayamadığım bütün anaokullarına ve en önemlisi de bıkmadan bana yardım eden, çocuklarını tanımamı sağlayan sevgili velilere ve onların değerli öğretmenlerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu araştırmayı yürütecek akademik olgunluğa erişmemi ve bugün bulunduğum yere gelmemi sağlayan lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca fikirleri ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan, hayatıma dokunan isini sayamadığım bütün hocalarıma şükranlarımı sunuyorum.

Hayattaki en büyük şansım, en değerli varlıklarım, hayatımın her anında benimle birlikte olarak, tezimi yazarken gece gündüz bana destek olmaya çalışan anneme ve tez sürecimde kaybettiğim, her zaman yanımda olduğunu hissettiğim babama çok teşekkür ediyorum.

Söz verdiğim gibi bu tezi, bundan önceki ve sonraki tüm başarılarımı canım babama armağan ediyorum.

Ezgi ORAL

# İÇİNDEKİLER

	<u>SAYFA NO</u>
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	ix
KISALTMALAR.....	xi
TABLO LİSTESİ .....	xii
<b>BÖLÜM 1 GİRİŞ VE AMAÇ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. PROBLEM .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. AMAÇLAR.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3. ÖNEM .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4. VARSAYIMLAR .....</b>	<b>5</b>
<b>1.5. SINIRLILIKLAR .....</b>	<b>5</b>
<b>1.6. TANIMLAR .....</b>	<b>6</b>
<b>BÖLÜM 2 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ</b>	
<b>ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNUN</b>	
<b>SINIFLANDIRILMASI .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2.1.OKUMA BOZUKLUĞU.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2.2. YAZILI ANLATIM BOZUKLUĞU.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2.3. SAYISAL (MATEMATİK)</b>	
<b>BOZUKLUĞU .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3. BEYİN VE ÖĞRENME .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN PSİKOLOJİK</b>	
<b>SÜREÇLER.....</b>	<b>15</b>

<b>2.5. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNU</b>	
<b>AÇIKLAYAN KURAMLAR.....</b>	<b>16</b>
<b>2.5.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı.....</b>	<b>17</b>
<b>2.5.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı .....</b>	<b>17</b>
<b>2.5.3.Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı .....</b>	<b>18</b>
<b>2.5.4.Fonolojik Kuram.....</b>	<b>19</b>
<b>2.5.5.Erken Okur Yazarlık (Emergent Literacy)..</b>	<b>20</b>
<b>2.5.6.Diğer Kuramlar.....</b>	<b>21</b>
<b>2.6. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNUN</b>	
<b>TARİHÇESİ .....</b>	<b>22</b>
<b>2.7. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNDA TANI</b>	
<b>KOYMA VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ.....</b>	<b>24</b>
<b>2.7.1.Tanımlamaya Yönelik Olarak Kullanılan Bazı</b>	
<b>Test Ve Ölçekler .....</b>	<b>27</b>
<b>2.8. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNUN</b>	
<b>EPİDEMİYOLOJİSİ.....</b>	<b>29</b>
<b>2.9. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNUN</b>	
<b>NEDENLERİ.....</b>	<b>31</b>
<b>2.10.GENETİK GEÇİŞ .....</b>	<b>32</b>
<b>2.11.ERKEN TANI .....</b>	<b>32</b>
<b>2.12.ERKEN DÖNEMDE ÖZGÜL ÖĞRENME</b>	
<b>BOZUKLUĞU.....</b>	<b>36</b>
<b>2.12.1.Erken Dönemde Özgül Öğrenme Bozukluğu</b>	
<b>Belirtileri .....</b>	<b>38</b>
<b>2.12.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocukların</b>	
<b>Özellikleri.....</b>	<b>44</b>
<b>2.13.ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNDA</b>	
<b>TEDAVİ VE EĞİTİM SÜRECİ.....</b>	<b>45</b>

2.14.ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNA EŞLİK EDEN BOZUKLUKLAR.....	50
2.15.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	53
<b>BÖLÜM 3 YÖNTEM.....</b>	<b>59</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	59
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....	59
3.2.1.Evren.....	59
3.2.2.Örneklem .....	60
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	65
3.3.1.Demografik Bilgi Formu .....	66
3.3.2.Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ) .....	66
3.3.2.1.ÖBTÖ Ölçek Geliştirme Çalışması... ..	67
3.3.2.2.Ölçeğin Geliştirildiği Araştırma Grubu.... .....	67
3.4. UYGULAMA.....	71
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	71
3.5.1.Ölçeğin Geçerliliği.....	72
3.5.1.1.Yapı Geçerliliği.....	72
3.5.1.2.Kapsam Geçerliliği .....	72
3.5.2.Ölçeğin Güvenirliği.....	73
3.5.2.1.İç Tutarlık Güvenirlik Analizi .....	73
3.5.2.2.Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizi.....	80
<b>BÖLÜM 4 BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>81</b>
<b>BÖLÜM 5 SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>126</b>
5.1. SONUÇ .....	126
5.2. ÖNERİLER .....	136



<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>138</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>151</b>
<b><u>EK A Ebeveyn Demografik Bilgi Formu</u>.....</b>	<b>151</b>
<b><u>EK B Öğretmen Demografik Bilgi Formu</u> .....</b>	<b>154</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>156</b>



## ÖZET

### **60-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU RİSK BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Bu araştırma, 60-72 aylık çocuklar için “Özgül Öğrenme Bozukluğu”nu taramaya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 500 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve ‘Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği’ni doldurmuşlardır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin 5 alt boyutu vardır. Bunlar; İletişim becerileri, motor beceriler, kişilik özelliği, kavramsal beceriler ve okuma yazmaya hazırlık becerileridir.

Araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak: yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi), kapsam geçerliği (uzman görüşleri) güvenilirliğe ilişkin olarak iç tutarlık (Cronbach alfa) ve test-tekrar test kararlılık katsayısı değerleri elde edilmiştir. Güvenirliğe ilişkin olarak yapılan iç tutarlık analizinde Cronbach alfa katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin öğretmen Cronbach  $\alpha$  değeri .952, ebeveyn Cronbach  $\alpha$  değeri ise .940’tır. Alt boyutlara ilişkin ayrı ayrı bakıldığında iletişim becerileri Cronbach  $\alpha$  değeri .834, motor beceriler Cronbach  $\alpha$  değeri .828, kişilik özellikleri Cronbach  $\alpha$  değeri .817, kavramsal beceriler Cronbach  $\alpha$  değeri .927 ve okuma yazmaya hazırlık becerileri Cronbach  $\alpha$  değerinin .784 olduğu saptanmıştır. Bulgular her alt boyutun maddelerinin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin zamana bağılı olarak tutarlı ölçümler verip vermediğini belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar test analiz sonuçları, ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında pozitif yönde çok yüksek düzeyde 0,01 seviyesinde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Geliştirilen “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği” çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde; çocuğun yaşı, daha önce eğitim almış olması, gelişimi sırasında sorun yaşamış olması yönünden incelendiğinde anlamlı farklar bulunmuştur. “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği” çocuğun; cinsiyetine, annenin yaşına, annenin eğitim düzeyine, babanın yaşına, çocuğun doğum sırasında sorun yaşamış olmasına, çocuğun 1 yaş içerisinde hastalık geçirmiş olmasına ve öğretmenin mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ebeveynler ile ilgili değişkenlere bakıldığında; babanın eğitimi, ebeveynin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olma durumu ve ailede özgül öğrenme bozukluğu tanısı olma durumu ile ilgili de anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenler çeşitli değişkenlerle incelendiğinde ise; yaşı, hizmet yılı, özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olması ve daha önce özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan bir çocukla çalışmış olma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklar olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özgül Öğrenme Bozukluğu, Ölçek Geliştirme, Erken Çocukluk Dönemi, Risk Belirleme, Erken Müdahale

**Tarih:** Kasım, 2017

## **ABSTRACT**

### **THE DEVELOPMENT OF DETERMINATION OF HAVING SPECIAL LEARNING DISABILITIES SCALE FOR 60-72-MONTH- OLD CHILDREN**

This research was aimed to develop a valid and reliable scale for determining of having “Special Learning Disabilities” for 60-72-month-old children.

This study which was conducted in the described survey model was carried out in the province of İzmir in the academic year of 2016-2017. The sample of the research is composed of 500 pre-school students’ parents and teachers. Demographic information survey and Determination of Having Special Learning Disabilities Scale developed by the researcher, and completed by the parents and the teachers of the selected children. The scale developed by the researcher has 5 subdimensions. These subdimensions are communication skills, motor skills, personality characteristics, conceptual skills and readiness of reading and writing skills.

The validity and reliability of the scale examined. Regarding the validity, structural validity (exploratory factor analysis) and content validity (expert opinions) values; and regarding the reliability, internal consistency (Cronbach’s alpha) and test-re-test stability coefficient values were found. It was found that Cronbach’s alpha coefficient of internal consistency analysis was significantly high. Cronbach’s  $\alpha$  value of teachers was found as .966 and the Cronbach’s  $\alpha$  value of parents was found as .971. When subdimensions examined separately, Cronbach’s  $\alpha$  value of communication skills was found as .834, Cronbach’s  $\alpha$  value of motor skills was found as .828, Cronbach’s  $\alpha$  value of personality characteristics was found as .817, Cronbach’s  $\alpha$  value of conceptual skills was found .927 and Cronbach’s  $\alpha$  value of readiness of reading and writing skills was found .784.

Results showed that all the subdimensions were consistent with each other. Test-re-test analysis made in order to determine if the results of the scale were consistent over time, and the results showed that there was a significant positive correlation (0,01) between the test and the re-test. According to the results of this study, Determination of Having Special Learning Disabilities Scale for 60-72-month-old children who are attending a preschool was found valid and reliable. When the results analyzed, it was found that the results showed significant differences regarding the variables such as the age of the child, previously received education by the child, occurrence of problems during the child's development. When developed Determination of Having Special Learning Disabilities Scale examined according to various variables, it was found that results showed no significant differences regarding the sex of the child, the age of the mother, the education level of the mother, the age of the father, the complications occurred during the birth of the child, the illnesses the child had during the first year of life and the school that the teacher graduated from. Significant differences were found at variables regarding the parents, such as the education level of the father, parents' knowledge about the special learning disabilities and having a relative who has been diagnosed as having special learning disability. Some variables related to teachers also showed significant differences; such as age of the teacher, year of service, knowledge about the special learning disabilities and the condition of previously working with a child with special learning disability.

**Keywords:** Special Learning Disability, Scale Development, Early Childhood, Determining Children at Risk, Early Intervention

**Date:** October, 2017

## KISALTMALAR LİSTESİ

**ÖBTÖ:** Özgöl Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği

**ÖÖB:** Özgöl Öğrenme Bozukluğu

**DEHB:** Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

**f:** Frekans

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**n:** Birey Sayısı

**p:** Anlamlılık düzeyi

**sd:** Serbestlik Derecesi

**SPSS:** Stastical Pacage For Social Sciences  
(Sosyal Bilimler istatistiksel Paket Programı)

**ss:** Standart Sapma

**N:** Evrendeki birey sayısı

**U:** Mann Whitney-U Testi

## TABLO LİSTESİ

	<u>SAYFA NO</u>
<b>Tablo 3.1.</b> İzmir İli Resmi ve Özel Okullarında Eğitim Gören 60-72 Aylık Çocuk Sayıları*.....	61
<b>Tablo 3.2.</b> Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Normallik Değerleri Sonuçları.....	61
<b>Tablo 3.3.</b> Örneklemin Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	64
<b>Tablo 3.4.</b> Örneklemin Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	64
<b>Tablo 3.5.</b> Örneklemin Çocuğun Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	65
<b>Tablo 3.6.</b> Örneklemin Ebeveyn Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	65
<b>Tablo 3.7.</b> Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Döndürme Sonrası Faktör Yükleri.....	68
<b>Tablo 3.8.</b> Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Faktör Analizi İle İlgili Özdeğer ve Varyans Yükleri.....	70
<b>Tablo 3.9.</b> Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarının İç tutarlılık Katsayısı Sonuçları.....	70
<b>Tablo 3.10.</b> Ebeveyn İçin İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları.....	74
<b>Tablo 3.11.</b> Ebeveynlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplanabilirlik Özelliği Sonuçları.....	74
<b>Tablo 3.12.</b> Ebeveynlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplanabilirlik Özelliği Sonuçları.....	76

<b>Tablo 3.13.</b> Ebeveynlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Ortalama Eşitlik Test Sonuçları.....	77
<b>Tablo 3.14.</b> Öğretmen İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları.....	77
<b>Tablo 3.15.</b> Öğretmenlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplam İstatistik Sonuçları.....	77
<b>Tablo 3.16.</b> Öğretmenlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplanabilirlik Özelliği Sonuçları.....	79
<b>Tablo 3.17.</b> Öğretmenlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Ortalama Eşitlik Test Sonuçları.....	79
<b>Tablo 3.18.</b> Ebeveyn ve Öğretmen Formu İle Test Tekrar Test Sonuçları.....	80
<b>Tablo 4.1.</b> Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	81
<b>Tablo 4.2.</b> Çocuğun Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
<b>Tablo 4.3.</b> Çocuğun Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	83
<b>Tablo 4.4.</b> Örneklemin Anne Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	84
<b>Tablo 4.5.</b> Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Testi Sonuçları.....	85
<b>Tablo 4.6.</b> Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	86
<b>Tablo 4.7.</b> Annenin Eğitimi Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	86
<b>Tablo 4.8.</b> Örneklemin Baba Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı...88	88
<b>Tablo 4.9.</b> Babanın Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88



<b>Tablo 4.10.</b> Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı.....	89
<b>Tablo 4.11.</b> Babanın Eğitimi Değişkenine Bağlı Olarak Özgöl Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	90
<b>Tablo 4.12.</b> Babanın Eğitimi Durumu ile Özgöl Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	91
<b>Tablo 4.13.</b> Çocuğun Daha Önce Eğitim Alma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı.....	92
<b>Tablo 4.14.</b> Çocuğun Daha Önce Eğitim Almış Olma Durumu ile Özgöl Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Puanlarının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	92
<b>Tablo 4.15.</b> Çocuğun Daha Önce Eğitim Almış Olma Durumuna Bağlı Olarak Özgöl Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	93
<b>Tablo 4.16.</b> Örneklemin Çocuğun Doğum Sırasında Sorun Yaşama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı.....	94
<b>Tablo 4.17.</b> Çocuğun Doğum Sırasında Sorun Yaşama Durumu ile Özgöl Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Puanlarının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
<b>Tablo 4.18.</b> Örneklemin Çocuğun 1 Yaş İçerisinde Önemli Hastalık Geçirme Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı.....	96
<b>Tablo 4.19.</b> Çocuğun 1 Yaş İçerisinde Hastalık Geçirmiş Olma Durumuna Bağlı Olarak Özgöl Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	97
<b>Tablo 4.20.</b> Örneklemin Öğrencinin Gelişim Sırasında Sorun Yaşama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımı.....	99

<b>Tablo 4.21.</b> Çocuğun Gelişimi Sırasında Sorun Yaşama Durumuna Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	99
<b>Tablo 4.22.</b> Çocuğun Gelişimi Sırasında Sorun Yaşamış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	101
<b>Tablo 4.23.</b> Örneklem “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Hakkında Bilgi Değişkenine Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	103
<b>Tablo 4.24.</b> Ebeveynin Özgül Öğrenme Bozukluğu Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuyla Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğinden Aldığı Puanların Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	103
<b>Tablo 4.25.</b> Örneklem Ailede “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Tanısı Olma Değişkenine Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	104
<b>Tablo 4.26.</b> Ailede Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı Olma Durumuna ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	105
<b>Tablo 4.27.</b> Çocukların Herhangi Bir Tanısı Olma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	106
<b>Tablo 4.28.</b> Çocuğun Tanı Almış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğinden Aldığı Puanların Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
<b>Tablo 4.29.</b> Çocuğun Tanı Almış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	108
<b>Tablo 4.30.</b> Örneklem Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	111
<b>Tablo 4.31.</b> Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111

<b>Tablo 4.32.</b> Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	113
<b>Tablo 4.33.</b> Örneklemin Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	115
<b>Tablo 4.34.</b> Öğretmenin Yaşı ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	115
<b>Tablo 4.35.</b> Öğretmenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	117
<b>Tablo 4.36.</b> Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	118
<b>Tablo 4.37.</b> Öğretmenin Mezun Olduğu Okula Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	118
<b>Tablo 4.38.</b> Öğretmenin Mezun Olduğu Okula Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	120
<b>Tablo 4.39.</b> Örnekleimde Yer Alan Öğretmenlerin “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Hakkında Bilgi Değişkenine Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	121
<b>Tablo 4.40.</b> Öğretmenin Özgül Öğrenme Bozukluğu ile ilgili Bilgi Sahibi Olma Durumuna Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	122
<b>Tablo 4.41.</b> Öğretmenin Daha Önce “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Tanısı Olma Değişkenine Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	123
<b>Tablo 4.42.</b> Öğretmenin Daha Önce Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı Olan Bir Çocukla Çalışmış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	123

<b>Tablo 4.43.</b> Özgöl Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Toplam Puan Sonuçları.....	124
---	-----



# BÖLÜM 1 GİRİŞ VE AMAÇ

## 1.1. PROBLEM

Çocuğun akademik hayatı ilkokula başlamasıyla birlikte başlar ve uzun yıllar devam eder. Akademik başarıyı okula hazır oluş durumu ve akademik olgunluk düzeyi etkilemektedir. Bu hazır oluş ve olgunluk sürecindeki başarının ya da başarısızlığın temeli okul öncesi döneme dayanmaktadır. O nedenle erken dönemde bireyi iyi tanımak ve gerekli desteği sağlamak gerekir. Akademik hayattaki başarısızlığın birçok nedeni olabilir. Erken dönemde çocuğun desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar belirlenip desteklenmezse akademik başarısızlık bütün hayatı etkiler. Çocuğun desteğe ihtiyacı olduğu alanların yanında ilgisinin ve yeteneğinin olduğu alanların da keşfedilip desteklenmesi gerekmektedir. Okula ilk başladığında bireyin edindiği izlenimler ileriki yıllarda da onun okul hayatını etkiler. Okula karşı olumlu tutum ve yaklaşım içerisinde olmasını ve bu sayede öğrenmesini sağlayacak ilk kişiler ebeveynler ve öğretmenlerdir.

Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan, yaşam boyu devam eden, sadece beceri kazanmayı değil akademik, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimini de kapsayan çok yönlü bir süreçtir (Şekeral ve Özkardeş, 2013).

Öğrenme bozuklukları, bireylerin standart testlerde, okuma, yazma ya da matematik alanında yaş, zeka ve eğitim düzeylerine göre beklenenin önemli ölçüde altında olması olarak tanımlanmaktadır (DSM-V).

Öğrenme ve bellekle ilgili süreçlerde yaşanan sorunlar ile birlikte özgül öğrenme güçlüğü yaşanabilir fakat özgül öğrenme güçlüğü'nün kesin nedeni yapılan çalışmalarla henüz kesinleşmemiştir. Genetik ve çevresel etmenlerin belirlediği, biyolojik etmenlere dayalı işlevsel bir bozukluk olduğu görüşü yapılan çalışmalarda daha ağır basmaktadır (Turgut, 2008; Karaman vd., 2012).

Çocukların çoğunluğu beklenen öğrenme düzeyini gerçekleştirirken, bazıları sınıfın geneliyle aynı tempoda ilerlemek ve öğrenme hedeflerine ulaşmak konusunda sıkıntılar yaşayabilmektedir. Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda kaynaştırma eğitimi alabilirler. Fakat bu eğitimin başarılı olabilmesi için eğitimcilerin, ailelerin ve yöneticilerin bu alan ile ilgili yeterli bilgi sahibi olması gerekmektedir (Ün, 2009; Özkardeş, 2012).

Bütün engel gruplarında olduğu gibi özgül öğrenme bozukluğunda da erken tanı son derece önemlidir. Ancak özgül öğrenme güçlüğü diğer gruplardan farklı olarak daha çok ilkokul döneminde çocuğun akademik hayata başlamasıyla birlikte fark edilmektedir. Okul öncesi dönemde de bize özgül öğrenme güçlüğüne işaret edebilecek çeşitli belirtiler vardır. Fakat erken çocukluk döneminde bu belirtileri tarayacak formlar bulunmamaktadır.

Aileler çocuklarındaki farklı gelişimini genellikle diğer akranlarıyla karşılaştırarak fark etmektedir. Birçok aile sorunu görmezden gelmektedir. Bazı aileler de ne yapacağını ya da nereden yardım alacağını bilemediğinden yaşanan durumu göz ardı etmektedir. Eğitimcilerin konu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması, rehberlik servislerinin ya da doktorların yanlış yönlendirmeleri ile birlikte de tanı konulmakta geç kalılabilmektedir (Demir, 2005; Güngörmüş, 2012).

Yaşanan sorunlar özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okulda başarılı olmasına engel olur. Bu durumun fark edilememesi ile birlikte çocuk, aile ya da öğretmen başarısızlıktan sorumlu tutulur. Bu sorunu yaşayan aileler kendilerini çaresiz ve suçlu hissetmektedir. Akademik hayatta zorlanan, kendini yaşlılarından farklı hisseden, anne baba ve öğretmenleri ile ilişkileri bozulan çocuklar davranış problemleri göstermeye başlamaya, kaygı ve depresyon bozuklukları yaşamaya başlayabilirler. Özgüvenleri sarsılan çocuklar kendini ifade edemeyen ve sürekli başarısızlık duygusu yaşayan çocuklar haline gelirler. Bu sorunları yaşayan çocuklar zaman içerisinde okuldan soğumakta ve okula gitmek istememektedir (Deniz vd., 2009; Güngörmüş, 2012).

Ülkemizde öğrenme güçlüğüne belirlemede kullanılacak standart testler mevcut olmakla birlikte, bu testler özel öğrenme güçlüğüne belirlemede yeterli değildir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları erken tanılayıp uygun özel eğitim programları ile desteklemekte oldukça geç kalınmaktadır. Eğitimin en önemli amaçlarından biri çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına, bireysel özelliklerine uygun bir ortam sunmaktır. Fakat tanılamada geç kalınması eğitimin bu amacını gerçekleştirmemize de engel olmaktadır. Özgül öğrenme bozukluğu yaşayan çocukların sorun yaşadıkları alanlar birbirinden çok farklı olabilmektedir; bu nedenle kullanılan ölçme aracının pek çok yetiyi aynı anda ölçmesi gerekmektedir. Değerlendirmede kullanılacak test bataryası hatta bataryaları titizlikle seçilmeli ve farklı bataryalar kullanılarak karşılaştırmalar yapılmalıdır. Çünkü ülkemizde kullanılan test bataryaları oldukça kısıtlıdır (Demir, 2005; Ün, 2009; Soysal vd., 2001, Şekaral ve Özkardeş, 2013).

Özgül öğrenme bozukluğu bireyin zekasının normal ya da normalin üzerinde olmasına karşın, konuşma, dinleme, okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli derecede güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluktur. Çocukluk çağının sık görülen gelişimsel ve nörobiyolojik rahatsızlığıdır. Bu özellikleri nedeniyle tanısı ilköğretim yıllarında konmaktadır (Turgut, 2008; Karaman vd., 2012; Deniz vd., 2009). Ancak erken çocukluk döneminde özgül öğrenme bozukluğu riski taşıyan çocuklar tespit edilebilirse okula başladıklarında yaşayabilecekleri zorlukların önüne geçilebilir. Okula başladığında kendisini yetersiz hisseden birey okuldan soğumaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler sadece akademik alanda değil, birçok yaşam alanında farklı zorluklar yaşayabilirler. O nedenle özgül öğrenme bozukluğunun erken tespiti ve erken müdahalesi büyük önem taşımaktadır. Erken müdahale ile çocuğun bütün akademik ve sosyal hayatı olumlu yönde değiştirilebilir.

## **1.2. AMAÇLAR**

Araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu risk durumunun tespit edilmesine yönelik “Özel Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ)”nin geliştirilmesidir.

Bu amaç doğrultusunda geliştirilen “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ)” ile şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Geliştirilen “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. Geliştirilen “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği”nden alınan puanlar çocuğun sahip olduğu özelliklere (cinsiyetine, yaşına, daha önce eğitim almış olmasına, doğum sırasında sorun yaşamış olmasına, ilk 1 yaş içerisinde önemli bir hastalık geçirmiş olma durumuna, gelişimi sırasında sorun yaşamış olmasına, herhangi bir tanısı olma durumuna) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Geliştirilen “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği”nden alınan puanlar ebeveynin sahip olduğu özelliklere (annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi, babanın yaşı, babanın eğitim düzeyi, ebeveynin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olma durumu, ailede özgül öğrenme bozukluğu tanısı olma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
4. Geliştirilen “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği”nden alınan puanlar öğretmenin sahip olduğu özelliklere (hizmet yılı, yaşı, mezun olduğu okul, özgül öğrenme bozukluğu hakkında bilgi sahibi olma durumu, özgül öğrenme bozukluğu olan bir öğrenci ile çalışmış olma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.3. ÖNEM**

“Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ)” başta özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklara, onların ailelerine ve özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarla çalışacak olan öğretmenlere katkı sağlayacağı için önemlidir. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu riski taşıyan çocukların fark edilmesini sağlayan bir ölçek olmaması nedeniyle de çalışma önem taşımaktadır. Geliştirilen bu ölçek ile birlikte hem risk grubundaki çocuklar belirlenebilecek, hem de çocukların desteğe ihtiyaç duydukları alanlar tespit edilebileceği için yararlı olacağı düşünülmektedir.



Türkiye’de literatür incelendiğinde özgül öğrenme güçlüğü’nün erken dönemde taranması ile ilgili çok araştırma yapılmadığı görülmüştür. Korkmazlar’ın (1992) geliştirdiği daha sonra revize edilen “Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi” bulunmaktadır fakat bu liste de daha çok okuma-yazma becerilerine yönelik maddeler bulunmakta, okul öncesi formu bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalarda daha çok çocuğun tanı aldığı dönemden sonra yani ilkokul dönemi ile birlikte başlamaktadır. Oysa ki risk taşıyan çocukların erken fark edilmesi ve erken müdahale edilmesi çocukların akademik ve sosyal başarısını ve hayatını değiştirebilmektedir.

Yapılan ölçek geliştirme çalışması özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklara erken müdahale olanağı sağlamanın yanında, çocukların hangi alanlarda desteğe ihtiyacı olduğunu aileye ve öğretmene göstermesi ayrıca bundan sonra yapılacak çalışmalarla birlikte alanyazına katkı sağlayacak olması nedeniyle de son derece önem taşımaktadır.

#### **1.4. VARSAYIMLAR**

- Ölçek listesindeki sorulara öğretmenlerin ve anne-babaların samimi ve gerçekçi şekilde cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Veri toplama aracının problemin amacını karşılayacağı ve sorunları ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;

- 2016-2017 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık çocuklarla,
- İzmir ili Karşıyaka, Konak, Bornova ve Gaziemir ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarla,

## 1.6. TANIMLAR

### **Özgül Öğrenme Bozukluğu:**

Özgül öğrenme bozukluğu bireyin zekasının normal ya da normalin üzerinde olmasına karşın, konuşma, dinleme, okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli derecede güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluktur.

Ancak DSM-V’te (2013) de “özüml öğrenme bozuklukları” 3’e ayrılmıştır:

1. Okuma bozukluğu (Disleksi)
2. Yazılı anlatım bozukluğu
3. Sayısal (matematik) bozukluğu (Diskalkuli) (Korkmazlar, 2015; Turgut, 2008; Karaman vd., 2012; Deniz vd., 2009; DSM-V)

## **BÖLÜM 2 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.1. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU**

Özgül Öğrenme Bozukluğu; bireyin zekasının normal ya da normalin üzerinde olmasına ve herhangi bir duyusunda (görme, işitme vb.) yetersizliği olmamasına, aldığı standart eğitime rağmen akademik becerilerin birinde ya da birkaçında yaşına ve zekasına uygun başarı gösterememesi durumudur. Yaşanan başarısızlığın yanı sıra özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklar yakın çevreleri tarafından da (ailesi, arkadaşları, öğretmenleri vb.) başarısız ve yetersiz olarak görülmektedir. Bu durum çocukluk çağının sık görülen gelişimsel ve nörobiyolojik bir rahatsızlıktır (Turgut, 2008; Akıncı, 2011; Doğan, 2012; Saday Duman, 2014; Pekel, 2010).

DSM 5'e göre Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısında; gerekli uygulamalar yapılmış olmasına rağmen, en az altı aydır devam eden bazı belirtilerin olması gerekir. Bu belirtiler;

- Sözcük okuma ile ilgili sorunlar,
- Okunanın anlamını anlama güçlüğü,
- Harf söyleme ya da yazma ile ilgili sorunlar,
- Yazılı anlatım ile ilgili sorunlar,
- Sayısal güçlükler gibi nedenlerden kaynaklanan sorunlar olabilir.

Öğrenme ile ilgili güçlükler okul yıllarında kendini göstermeye başlamaktadır, fakat okul öncesi dönemde de bu belirtiler bize kendini gösterebilmektedir.

Özgül öğrenme bozukluklarının alt grupları, DSM 5'te Okuma Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu ve Sayısal (matematik) Bozukluğu olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalarda ağır olmayan, orta derecede ve ağır olarak gruplandırılmıştır (DSM 5).

Özgül öğrenme bozuklukları okumada zorluklar (disleksi), hesaplamada zorluk ( diskalkuli) ve yazmada zorluk (disgrafi) olmak üzere bazı spesifik bozukluklar da içermektedir (Pesova vd., 2014).

## **2.2. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNUN SINIFLANDIRILMASI**

### **2.2.1. Okuma Bozukluğu**

Sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı ve okuduğunu anlama ile ilgili sorunlarla kendini gösteren okuma bozukluğu “disleksi” olarak da adlandırılmaktadır. Disleksi, "zayıf veya yetersiz" anlamına gelen DYS ile "sözlü dil ya da sözcükler" anlamlarını taşıyan LEXIA sözcüklerinin bir araya gelmesiyle türemiştir.

*Disleksi, sözcük tanıma doğruluğu ya da akıcılığı sorunları, anlaşılır dille çevirme güçlüğü ve harf harf söyleme/yazma güçlükleri ile belirli öğrenme güçlükleri örüntüsünü göstermek için kullanılan seçenек bir terimdir. Bu özel güçlükler örüntüsünü tanımlamak için disleksi terimi kullanılırsa, okuduğunu anlama ya da sayısal usamlama güçlükleri gibi, var olan diğer güçlüklerin de tanımlanması önemlidir (DSM 5).*

Okumayı sökmek için bir çocuğun yazılı dille konuşma dilini bağdaştırması gerekmektedir. Konuştuğu sözcüklerin ses yapılarına bilen çocuklar yazılı ve konuşulan sözcükler arasında daha kolay bağlantı kurabilirler. Okuma becerisi serebral korteks ile ilgilidir. Okuma sırasında beynin farklı bölgeleri çalışır. Beynin sol inferior frontal gyrus bölümü sesli veya sessiz olarak kelimeleri seslendirirken, sol parieto temporal bölge daha çok yazılı kelimelerin analizini yapmakla görevlidir. Sol occipito temporal bölgenin görevi ise kelimelerin otomatik olarak tanınmasını sağlamaktır ve bu bölge sayesinde okuduğumuz kelimeyi hızla algılayabiliriz (Elemek, 2008).

Gelişimsel bir süreç olan okumanın öğrenilmesi için çocuğun fonolojik farkındalığının gelişmiş olması gerekmektedir. Fonolojik farkındalık, bir kelimedeki bir sesin yerine diğer bir ses koyabilme (Örneğin, pencere-tencere), kelimelere ses ekleme veya kelimelerden ses atma, sesleri bir araya getirerek yeni kelime oluşturabilme ve kelimeleri daha küçük ses öğelerine ayırabilmedir (Sarı, 2012). Okumanın daha hızlı öğrenilmesi için fonolojik farkındalığında gelişmiş olması gerekmektedir çünkü okuma çağrışım yapabilme becerisiyle de ilgilidir (Elemek, 2008; Sarı, 2012).

Okuma ile ilgili becerilerde gerekli olan bir diğer beceri de dikkattir. Bir çocuğun algıladığı şeyi hatırlaması ya da tepki göstermesi gerekiyorsa dikkatini ona yönltebilmesi gerekmektedir. Dikkat ile ilgili sorunlar da okuma ile ilgili bozukluklara neden olmaktadır. Okuma bozukluklarını; işitsel, görsel unsurlar, algısal ve bilişsel süreçler etkilemektedir. Disleksi tanısı olan bireyler sözel konuları öğrenmekte zorluklar yaşayabilmektedirler. Örneğin; ayların sırası gibi ezbere dayalı döngüler, çarpım tablosu ve yabancı dil gibi konularda öğrenim güçlükleri kapsamındadır. Bu güçlükler, sınıfta hemen göze çarpmayabilir çünkü bu çocuklar metinleri sesli okumada sıkıntı yaşamayabilirler. Ancak bu çocukların kelime dağarcığı zayıf ve işleyen bellekleri zayıftır. Okuma esnasında birçok hata yapabilmektedirler. Hecelemelerde zorluklar yaşayabilmekte yanlış heceleyip yanlış okuyabilmekte ya da hece atlayabilmekte ve hece ekleyebilmektedirler. Okuma hızları yavaştır, sıklıkla anlayarak okumada yetersizlik görülür ve ses ayırım bozuklukları vardır. Tüm bu sorunlar bireyin okuduğunu anlamasını güçleştirmektedir. Okuma bozukluğu olan çocukların birçoğu davranış bozukluğu da göstermektedir. Sürekli başarısızlık yaşayarak kendini, başarabildiklerini ifade edemeyen çocuklar böyle bir yolu tercih edebilmektedir (Turgut, 2008; Tarhan, 2014; Elemek, 2008; Pekel, 2010).

Çocuğun ilkokula başlamasıyla birlikte yaşanan en önemli problemlerden biri olan okuma güçlüklerinde öğretmenler de aileler de okuma güçlüğü yaşayan bireye nasıl yardımcı olacağı konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Öğrenciler okumakta zorlandıkları için derslerden soğuyacak ya da okuduğunu anlamada güçlük yaşadığı için okumayı sevmeyecektir. Arslan, D. ve Dirik, M. Z. (2008) yılında yaptıkları çalışmada zayıf okurları geliştirmek için “Duyuşsal Yaklaşım Destekli Okuma Öğretimi”ni kullanmışlardır. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi, öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlayarak, ilkokul ikinci sınıfta okuma güçlüğü ile ilgili olarak yaşadıkları sorunları azaltmaya çalışmaktadır. Duyuşsal yaklaşım desteği alan öğrencilerin okuma güçlüklerinin, kontrol grubuna göre anlamlı oranda azaldığı görülmüştür. Çocuğun okuma güçlüklerinin birçok nedeni vardır. Doğru okumanın önündeki engeller bir anda ortadan kaldırılamasa da duyuşsal yaklaşımın amacı çocukların okuma güçlüklerini azaltmaktır. Erken müdahalenin her durumda olduğu gibi okuma güçlüklerinde de son derece önemli olduğu unutulmamalıdır.

Disleksi ile ilgili yapılan çalışmalarda genetik faktörlerin önemi vurgulanır. Yapılan çalışmalar erkek çocukların ebeveynlerinde okuma bozukluğu görülme oranının %30-40, kız çocuklarda ise % 17-18 olduğunu göstermektedir (Karabekiroğlu,2012).

Okuma bozukluğuna işleme hızı, kısa süreli bellek, sıralama ve düzenleme, işitsel ve görsel algı, konuşma dili ve motor beceri alanlarında da yaşanan sorunlar eşlik edebilmektedir.

Bunun sonucunda görsel algılama ve kısa süreli hafıza problemi yaşayan çocuklar harfleri bakarak kopyalamakta zorluk yaşayabilmektedir. Uzaklık, derinlik, boyut algılarının zayıflığı kavramsal güçlükler yaşamalarına sebep olabilmektedir. Okurken bazı harf ya da sayıları karıştırabilmekte ya da ters okuyabilmektedirler. Örneğin; b-d, b-p, m-n, 6-9, ev-ve, çok-koç vb. gibi. Parçayı okurken satır, kelime, hece, harf atlayabilir ya da tekrar okuyup yerlerini kaybedebilirler. Dinlediği bir öyküyü anlayabilir fakat öyküyü anlatması gerektiğinde zorluk yaşayabilirler. Haftanın günlerini, mevsimleri, ayları bilseler bile önce ya da sonra hangisinin geldiğini karıştırabilmektedirler (Turgut, 2008; Tarhan, 2014; Elemek, 2008; Pekel, 2010).

### **2.2.2. Yazılı Anlatım Bozukluğu**

Yazılı anlatım bozukluğu bireyin okul başarısını ya da yazılı olarak metin düzenlemeyi gerektiren günlük yaşam aktivitelerini önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir.

Görsel-işitsel algı, görsel-işitsel bellek, sıralı parmak hareketlerinin kontrolü, kinestetik bellek, el-göz koordinasyonu gibi alanlardaki sınırlılıklarından dolayı yazma becerilerinde akranlarına göre güçlükler yaşamaktadırlar. Yazılı anlatım bozukluğu; harf söyleme/yazma doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama işaretlerinde yapılan yanlışlar, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeni gibi alanlarda yaşanan sorunlar ile kendini göstermektedir. Yazılı anlatımda sorunlar yaşayan bireylerin yazıları düzensizdir, yazının boyutu düzgün olmaz, el yazısı ile yazmada sıkıntı yaşarlar.

Yazarken harf atlama, kelimeleri eksik yazma, kelime ve harfler arasında düzensiz boşluklar ya da kelimelerin arasında boşluk bırakmama, kağıdın yönünü yanlış pozisyonlama, kağıt üzerinde mekanı kullanmakta zorluk, yazıları kopyalarken yavaşlık ve çabuk yorulma, kelime dağarcıklarının az olması, not alma ve yaratıcı yazmada, düşünürken aynı anda yazmada güçlükler görülmektedir. Yazının sessel özelliklerinin de olması nedeniyle, okumanın anlamlı yazı yazma sürecinin kazanılmasını da hızlandırdığı varsayılır. Bu özelliği sebebiyle yazılı anlatım bozukluğu, fonolojik işleme kaynaklıdır. Okuma-yazmanın öğrenilmesinde sağ hemisferin fonksiyonları önemlidir ve yazma bozukluklarında bu bölgenin fonksiyonlarında sıkıntılar söz konusudur. İleri derecede yazma bozukluğu olan olgularda 2. Sınıftan itibaren, daha az ciddi olgularda ise 5. sınıftan itibaren sorun daha ayrıntılı şekilde kendini göstermeye başlar (Duman, 2014; Tarhan, 2014; Pekel, 2010; DSM 5).

### **2.2.3. Sayısal (Matematik) Bozukluğu**

Çocuklar nesnelerin görünümündeki sayısal farklılıkları doğumdan kısa bir süre sonra saptayabilmektedirler. Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan matematik becerileri ile birlikte çocuk okul çağına geldiğinde üzerine aritmetik becerileri kurabileceği bir alt yapıya sahip olmuş olur.

Çocuklar ilk önce sayıları ve saymayı, sıralamayı öğrendikten sonra basit düzeyde toplama yapma becerisini de kazanırlar. Sayısal beceriler arttıkça öğrenilen bu becerilerde kolaylaşır ve otomatikleşmeye başlar. Bu beceri alanı için işleyen bellek kaynakları kullanılır. Bu nedenle bilgi kısa süreli bellekte tutularak bilgiyi kullanarak çözülecek problemin, yapılacak işlemin temsili zihinde canlandırılmalıdır. Bu alanda sorun yaşayan çocukların sayısal bilgi haznelerini zenginleştirmeleri zaman alacaktır (Elemek, 2008).

Diskalkuli olarak da adlandırılan sayısal (matematik) alandaki bozukluk durumudur. Aritmetik gerçeklerin öğrenimi, sayısal bilgilerin işlenmesi, akıcı hesaplama yapma sorunları ile kendini gösterebilen bir problem durumudur. Sayısal matematik bozukluğunun içeriğinde; sayı algısı, aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi, doğru ve akıcı hesaplama, doğru sayısal usamlama sorunları vardır (DSM 5).

Tanınımın temel özelliği bireyin takvim yaşı ile zeka düzeyi ve aldığı eğitim karşılaştırıldığında matematik becerilerinin olması gerekenin altında performans sergilenmesidir. Matematik bozukluğu yaşayan bireyler, sayıları tanımada ve doğru okumada güçlük, rakamların yerini değiştirme (6-9, 23 yerine 32 vb. gibi) mekan ve miktar ile ilgili kavramlarda zorlanma, matematik dilini ve matematik ile ilgili terimleri, sembolleri (+, -, x) anlamada zorluk, işlem basamaklarını kullanma, kesirleri anlama, paraları kullanma ve değiştirme, zaman kavramı, düzenleme, sıralama gibi sıkıntılar, problem çözme, hesap yapma ile ilgili sıkıntılar yaşayabilirler. Matematik ile ilgili bozukluklar geniş bir alan olduğu için aritmetik ve geometri gibi pek çok alanı da etkileyebilir. Bu alanda sıkıntı yaşayan çocuklar doğru yanıtı bulsalar, doğru yöntemi kullansalar bile kendilerine güvenmeden mekanik bir şekilde soruları yanıtlamaktadırlar. Diskalkulisi olan çocuklar bir rakamın neyi temsil ettiğini anlamakta da güçlük çekerler. Diskalkuli küçük yaşlarda sayıların niteliksel ve niceliksel ilişkilerini anlamakta zorluk olarak kendisini belli eder. Matematik bozukluğu riski olan bir çocuk 5 yaşına geldiğinde temel sayma becerisini kazanır fakat sayma ile ilgili sıkıntılar yaşamaya devam eder. Örneğin, saymaya nereden başlayacağını karıştırabilir. Ayrıca dikkat sorunları olan çocukların matematikte başarısız olma olasılığı da yüksektir. Diskalkuli teşhisi en uygun ilkökul ikinci sınıfın sonlarına doğru konulur (Saday Duman, 2014; Doğan, 2012; Elemek, 2008; Polat, 2013; Pekel, 2010).



### 2.3. BEYİN VE ÖĞRENME

Beyin, insan zekasının, öğrenmenin ve güdülenmenin merkezidir. Beyin birçok işi aynı anda gerçekleştirebilen bir vücut birimidir. Vücudun hareketlerinin kontrolü, organların düzenli çalışması yanında düşünme, öğrenme ve hatırlama gibi işlemlerden de sorumlu bir organımızdır. İnsan beyninde bulunan 100 milyar hücreden 10-15 milyarı öğrenme ve düşünmeyi sağlayan sinir hücreleridir ve bu sinir hücrelerine nöron adı verilir. Beynimiz sinir hücreleriyle örülmüştür. Bu sinir hücrelerinin örülmesi sayesinde yeni bilgilerimizi eski bilgilerimizle birleştirebilmekte ve daha önce edindiğimiz bilgileri geri çağırabilmekteyiz. Beyindeki bu sinaptik bağlantıların sık kullanılması bağlantıları kuvvetlendirir kullanılmaması ise yok olmasına sebep olur. Beynin gelişimi bu bağlantıların oluşturulmasına bağlıdır. O nedenle beynin sürekli uyarılması gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (Doğan, 2012; Yapıcı, 2008).

Beyin sağ ve sol yarım küreler olmak üzere yan yana bir yapıdan oluşmaktadır. Birey hangi yarım küreyi daha etkin kullanırsa kullansın her iki yarım küre arasında sıkı bir etkileşim söz konusudur. Bilginin parçaları ya da bütünü ihmal edildiğinde birey öğrenme ile ilgili güçlükler yaşamaktadır. Beynin sol yarım küresi; bilişsel ağırlıklıdır, mantıksaldır, analitiktir, somut ve sözcüklerle düşünür, art arda işlem yapar, problemleri parçalayarak çözer, detaylara odaklanır. Beynin sağ yarım küresi ise; sezgisel ve tepkiseldir, duygularla hareket eder, yaratıcıdır, bütünseldir, resmederek öğrenir, müzikal yeteneklere sahiptir. İki yarım küre birbirinden anlam çıkarıp yorumladığı ve karşılıklı etkileşim içinde olduğu için tüm alanların bir döngü içerisinde gelişiminin desteklenmesi önemlidir (Doğan, 2012; Yapıcı, 2008).

Öğrenme Aristoteles'in bir çağrışım olayı tanımını ile başlamış ve günümüze kadar pek çok araştırmacı ve kuramcı tarafından tanımlanmıştır. Öğrenme, 17. ve 18. yüzyılda rasyonalizm ve empirizm konularındaki felsefi hareketler ve 19. yüzyılda biyoloji içindeki evrim teorisinin gelişimi, öğrenme konusunda bilimsel araştırmalara yönelmede bir ilgi uyandırmıştır (Topçu Kabasakal, 2012).

Senemoğlu (2007)'na göre öğrenme; büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir.

Öğrenme, insanın çevreyle etkileşerek olgunlaşma süreci içerisinde deneyim kazanması durumudur. Öğrenme sonucunda kişi daha süratli davranmayı öğrenir. Öğrenilen her konu bir sonraki öğrenmeler için basamak oluşturur ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme kuramına göre öğrenme ise, çevreden gelen uyarıcılarla yeni bilgileri algılama, eski bilgilerle anlamlı ilişkiler kurarak belleğe kodlamalar yapma sürecidir. Öğrenmenin 3 temel özelliği vardır. Bunlar; öğrenme sonucunda oluşan davranış değişikliği, öğrenmenin yaşantı ürünü oluşu ve kalıcı izli olmasıdır.

Öğrenme gelişimsel olarak beş aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar; algısal öğrenme, Birleştirici öğrenme, özümleme, uyum ve sembolik öğrenmedir.

Algısal öğrenme aşaması, beş duyunun kullanılması ile ilgilidir. Sağlıklı çocuklarda duyarlar doğuştan gelişmiştir, zamanla ayırt edicilik kazanılır.

Birleştirici öğrenme aşaması; nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, bağlantılar kurabilme, eşleştirme, sınıflama, sıralama gibi becerilerin yer aldığı bir aşamadır. Aynı zamanda bu aşama matematik becerilerinin öğrenilmesinin de ön koşuludur.

Özümleme aşaması, bilginin içselleştirilmesini içerir.

Uyum aşaması, özümlenen bilginin kullanılması ve yeni durumlara aktarılması aşamasıdır.

Sembolik öğrenme ise; öğrendiklerini sembollerle gösterebilme, semboller aracılığı ile işlem yapma ve akıl yürütme aşamasıdır. Piaget, bütün çocukların algılamadan simgesel öğrenmeye kadar bazı basamaklardan geçerek öğrendiklerini savunur. Bu aşamalardan normal gelişim gösteren yaşlıları gibi geçememiş ve okuma, yazma ve aritmetik öğrenme olgunluğuna erişememiş olan çocuklar öğrenme güçlüğü yaşayabilmektedirler.

Öğrenme Süreci 4 aşamada gerçekleşmektedir;

1. Input (giriş) aşaması, gelen uyarıların ve bilgilerin duyu organlarından beyine iletilmesi ve algılanmasıdır.

2. Entegrasyon (işlem) aşaması, gelen bilginin organize edilerek kaydedilmesi, anlaşılması ve işlenerek yorumlanmasıdır.

3. Bellek (depolama) aşaması, anlaşılan bilginin tekrar kullanılmak üzere depolanmasıdır.

4. Output (çıkış) aşaması, beynin mesaj olarak bilgiyi kaslara, hücrelere, motor etkinlik alanlarına ya da dile göndermesidir.

Özgül öğrenme bozukluğu yaşayan bireyler öğrenme sürecinin bu aşamalarında sorunlar yaşayabilmektedirler (Demir, 2005).

## **2.4. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN PSİKOLOJİK SÜREÇLER**

Öğrenmeyi etkileyen etmenler; dikkat, bellek, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, duygusal kayıt, çevre, motivasyon, beslenme ve uyku olarak sıralanabilir.

### **a. Dikkat**

Sinir sisteminin üst düzeyde uyarılması ve seçici olarak duyuların harekete geçirilmesi sürecidir.

### **b. Bellek**

Bilgiyi kodlama, depolama ve geri getirme süreçleri ile belli bir süreden sonra geri getirme becerisidir. Bellek, uyarıların algılanması, saklanması, düzenlenmesi ve gerektiği zaman kullanılması ve hatırlanması boyutlarını içerir. Genel olarak bellek, bilginin zaman içerisinde saklanmasıdır.

### **c. Kısa Süreli Bellek**

Belleğin en fazla iş gören birimini oluşturmaktadır. Kısa süreli bellekte bilginin miktarı ve tutulma süresi yaşa bağlı olarak değişmektedir. Gelen bilgiyi görüntülemesi, sınırlı kapasitesi ve belli bir sürece sahip olması belirgin özelliklerindedir.

### **d. Uzun Süreli Bellek**

Uzun süreli bellekte sözcükler genellikle sesleriyle değil, taşıdıkları anlamları ile saklanmaktadır. Uzun süreli bellekte bilgiler sadece bir kez oluşturulmaz yeni kayıtlar, eklemeler ve düzenlemelerle birlikte yeniden organize olurlar.

### e. Duyusal Kayıt

Beş duyu ile hissedilenler duyusal kaydın içeriğini oluşturmaktadır. Büyük bir kapasiteye sahip olmasına karşın duyusal kayıt ile elde edilen bilgiler saniyeler sonra kaybedilir ancak yeterince dikkat gösterilmişse bilgiyi kısa süreli belleğe taşıma da başarılabilir.

### f. Çevre

Yaşam boyu beynin gelişimini etkileyen önemli bir uyarıcıdır.

### g. Motivasyon

İhtiyaçlar, ilgiler ve dürtüler motivasyonu oluşturmaktadır. Fizyolojik kökenli güdüler (açlık, susuzluk, cinsellik vb.) dürtü, insanlara özgü (başarma gibi) dürtülere ise ihtiyaç olarak adlandırılmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesinde bu süreç şu şekilde ilerlemektedir;

İhtiyaç → Dürtü → Gütü → Gütülenme → Davranış → Öğrenme

### h. Beslenme ve Uyku

Düzensiz ya da yetersiz beslenme ve uyku öğrenme, bir konuya odaklanma, bilgiyi öğrenme, bilgiyi kaydetme gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Doğan, 2012; Topçu Kabasakal, 2012).

## 2.5. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNU AÇIKLAYAN KURAMLAR

Biyolojik bir varlık olarak çeşitli reflekslerle dünyaya gelen insan, kısa sürede yeni birçok davranış öğrenmeye ve uygulamaya başlar. Öğrenmeler ürünü olan davranışlar bilişsel, duyusal ve psikomotor ağırlıklıdır. Örneğin sevme, korkma gibi duygular duyusal, yürüme, kalem tutma gibi beceriler ise psikomotor ağırlıklı öğrenmenin ürünleridir.

Öğrenmeyi açıklamak için genel olarak üç kuramı kullanabiliriz. Bunlar; Bilişsel öğrenme kuramı, Davranışçı öğrenme kuramı ve Nörofizyolojik öğrenme kuramıdır. Bu kuramları kısaca inceleyelim.

### **2.5.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı**

Öğrenme kavramlarını tarihsel oluşumu içinde ele almak gerekirse ilk önce Pavlov'un klasik kuşullama deneylerini, ardından Skinner'in edimsel kuşullama kuramını anlatmak gerekir. Ayrıca Watson ve Guthrie'nin bitişiklik kuramları, Hull'un sistematik davranış kuramı ve Thorndike'in bağ kuramı da davranış kuramları arasında yer almaktadır.

Davranışçı akım gözlenebilir davranışlarla ilgilenir. Sadece uyaranlar ve tepkiler araştırılabilir, duygu, düşünce ve güdüler gözlenip ölçülemediği için bilimsel olarak araştırılması mümkün değildir. Davranışlar uyaran-tepki ilkesi çerçevesinde incelenmelidir. Öğrenmenin sonucu olarak davranış değişikliği ortaya çıkar. Davranışçı kurama göre öğrenmede pekiştirici kullanımı önemlidir. Kullanılan pekiştiriciler davranışın görülme sıklığının artmasını ya da azalmasını sağlar (Doğan 2012; Cüceloğlu, 2004).

### **2.5.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Bilişsel yaklaşım kuramcıları öğrenmede etkili olan bireysel özelliklerle ve içsel süreçlerle ilgilenmişlerdir. İçsel kapasitedeki değişiklikler bireyin davranışlarına yansır ve davranış değişikliği oluşturur. Bunun sonucu olarak da öğrenme gerçekleşir. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme doğrudan gözlemlenemez. Bilişsel faaliyetleri dıştan alınan uyarıların algılanması, geçmiş bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması ve oluşturulan bilgilerin belleğe depolanması, gerektiğinde bellekten geri çağırılması ve değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Kuramın temsilcileri arasında Piaget, Vygotsky ve Bruner'i sayabiliriz. Piaget, öğrenmeyi bir oluşturma olarak görmektedir. Vygotsky ise öğrenin sosyal etkileşimle gerçekleştiğini savunmaktadır. Yapılandırmacı kuramı savunan kuramcılara göre öğrenme, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır.

Öğretim ile gelişme arasında karşılıklı karmaşık ilişkiler vardır. Vygotsky'nin araştırmalarına göre; okul hayatının başlangıcında çocuklarda öğretilmeye çalışılan okuma-yazma ve aritmetik gibi konuları öğrenmek için yeterli olgunluk bulunmamaktadır. Yazı yazma konuşmadan çok farklıdır ve bireyde üst düzeyde soyutlama gerektirir.

Yazının zorluğu henüz küçük kasların tam gelişmemiş olması da neden olabilir ancak daha çok yazılı dilin soyut olmasından kaynaklanır. Vygotsky'ye göre, çocuk okulda anadiliyle ilgili olarak yeni sözdizim biçimleri öğrenmiyor olabilir, ama dilbilgisi ve yazı yazma konusunda verilen öğretim, ona yaptığı şeyleri bilinçli yapmayı öğretmektedir.

Özetle bilişsel kuram; içeriden yada dışarıdan gelen uyarının çocuk tarafından algılanması, öğrenmenin zihinsel sonuçları, algılama, duyular, yaratma ve öğrenmeye etki eden bireysel özellikler gibi pek çok konu ile ilgilenmektedir (Doğan, 2012; Erdem, Demirel 2002; Ergün ve Özsüer, 2008).

### **2.5.3. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı**

Nörofizyolojik öğrenmenin bir diğer adı da beyin temelli öğrenmedir. Nörofizyolojik kuramda öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Kuramın önemli isimlerinden biri olan Donald Olding Hebb, öğrenmenin doğasını anlayabilmek için beynin çalışma şeklini bilmek gerektiğini savunmaktadır. Hebb'in ortaya attığı Nörofizyoloji kuramının bulguları beynin iki yarı küresinin farklı bilgiyi işlediğini göstermektedir. Yarı kürelerin hiçbirinin bir diğerinden üstün olmadığı her ikisine de ihtiyaç duyulduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Öğrenme beyinde gerçekleşiyorsa, beynin önceki ve sonraki yapısı farklı olmalıdır. Bu fark bize iki kavramı sunmaktadır. Biri hücre topluluğu bir diğeri ise faz ardışıklığıdır. Bireyin karşılaştığı her nesne beyinde birbiriyle bağlantılı bir dizi nörondan meydana gelmiş karmaşık bir sistemi harekete geçirir. Bu karmaşık sistem hücre topluluğu olarak adlandırılır. Dikkatimizi bir noktadan diğerine yönlendirirken beynimizde bulunan milyonlarca nörondan sadece bir kısmı ateşlenir. Hücre topluluğu bütün olarak iç ve dış uyarıcılarla veya her ikisinin ortak etkisiyle ateşlenebilen nöron paketidir. Faz ardışıklığı birbiriyle bağlantılı olan hücre topluluğudur.

Bir kez oluştuğunda dış ve i uyarıcılarla ateşlenebilir. Ateřlendięinde zihinde belirli mantıksal sıra içerisinde dzenlenmiş bir dūřune serisi oluşur. Hebb'e göre çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde öğrenmeler birbirinden farklıdır ama birbiriyle ilişki içindedir. Bebeklik ve çocukluk çağlarındaki öğrenme hücre topluluğu süreci, yetişkinlikteki öğrenmeler ise faz ardışıklığı süreci ile yeniden dzenlenir (Doęan, 2012; Yapıcı, 2008).

#### **2.5.4. Fonolojik Kuram**

Özgül ğrenme bozukluğunda en çok üzerinde durulan kuramlardan biri de fonolojik kuramdır. Yapılan birçok araştırma okumayı öğrenmeyi etkileyen en önemli etkenlerin fonolojik işleme problemleri ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Fonolojik farkındalık kelimeleri okumanın aksine, seslerle çalışmaktır. Fonolojik farkındalık kelimenin içerisindeki bir sesin yerine ses koyabilme, kelimelere ses ekleme ya da ses çıkarma, sesleri bir araya getirerek yeni kelimeler oluşturabilme, kelimeleri küçük ses öğelerine ayırabilme gibi becerileri içermektedir. İlk ses ve kafiye ayırımı çocuklarda fonolojik duyarlılık gelişiminde önemli bir etkindir. Bu gelişim okuma öncesinde kendini gösterir. Çocukların dikkatlerinin erken yaşlarda sesbirimler üzerine yoğunlaştırılması okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fonolojik duyarlılığın gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar çocukların okuryazar olduklarında fonolojik duyarlılık düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Sonuç olarak fonolojik duyarlılık okumayı öğrenme sürecinin en önemli becerilerinden birisidir (Karaman vd., 2012, Aktan Acar ve Sarı 2013 , Aktan ve Oktay, 1997).

Çocuklarda dil becerisinin kazanılması için öncelikle; sentaks (sözdizimi), morfoloji (biçimbilim) ve fonoloji (sesbilim), kavram gelişimi, kelime hazinesi vb. iersen semantik (anlambilim) ve dilin kiminle, ne Őekilde, nasıl kullanılabileceğini ve yorumlanabileceğini içeren kurallar bütünü olan pragmatiktir. Bu beř becerinin büyük ölçüde kazanılmış olması, okuma-yazma ve okul başarısı için önkoşuldur. Dili analiz edebilme, bilinçli olarak dille ilgili dūřnebilme, dili kullanma, fonolojik farkındalık gibi becerilerin kazanılması okuma yazmaya geçme aşamasında çok önem taşımaktadır. Bunları ęrenmede sorun yaşayan çocukların okula başladıklarında öğrenme güçlüğü yaşama riskinin yüksek olduğu savunulmaktadır (Sarıpınar, 2006).

Fonolojik farkındalık ise ortaya çıkan okuryazarlığın önemli bir unsurudur. Bireysel sesleri sözcüklerle fark etme, düşünme ve değiştirme yeteneğini içermektedir.

Fonolojik farkındalık, çocukların sözcükleri okumasını ve sözcüğü anlamlandırmasını sağlamaktadır. Fonolojik farkındalıkta kelime okuma becerilerinin öğrenilmesi önemlidir. Çünkü kelime okuma becerileri:

- Çocukların alfabeyi anlamalarına yardımcı olur.
- Çocuklar, harflerin seslerle temsil edildiğini kelimelerle fark eder.
- Kısmen okuyabildiği kelimeler için olasılıklar üretebilmeyi sağlar.

Okul öncesi dönemde ise fonolojik farkındalığı gelişen çocuklar;

- İki kelimenin kafiyeli olup olmadığını söyler.
- Başlangıç sesini bir sözcükten ayırır ve okur.
- Sesleri iki sesli harflerle birleştirebilir (Zygouris 2001; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Lonigan vd., 2000).

Son yıllarda yapılan çalışmalar dil konuşma güçlükleri ile disleksi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Güçlüğün de daha çok fonolojik farkındalıkla ilgili becerilerde yaşandığı savunulmuştur. Okuma yazma ile ilgili sorun yaşayan çocukların konuşma ve dil sorunlarının, okuma-yazma güçlüğündeki etkisinin fazla olmasının altında bu ilişkinin ortak bir kaynağı olabileceğini düşündürmektedir (Sarıpınar 2006; McCormick 2000).

### **2.5.5. Erken Okuryazarlık (Emergent Literacy)**

Erken okuryazarlık terimi erken okuma-yazma gelişimi için kullanılan oldukça yeni bir kavramdır. Bu kavram çocuğun okuma, yazma, dinleme, konuşma, düşünme ve görüntüleme gibi becerilerini içermektedir. Okuryazarlık okulla birlikte başlayan bir beceri değildir. Okuryazarlık hayatın başında başlar ve devam eder. Okuryazarlık gelişimi çocuğun günlük yaşamının bir parçası olarak çocuğun sosyal çevresi ile paylaşımları, işbirliği ve aldığı rehberlikler yoluyla gelişir.



Araştırmalar okuma-yazma ve konuşmanın eşzamanlı ve birbirleriyle ilişkili olarak geliştiğini göstermektedir. Piaget'nin çalışmaları çocukların kendi çevreleriyle etkileşim kurmasını sağlamamızın çocuğun okuryazarlık gelişimine katkı sağladığını bize uzun yıllar önce bildirmiştir. Vygotsky'de akran ve yetişkin desteğini aynı Şekilde savunmuştur.

Okuma ile ilgili önemli deneyimler hayatın ilk yıllarında başlamaktadır. Bu dönemde okuma-yazma ile ilgili becerilerde yetersizliği olan çocuklar için erken müdahale uygulanırsa okuma güçlüğü çeken çocukların sayısı azalacaktır. Okuma güçlüğü çeken çocukların mümkün olduğunca erken tespit edilmesi gerekir. Bu tespiti yapmada ebeveynler, öğretmenler, özel eğitim uzmanları, dil ve konuşma terapistleri ve doktorlar gibi çocuğun gelişiminde yeri olan herkes önemli rol oynamaktadır. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerin çocukları da özel olarak desteklenerek bu konuda yaşayabilecekleri sıkıntılar en aza indirgenebilir. Ayrıca ğretmenin çocuğu fark edebilmesi de çok önemli bir noktadır. Bunun için öğretmenin bilgi düzeyi ve deneyimi de önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin bu doğrultuda ihtiyaçları desteklenmelidir ya da destek almaya yönlenmesi önemlidir (Zygouris, 2001; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Lonigan vd., 2000; Bailet vd., 2009).

#### **2.5.6. Diğer Kuramlar**

Etiyolojik kurama göre özgül öğrenme bozukluğu, dilsel ilevlerdeki kusurlar ve düşük düzeyde duyuşal görsel süreçlerle ilgilidir. Örneğin disleksi sadece okumanın öğrenilmesinde yaşanan sıkıntı ile ilgili olmayıp genel öğrenme yeteneği gerektiren bütün öğrenme girişimlerindeki kusurlarla ilgilidir.

Bilişsel kuramlar biyolojik temelli kusurların üzerinde durmakta ve öğrenme güçlüğünü aırlarken duyuşal veya dokunsal algı ve süreçlerdeki kusurların da eşlik ettiğini düşünmektedir.

Frostig ve Cruickshank gibi kuramcılar özgül öğrenme bozukluğunun beyindeki işlevsellik ve santral sinir sisteminin neden olduğu algısal problemler sonucunda oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Eğer çocuk geometrik şekilleri kopyalayamıyorsa bu durum çocuğun duyuşal sinir sistemi ve motor sinir sistemi arasında bilgi ve duyuşal entegrasyonunda bir problem olduğunu gösterebilir varsayımında bulunmuşlardır (Turgut, 2008; Saraç, 2014; Yılmaz, 2014).

## 2.6. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNUN TARİHÇESİ

Özgül öğrenme bozukluğunun tarihte ilk kez 1877’de Kussmaul tarafından “kelime körlüğü” teriminin kullanılmasıyla karşımıza çıktığını ve 19. Yüzyılın sonlarına doğru daha çok fark edilmeye başladığını görmekteyiz. İki tıp doktoru John Hinshelwood ve Pringle Morgan’ın çalışmaları ile özgül öğrenme bozukluğu literatürde yerini almıştır. Dr. Hinshelwood’un 1895 yılında okuma, yazma ve bellek sıkıntıları olan bir vakasından elde ettiği bulguları “kelime körlüğü” adı altında yayınlamasının ardından Dr. Morgan’da benzer bir vakasını 1896 yılında “konjenital kelime körlüğü” tanısıyla yayınlamıştır. Morgan’ın 14 yaşındaki vakası Percy yaşlıları kadar sağlıklı olduğu kadar okuma ve yazma ile ilgili sorunlar yaşamaktaydı. Fakat Percy aritmetik becerilerde başarılıydı. Morgan, adını bile doğru yazmayı başaramayan, yazarken harfleri karıştıran Percy’nin sorunun beyinden kaynaklandığını düşünmüş, sorunun sözcükleri görsel hafızada depolayamama ile ilgili olduğunu ileri sürmüştür.

1930 ve 1940’lı yıllara geldiğimizde beyin ve davranış ilişkisinin yoğun şekilde araştırılmaya başladığını ve öğrenme sorunları ile ilgili olarak alanda kavram ve terminoloji karmaşası yaşandığı görülmektedir. Bu dönemde yapılan çalışmalar öğrenme güçlüklerinin nörolojik bir bozukluk olduğu ve beyin hasarından kaynaklandığını ileri sürülmektedir.

Öğrenme güçlüğü (learning disability) terimi ilk kez 1962 yılında Kirk tarafından kullanılmıştır. Kirk tanımında duyuşal/davranışsal sorunlar ile birlikte beyindeki fonksiyonel bozukluğun da öğrenme güçlüğüne neden olabileceğini ileri sürmüştür. Kirk; konuşma, dil, okuma-yazma, imla veya aritmetik alanlarının birinde ya da birden fazlasının gelişmesinde gerilik, gecikme ya da bozukluk olmasını öğrenme güçlüğü olarak tanımlamıştır.

Kirk, bir çocuğun diğer bir çocukla karşılaştırılmasına değil, tek bir çocuktaki beceri farklılıklarına dikkat etmek gerektiğini söylemişlerdir. Kirk'ün bireye ait farklılıklar görüşü öğrenme güçlüklerindeki çalışmaların temeli olmuştur.

1963 yılında Kirk, Chicago'da bir konferansta “öğrenme güçlükleri” terimini kullandı daha sonra bu konferanstan bir grup ile birlikte “Öğrenme Güçlükleri Derneği'ni kurdu. Özel Öğrenme Güçlükleri Hareketini (Children with Learning Disabilities Act) başlattı.

20. yüzyılın sonlarında terminolojideki karışıklığı çözmek, özel eğitim hizmetlerini sunmanın gerekliliği ve öğrenme güçlüğü ile ilgi araştırmaları pek çok alana yaymak için fikir birliğine varılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla psikiyatrik hastalıkların sınıflandırıldığı ve çocuk ruh sağlığı alanındaki sorunların tanımlandığı DSM III'de öğrenme güçlüğü terimi de tanımlanmıştır. DSM-III'de (APA 1980) öğrenme bozuklukları “özüml gelişimsel bozukluklar” kategorisinde sınıflandırılmış, gelişimsel okuma bozukluğu, gelişimsel dil bozukluğu, gelişimsel artikülasyon bozukluğu ve karma özüml gelişimsel bozukluk alt grupları tanımlanmıştır.

DSM-III-R'de (APA 1987) Eksen II bozuklukları arasında, özüml gelişim bozuklukları başlığı altında “akademik beceri bozuklukları” olarak yer almıştır. Gelişimsel aritmetik beceri bozukluğu, gelişimsel yazılı anlatım bozukluğu ve gelişimsel okuma bozukluğu olarak üç alt grup tanımlanmıştır.

DSM-IV'de (APA 1994) ise “öğrenme bozuklukları” terimi kullanılıp, bu sorunun çocuk psikiyatrisi kapsamında ele alınması gerektiği belirtilmiş ve özel eğitim dalını da ilgilendirdiği vurgulanarak, birinci eksen tanıları arasında yer almıştır. Okuma, bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, matematik bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu alt gruplarını içerir (Korkmazlar, 2013; Doğan, 2012; Demir, 2005; Tuğ, 2011; Elemek, 2008; Özyeşil, 2012).

DSM-V'te ise “özüml öğrenme bozukluğu” terimi kullanılmıştır. Özüml öğrenme bozukluğu; okuma bozukluğu, yazma bozukluğu ve sayısal (matematik) bozukluk alt alanlarında incelenmiştir (DSM 5).

## 2.7. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNDA TANI KOYMA VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Özel eğitim alanında özgül öğrenme bozukluğu olan çocukları tanılama sorunu tartışmalı bir konudur. Son on yılda yapılan araştırmalar ve derlenen bilgiler, özgül öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin yanlış tanılanmasının öğrencinin bireysel gelişimi ve eğitimi için büyük olumsuz etkiler yarattığını göstermiştir. Erken müdahale edilemeyen çocukların akademik başarısızlık yaşaması kaçınılmaz hale gelmektedir. Erken müdahale özellikle akademik becerilerde yetersizlik yaşayan öğrenciler için son derece önem taşımaktadır. Çünkü destek eğitim hizmetlerinden yararlanan çocukların sonraki yıllarda özgül öğrenme bozukluğunun olumsuz etkilerinden etkilenme olasılıkları düşmektedir (Vaughn ve Fuchs, 2003; Çakıroğlu, 2015).

Özgül öğrenme bozukluğu tanısı; bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin yaşı, zeka puanı ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma, matematik ve yazılı anlatımın beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla birlikte konur. Özgül öğrenme bozukluğu tanısı için kapsamlı bir psikiyatrik muayene, farklı bilgi kaynaklarından edinilmiş (çocuğun ebeveynleri, öğretmeni ve kendisi gibi) çocuğun yaşadığı zorluklara ilişkin bilgiler, nöropsikolojik işlevlerin değerlendirilmesi gibi kapsamlı bir süreç sonucunda belirlenir. Konuşma ile ilgili ve motor becerilerde göze çarpan sorunlar daha kolay fark edilebildiği için bu alanlarda bozukluklara sahip çocukların aileleri daha erken durumu fark edip destek almaya yönelmektedir. Özgül öğrenme bozukluğu tanısının akademik başarı testleri ile ölçülmesi, bir ilaç tedavisinin olmaması, tedavi sürecinde daha çok psikologların ve özel eğitimcilerin yer alması nedeniyle psikiyatristlerin ilgisini çekmeyen bir alandı. Ancak son zamanlarda yapılan araştırmalar psikiyatristlerin ve tıp doktorlarının da bu alanla ilgilenmeye başladığını göstermektedir (Duman, 2014; Tarhan, 2014).

## DSM-V'e G6re 6zg6l 6ğrenme Bozukluğu Tanı 6lç6tleri:

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

1. Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması,
2. Okunanın anlamını anlama güçlüğü,
3. Harf harf söyleme-yazma güçlükleri,
4. Yazılı anlatım güçlükleri,
5. Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri,
6. Sayısal usamlama güçlükleri.

b. Etkilenen okul becerileri, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulandığı üzere, kişinin zaman dizinsel yaşına göre beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altındadır ve okul ya da işle ilgili başarıyı ya da günlük yaşam etkinliklerini ileri derecede bozar. 17 yaşında ve üzerinde olan kişilerde geçerli değerlendirmelerin yerine, işlevselliği bozan, belgeli öğrenme güçlükleri öyküsü kullanılabilir.

c. Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar ancak etkilenen okul becerileriyle ilgili gerekler, kişinin sınırlı yeterliliğini aşmadıkça tam olarak kendini göstermeyebilir.

d. Öğrenme güçlükleri, anlıksal yeti yitimleri, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal-toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği ile daha iyi açıklanamaz. (DSM-5)

Eğitsel ve psikolojik değerlendirmede amaç çocuğun farklılıklarının, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesidir. Ayrıntılı olarak yapılan nöropsikolojik değerlendirmede; davranış profilleri için geliştirilmiş listeler ve ölçekler, nörolojik muayeneler ve testler, bireyin gelişimsel öyküsü, aile yapısı ve ilişkileri, okuldan akademik, davranışsal ve sosyal ilişkiler konusunda bilgilerin alınmasını içerir. Fizik muayene, nörolojik muayene, ayrıntılı öykü, duyu muayeneleri (işitme, görme testleri) EEG, genetik değerlendirme ve laboratuvar testleri yapılır. Özgül ğrenme bozukluğunun tanı ve değerlendirme sürecinde psikiyatrik değerlendirme yer almalıdır nkn özgül öğrenme bozukluğu diğer psikiyatrik hastalıklarla birlikte de görülebilmektedir.

Beyindeki yapısal ve işlevsel bozukluklarla ilgili olarak yapılan araştırmalar, yapısal görüntüleme çalışmaları, işlevsel görüntüleme çalışmaları ve elektrofizyolojik alışmalar olarak gruplandırılmaktadır. Beyin rahatsızlıkları yaşayan yetişkinlerle, öğrenme güçlükleri yaşayan çocuklardaki problemlerin birbirleriyle benzerlik gösterdiğini söyleyen çalışmalar da bulunmaktadır. ğrenme bozukluğu olan çocukların beyin yapılarında özellikle morfometrik ölçümler açısından normal çocuklardan farklı bölgeler olduğuna rastlanmıştır. Ancak belirlenen bu yapısal farklılıkların beynin bilişsel işlevlerini ne ölçüde etkilediği ve nasıl yansıdığı henüz açıklanamamıştır. Okuma bozukluklarında ise beyindeki hücre anomalilerinin yaygın olduğu belirlenmiştir. Özgül ğrenme bozukluğu vakaları genellikle okul başarısızlığı nedeniyle kliniğe getirilmektedir. Depresyon, somatik rahatsızlıklar, gece korkuları, okul korkusu, davranış sorunları gibi yakınmaların altında özgül öğrenme bozukluğu olabileceği dşnlmeli ve bunun için psikolojik değerlendirme yapılmalıdır. Bireyin erken çocukluk dönemi, geçmiş yaşantıları, deneyimleri, sosyal ilişkileri, duygusal süreçleri ve arkadaş ortamı incelenmelidir (Fielding Barnsley, 2006; Doğan, 2012; Elemek, 2008).

Tanı kriterleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de; % 53.19’unun hastanelerin ocuk Psikiyatrisi kliniklerinde, % 17.02’sinin ise rehberlik araştırma merkezlerinde tanı aldığı görülmüştür. Sadece bir çalışmada iki yerden de tanı almış çocuklar incelenmiş ve geriye kalan çalışmalarda tanı kriterlerinin ğretmen görüşleri, araştırmacının görüşleri gibi bilgilere dayanılarak saptandığı görülmüştür (zkardeş, 2013).

Özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili çalışmaların hala devam ediyor olması ve nedenlerinin kesinlik kazanmamış olması gibi sorunlar olduğundan, tanı ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar da çeşitlilik göstermektedir.

### **2.7.1. Tanılamaya Yönelik Olarak Kullanılan Bazı Test Ve Ölçekler**

- Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) Bataryası

Batarya ilk olarak Korkmazlar (1992) tarafından kullanılmıştır. Sonraki çalışmalarda yeni testler eklenerek genişletilmiştir böylece okuma, yazama ve temel aritmetik becerileri değerlendiren alt testlerle özgül öğrenme bozukluğunda sık görülen görsel algılama, sıralama ve ardışık becerilerindeki, sağ-sol ayırt etme, lateralizasyon ve ince motor becerilerdeki bozukluk ve sorun alanlarına ilişkin testlerden oluşmuştur.

- Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi

Bu tarama listesi Korkmazlar (1992) tarafından 36 madde olarak hazırlandıktan sonra Erman (1997) listeye yeni alt boyutlar eklemiştir. Liste özgül öğrenme bozukluğu belirtilerinin ebeveyn ve öğretmen tarafından değerlendirmesi amacıyla hazırlanmıştır. 17 alt alan, toplam 88 maddeden oluşmaktadır.

Özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili olarak geliştirilmiş bu iki ölçek dışında aşağıdaki ölçeklerde özgül öğrenme bozukluğu olan bireyleri tanıma ve destek eğitimleri için yol çizmede kullanılmaktadır;

- Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Yeniden Gözden Geçirilmiş Formu (6-16 Yaş Grubu)
  - Stanford Binet Zeka Testi (2-6 Yaş Grubu)
  - Gesell Gelişim Figürleri Testi (3-7 Yaş Grubu)
  - Bender-Gestald Görsel Motor Algı Testi (6-12 Yaş Grubu)
  - Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi (4-7 Yaş Grubu)
  - Peabody Resim Kelime Testi (2-12 Yaş Grubu)
  - WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi (6 Yaş Üzeri)
  - Goodenough-İnsan Çiz Testi (4-10 Yaş Grubu)
  - Harris Laterelleşme Testi (9-16 Yaş Grubu)
  - Head Kendi Bedeninde Sağ-Sol Tayini Testi

- Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi (6-11 Yaş Grubu)
- Çizgi Yönünü Belirleme Testi
- Mangina Testi

Bunların dışında okuma testi, yazma testi, alfabenin harfleri, sınıf düzeyine göre toplama ve çıkarma, çarpım tablosu vb. sorular, saat çizme testi, akademik başarı testleri, bellek testleri, aylar ve günler, öncelik ve sonralık ilişkilerinin sorgulanması ile ilgili sorular sorulabilir. Özgül öğrenme bozukluğu olan bireye tanı koyma süreci son derece titizlik gerektiren multidisipliner yürütülmesi gereken kapsamlı bir süreçtir. Değerlendirme medikal, psikiyatrik ve psikopedagojik durumun kapsamlı olarak incelenmesini gerektirir. Bu nedenle tanı koyma işi ekip çalışması gerektirir ve problemin iyi tanımlanmış olması gerekir. Psikiyatrik değerlendirmede herhangi bir patolojik durumun olup olmadığı, tıbbi değerlendirmede bireyin öğrenme durumunu etkileyen bir sağlık sorununun olup olmadığı belirlenmeye çalışılır.

En kapsamlı olan psikopedagojik değerlendirmede ise hangi alanlarda problemlerin olduğunu belirlemek için test tekniklerinden yararlanılır. Anne-baba, çocuk ve öğretmeni ile görüşülür. İnceleme sonucunda bireyin güçlü ve zayıf yanları ortaya çıkarılır. Sonuç olarak da nasıl bir sağaltım uygulanacağına ve hangi tekniklerin kullanılacağına karar verilir (Turgut Turan vd., 2016; Turgut, 2008; Demir,2005; Tarhan, 2014; Elemek,2008; Doğan, 2012; Saday Duman, 2014).

Beynin birçok bölgesi beyin görüntüleme çalışmaları amacıyla incelemelere konu olmuştur. Temporal lob ve bu lobun bir parçası olan planum temporale alanı, üzerinde en fazla ortak görüş sağlanan bölgedir. Disleksi tanımlı çocuklara uygulanan manyetik rezonans görüntüleme (MRG) çalışmalarında kontrol grubu ile karşılaştırıldığında planum temporale simetrisi ya da ters asimetri olduğu görülmüştür (Duman, 2014).



Doğan, O., Erşan, E. E. ve Doğan, S. (2009) yaptıkları çalışmada; öğrenme bozukluklarının yaygınlığının bir ölçekle belirlenebilmesi için tanı ölçütlerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. İlkretim okullarının birinci kademesinden seçtikleri örneklem grubunun öğretmenlerine ve ailelerine anket formları vererek bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda ğretmen ve anne-baba değerlendirmelerinde olası en yüksek öğrenme bozukluğu oranı yedi yaşında ve birinci sınıfta bulunmuştur. Fakat ğretmen değerlendirmelerinde oranın anne-baba değerlendirmelerinden yaklaşık iki kat daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Tek bir ölçekle tanı koymanın mümkün olmaması nedeniyle öğrenme bozukluklarının standart, geçerli, güvenilir tanı lütleri ve ölçekler geliştirilerek geniş örneklerle yaygınlık çalışmalarının yapılmasını önermişlerdir.

Özkardeş (2013) yaptığı araştırmada; özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili olarak bütün ölçek türleri içinde en fazla kullanılmış olan ölçek türünün Nöro-psikolojik Testler olduğunu saptamışır. Bununla birlikte özellikle lateralleşme ve sağ/sol ayırt etme (% 15 er) ve Bender-Gestalt ( % 13.11) testlerinin diğer nöropsikolojik ölçeklere oranla daha fazla kullanıldığı vurgulamışır.

## **2.8. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNUN EPİDEMİYOLOJİSİ**

Özgl ğrenme bozukluğunun terim olarak ilk ortaya çıktığı ülke olan Amerika Birleşik Devletleri'nde yayınlanan özel eğim ile ilgili son resmi verilere göre 6-21 yaş aralığında özel eğitim hizmetinden yararlanmakta olan öğrencilerin %39,2'si özgül öğrenme bozukluğu tanısına sahiptir. Bunun dışında ABD'de tüm öğrencilerin %5'inden fazlasında özgül öğrenme bozukluğu görüldüğü bilinmektedir.

Özgl ğrenme bozukluğunun Türkiye'de ki yaygınlığına yönelik yapılan araştırmaların resmi verileri incelendiğinde ise 2013-2014 ğretim yılında örgün eğitimde özel eğitim hizmeti alan tüm öğrenciler arasında %3 oranında bir yer kapladıkları görülmektedir fakat tabi ki bu sayı tanı alan öğrencilerin oluşturduğu bir sayıdır. Risk grubunda yer alan çocuklar bu sayı içerisinde yer almamaktadır.

ABD ile Türkiye arasındaki oranlar karşılaştırıldığında Türkiye’de sayının düşük olması özgül öğrenme bozukluğunun ülkemizde daha az görüldüğü anlamına gelmemektedir. Türkiye’de tanılamaya yönelik hizmetlerdeki yetersizlikler bu konuda yetersiz verilere ulaşılmasına sebep olmaktadır (Melekoğlu,2017).

Özgül öğrenme bozukluğunun alt tipleri incelendiğinde en sık rastlanan ve üzerinde en çok çalışılan tipin okuma bozukluğu olduğu görülmektedir. Bütün özgül öğrenme bozukluğu olguları içerisinde %80’inin okuma bozukluğu yaşadığı görülmektedir. Toplumda bu sorunun oranına bakıldığında ise %5-17,5 oranında görüldüğü bildirilmektedir. Bu bozukluğun sıklığı dillere göre de farklılık göstermektedir. Eşlik eden başka bir özgül öğrenme bozukluğu alt alanı olmadan matematik bozukluğunun yaygınlığı yaklaşık olarak herhangi bir öğrenme bozukluğu olan çocukların 1/5’i genel okul çağı popülasyonda ise %1 olarak tahmin edilmektedir. Yani sadece matematik alanında sorun yaşayan çocukların sayısı azdır.

Yazılı anlatım bozukluğuna baktığımızda ise sıklıkla diğer bozukluklarla birlikte karşımıza çıktığını ve okul çağındaki çocuklarda %4 olarak görmekteyiz. Yazma becerisini ölçen standart testler bulunmamaktadır. O nedenle çocuğun yazdığı yazı örnekleri üzerinden analiz yapılarak değerlendirme yapılmaktadır (Saday Duman, 2014; Doğan, 2012; Demir, 2005; Elemek, 2008; DSM 5).

Özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan çocuklarla ilgili çarpıcı bir rakam ise bu çocukların %50’sinin yüksekokula geçene kadar okulu bırakmalarınıdır (Doğan, 2012).

Demir tarafından 2005 yılında okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile özgül öğrenme bozukluğunun belirlenmesi ile ilgili olarak yapılan çalışmada çocukların okul öncesinde %23.5’i, ilkokulda ise %33.1’inin riskli olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerden toplanan verilere göre ise okul öncesi (6 yaş) çocuklarının %15,9’unun ve ilkokul birinci sınıfa giden çocuklarında %24,8’inin riskli olduğu saptanmıştır.

Özgül öğrenme bozukluğu taşı almış çocukların %20-25’inin ÖÖG tanısına dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun da eşlik ettiği görülmektedir. Bu iki bozukluk durumu sıklıkla bir arada görülürler (Tarhan, 2014).

Oranlardaki yükseklikler bireysel farklılıklar, eşlik eden diğer bozukluklar ve erken tanı ve tedavinin önemi nedenleriyle, ayrıntılı ve standart psikolojik değerlendirmelere gereksinimin hızla arttığını göstermektedir (Pekel, 2010).

## **2.9. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNUN NEDENLERİ**

Özgül öğrenme bozukluğunun nedenleri tam olarak kanıtlanmamıştır. Nedenlerin tam olarak bilinmemesinin sebebi olarak, sınıflandırma ve terminolojideki farklılıklar ve her vakanın farklı özellikler göstermesi öne sürülmektedir. Ancak bununla birlikte araştırmalar devam etmektedir ve çeşitli sonuçlara varılmaya başlanmıştır. Yaygın olarak kabul edilmiş görüş, özgül öğrenme bozukluğunun çeşitli çevresel ve genetik etmenlerle belirlenen biyolojik temelli işlevsel bir bozukluk olduğunu söylemektedir. Bu işlevsel bozukluk sonucunda bilişsel işlevlerde sapmalar ya da gecikmeler olur. Konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel beceriler için bu bilişsel işlevler son derece gerekli ve önemlidir. Özgül öğrenme bozukluğu, beyin hasarı, nörolojik problemler, genetik geçişler, biyokimyasal reaksiyonlar, ve psikolojik nedenler ile oluşabilmektedir. Özgül öğrenme bozukluğunun nedenlerini açıklamak amacıyla yapılan tıp kökenli ilk araştırmalarda sinir taşıyıcılarını etkileyen biyokimyasal anormalliklerin sebep olabileceği düşünülmüştür. Özgül öğrenme bozukluğunun genetik kökeninin bulunduğu çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca doğum öncesinde ve doğum anında yaşanan olumsuzluklar, bu dönemlerin sağlıklı tamamlanamaması gibi durumlar da özgül öğrenme bozukluğuna neden olabilmektedir. Ailenin çocuğun öğrenme süreçlerine müdahalesi okumayı erken sökmeye etkilidir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin çeşitli boyutları okuma bozuklukları ile bağlantılı olabilmektedir. O nedenle ebeveynin zorlandığı ve ihtiyaç duyduğu durumlarda çocuğa destek sağlaması gerekmektedir. Hamilelik döneminde, doğumda ya da doğum sonrası ilk aylarda bazı risk faktörleri merkezi sinir sistemini etkileyebilmektedir. Yani oluşabilecek hafif düzeyde beyin hasarı gelişimsel sapmaya ve öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir. Bunların dışında özgül öğrenme bozukluğuna neden olan faktörlerin arasında; sinir sistemi enfeksiyonları, nörolojik aksamlar, serebral palsi, kafa hasarları ve hamilelikte alkol kullanımı gibi belirtilere de rastlanmaktadır (Saday Duman, 2014; Elemek, 2008; Doğan, 2012; Tarhan, 2014; Girli, 2012; Demir, 2005).

## **2.10. GENETİK GEÇİŞ**

Genetik etkilerin bazı öğrenme güçlüklerine neden olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle okuma güçlüğünde genetik etkilerin önemli rol oynadığını savunmaktadır (Galaburda 2005; Wadsworth vd., 2000). Sadece okuma güçlüğü değil özgül öğrenme bozukluğu olan birçok çocukta altta yatan genetik bir neden vardır. Genomik teknolojilerdeki son gelişmeler, öğrenme güçlüğü olan bir çocuca tanı konma ihtimallini arttırmıştır. En fazla üzerinde çalışılan genetik çalışma okuma bozukluğu alt alanıdır.

Vogler ve arkadaşları, disleksi tanısı bulunan çocukların ebeveynlerinde okuma bozukluğu öyküsünü sorgulamış, erkek çocuklarda %35-45, kız çocuklarda ise %20 oranında pozitif aile öyküsü olduğunu tespit etmişlerdir. Özellikle disleksi konusunda yapılan çalışmalarda genetik geçiş sürekli vurgulanmıştır. Çalışmalarda disleksili bir ebeveynin oluşunun önemli bir risk etmeni olduğu vurgulanmıştır. İkizler ile yapılan çalışmalar da özgül öğrenme bozukluğunun genetik bir bozukluk olduğu konusunu destekleyen araştırmalardır. Tek yumurta ikizlerinde ikizlerinden biri bir hastalığa yakalandığında, diğzerinin de yakalanma riski (konkordans) oranı %68, çift yumurta ikizlerindeyse %38 olarak verilmektedir (Foster vd., 2015; Elemek, 2008; Doğan, 2012).

## **2.11. ERKEN TANI**

Çocuğun hayatının en önemli dönüm noktalarından biri okula başlamaktır. Erken çocukluk dönemi çocuğun en hızlı geliştiğı ve en hızlı öğrendiğı dönemdir. Çocuğun okula başlama sürecini de içine alan erken çocukluk dönemi bireyin hayatında çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemde çocuk çevresine uyum sağlayabilmek için kişilere, olaylara ve ortamlara, kendine özgü duyuş, düşünüş ve davranış biçimlerinden faydalanır. Yeni arkadaşlar, yeni bir ortam ve öğretmenlerin yanında ailenin ve okulun çocuktan beklentileri çocuğun alışkın olduğu yaşantının kökten değışmesi anlamına gelmektedir. Bu sürece bazı çocuklar çok kolay uyum sağlayabilmekte bazıları ise sürecin gerisinde kalabilmektedir.

Sürecin gerisinde kalan çocuklar öğrenemiyormuş, gelişim geriliği varmış izlenimi verebilmekte, bazıları okula gitmek istememekte, bazıları ise duygusal sorunlar yaşayabilmektedir. Bu özellikleri gösteren çocuklar içinde özgül öğrenme bozukluğu çok sık görülmektedir. Çocuğun bize verdiği ilk işaretleri erken dönemde fark edip, ihtiyaç duyduğu alanlarda desteklemek çocuğun bu sıkıntılarını yaşamamasının önüne geçecektir. Bu da erken tanı ile mümkün olmaktadır.

Yapılan birçok araştırma erken tanı ve erken müdahalenin önemini vurgulamaktadır. Araştırmaların sonuçları ise risk grubunda yer alan çocukların okul öncesi dönemden itibaren fark edilerek uygun müdahale programları ile desteklendiğinde risk faktörlerinin azaldığını göstermektedir. Alan yazınında özgül öğrenme bozukluğunda erken tanıya ait risk faktörleri tanımlanmıştır. Okulların mümkün olduğunca erken dönemde “risk altında” bulunan öğrencileri bulmaya çalışması son derece önemlidir. Ayrıca özgül öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi, önlenmesi ve erken müdahalesi özellikle erken çocukluk dönemi gelişimi ile ilgilenenlerin ana hedefi olmalıdır. Çünkü müdahale edilmeyen öğrenme güçlüklerinin davranış sorunlarına yol açtığı bilinmektedir. Erken dönemde okulda yaşanan başarısızlıklar daha sonra antisosyal davranış sorunlarına da yol açabilmektedir (Fielding Barnsley, 2006; Pesova vd., 2014; Doğan, 2012; Demir, 2005). Bu nedenle erken dönemde görülen belirtiler önemsenmeli ve yanlış giden şeyler bir işaret olarak görülerek değerlendirme geciktirilmemelidir.

Özgül öğrenme bozukluğu tanısı daha çok çocuğun ilkokula başlamasıyla birlikte konulmaktadır. Fakat bu tanı için geç bir dönemdir. Çünkü risk durumu fark edilemeyen çocuklar ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmeden okula başladığından okulda çeşitli başarısızlıklar yaşayabilmektedir. Yaşanan başarısızlıklarda çeşitli psikiyatrik bozuklukların özgül öğrenme bozukluğu tanısına eşlik etmesine sebep olabilmektedir. Özellikle davranış sorunlarının tanıya çok sık eşlik ettiği bilinmektedir.

Karaman, D., Türkbay, T., Cöngöloğlu, A. ve Gökçe, F. S. (2006) özgül öğrenme bozukluğu ile binişik psikiyatrik bozuklukları inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda özgül öğrenme bozukluğunda psikiyatrik bozukluk binişikliği olguların %82.9'unda saptanmıştır. Ayrıca en sık görölen binişik psikiyatrik bozukluk dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (%61.4) iken, bunu özgül fobi (%22.9), sosyal anksiyete bozukluğu (%12.9), inatlaşma bozukluğu (%12.9) ve fonolojik bozukluk (%11.4) takip etmiştir. Özgül öğrenme bozukluğuna binişik psikiyatrik bozuklukların saptanması ve uygun tedavinin yapılması, akademik ve sosyal işlevselliği olumlu etkileyecektir.

Özgül öğrenme bozukluğunun erken dönemde tanılanması zor olmaktadır ancak risk durumu fark edilebilir. Erken tanılama ve müdahale sürecinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler, ilkokul öğretmenleri ve çocuk doktorları bu konuda en önemli rolleri üstlenmektedir. Eğitimcilerin ve doktorların özgül öğrenme bozukluğunu tanınması ve çocuktaki risk durumunu fark etmesi son derece önemlidir. Eğitimcilerin ve doktorların göstereceği bu önemli çaba ile özgül öğrenme bozukluğu yaşayan birçok çocuk erken müdahale şansı yakalayarak yaşayabilecekleri olumsuzlukları en aza indirebilecektir. Bu süreçte iyi bir gözlem çok büyük önem taşımaktadır. Okul öncesinde öğretmenler çocukların davranışları ve akademik başarılarının yapılan etkinlikler ve amaçlarla örtüşüp örtüşmediğini gözlemleyebilmektedir. Ayrıca, öğrenme güçlükleri bilişsel, psikiyatrik, medikal ve psiko-pedagojik problemleri kapsayabilmektedir. O nedenle değerlendirmenin de ayrıntılı yapılması gerekir. Ancak yapılan çalışmalar gösteriyor ki sorun erken fark edilse bile gereken değerlendirme ve müdahale zamanında yapılamıyor ve çocuk için yine geç kalınabiliyor (Wolery, Brashers ve Neitzel, 2002).

Çocuğun tüm yönleriyle ele alınması ancak ekip çalışmasıyla mümkündür. Çocuk psikiyatristi, çocuğun psikoloğu, eğitimcisi, ailesi, çocuğa bakım veren kişi, özel eğitim uzmanı vs. gibi çocuğun eğitiminden sorumlu herkes bu ekibin içinde yer almalıdır. Erken tanı ve erken müdahale çalışmalarında bir ekibin olması değerlendirilmesi ve eğitimi açısından çok önemlidir. Gelişmiş ölkelerde ekip yaklaşımına çok önem verilmektedir (Fielding Barnsley, 2006; Doğan, 2012; Demir, 2005; Pesova vd., 2014).

Okumayı öğrenmenin geliştiği dönem 5-7 yaşlarını kapsamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların iyi izlenmesi sonucunda risk taşıyan öğrenciler belirlenebilmektedir. Genellikle özgül öğrenme bozukluğu tanısı çocuğun ilkokula başlaması ve akademik becerilerin çocuğun hayatına daha yoğun bir şekilde girmesiyle konulmaktadır. Ancak okul öncesi dönemde risk taşıyan öğrencilerin belirlenmesi ve hemen müdahalede bulunulması erken tanı ve tedavi için büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde tanı koymak zor olduğu için özgül öğrenme bozukluğu riski taşıyan çocuklar ifadesi daha çok kullanılmaktadır.

ABD Engelliler Milli Komitesinin 2006 yılı raporuna göre doğumdan 4 yaşına kadar gelişim geriliği gösteren çocuklar erken tanı, destek ve müdahale servislerine göre ileriki dönemlerde öğrenme güçlüğü için risk faktörü taşıyabilmektedir (Akt: Doğan, 2012).

Özel eğitimde ilk belirleme gözlem, kontrol listeleri, görüşmeler, ölçüt bağımlı ölçme araçları gibi informal bir süreci kapsar. Yani müdahale sürecinin ilk adımı tarama değerlendirmedir. Erken müdahale üç aşamadan oluşmaktadır, taramadan sonra ise değerlendirme ve gelişimin izlenmesi aşamaları gelmektedir. Bu ilk aşama geniş kapsamlıdır ve bütün öğrencileri içine alır. Tarama sonrası daha az öğrenciyi içeren bir süreç başlar. Bu süreçte risk taşıyan çocuklar belirlendikten sonra bu öğrencilere eğitsel destek sağlamak en önemli ön koşulu oluşturmaktadır. Eğitimsel müdahalelerin yapıldığı bu süreç gönderme öncesi süreç olarak da adlandırılır. Öğrenciyi ayrıntılı değerlendirmeye göndermeden önce sınıf içindeki uyarlamaları ve önlemleri kapsayan süreçtir. Bu süreç öğrencinin küçük düzenlemelerle normal eğitim sürecinde eğitime devam edebilmesi için yapılır fakat yeterli olmazsa çocuk özel eğitim desteği de almaya başlar. Özgül öğrenme bozukluğu farklı yaşlarda, farklı şekillerde ve farklı düzeylerde kendini gösterebilmektedir. Erken tanı ve müdahale ile birlikte ortaya çıkabilecek problemler önceden saptanabilir ve daha kolay çözümlenebilir. Akademik zorlukla ilgili risk taşıyan öğrencilere pozitif bir deneyim sağlayabilmek için gerekli erken müdahale yöntemlerinin kullanımı da kolaylaşmış olur. Kısacası özgül öğrenme bozukluğunda uygulanan bir anlamda “yeniden eğitim”dir. Dikkat, algı, öğrenme, problem çözme, sosyal ilişkiler, iletişim ve self kontrol gibi becerilerin geliştirilmesine odaklanan bir yaklaşımla tedavi edilebilirler.

Demir (2005) yaptığı araştırmasında; okul öncesi dönemdeki çocukların %23.5'inin risk taşıdığını belirlemiştir. Fakat ailelerin nereden yardım alacağını bilememesi, beklemeyi tercih etmesi, eğitim konusunda yaşanan eksiklikler vs. sorunlar müdahaleyi geciktirmektedir. Bu çalışma gibi erken çocukluk döneminde özgül öğrenme bozukluğu riski taşıyan çocuklara yapılacak eğitsel müdahalelerin önemi ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır.

Ülkemizde özgül öğrenme bozukluğu riski taşıyan çocukların belirlenmesine yönelik çalışmalar oldukça azdır. Unutulmamalıdır ki erken müdahale ile özgül öğrenme bozukluğunun üstesinden gelinebilir ve daha etkin başarılı bireyler olma yolunda ilerlenebilir (Doğan, 2012; Demir, 2005).

Dikmeer, İ. A. ve Gençöz, T. (2009) ÖÖG belirtileri nedeniyle takip edilen 10 kız, 51 erkek çocuk ile bu çocuklarla yaş, cinsiyet ve anne-baba eğitimi bakımından eşleştirmiş toplam 122 çocuğa WKET uygulanmıştır. Daha sonra iki grup arasındaki farklar analiz edilmiştir. WKET puanları değerlendirildiğinde 13 puanın 10'unda gruplar arasında kontrol grubu lehine anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. WKET'nin özel öğrenme güçlüğü belirtileri olan ve olmayan çocukları anlamlı olarak birbirinden ayırabildiğini söylemektedir. Sonuçlar, kliniklerde zihinsel işlevlerin ve okul başarısızlıklarının nedenlerinin değerlendirilmesi için iki testin birlikte kullanılmasının yararlı olabileceğini göstermiştir.

## **2.12. ERKEN DÖNEMDE ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU**

Özgül öğrenme bozukluğu çocuğun doğumundan itibaren başlayan gelişimsel bir problemdir. Ancak özgül öğrenme bozukluğu tanısı daha çok çocuğun okula başlamasıyla birlikte konulmaktadır. Çocuk okula başlayınca belirtiler daha fazla göze çarpmaktadır. Oysa ki okul öncesi dönemde de birçok belirti sıklıkla kendini göstermektedir (Saday Duman, 2014).



Çocuklar akademik becerilerin temelini oluşturacak bilgi ve becerilerin birçoğunu okul öncesi dönemde kazanırlar. Bebekler seslere ve görsellere dikkat etmekte hatta annesinin sesini diğer seslerden ayırt edebilmektedir. Öğrenmenin gelişimsel açıdan nasıl gerçekleştiğini bilmek öğrenme güçlüklerini anlamaya yardım eder. Örneğin leylek ile ördeğin ayırt edilmesi ya da ilk seslerin üretimi, ileride kazanılacak olan okuma becerilerinin ilk adımlarını oluşturur. Öğrenme bozukluğu eğitim süreci içerisinde oluşmaz. O nedenle öğrenme bozukluğu pek çok sorun ya da hastalık durumu gibi erken dönemde fark edilebilir. Eğer beş yaşında bir çocuk kaplan resmine kedi diyorsa bu çocuğun algılamasında bulanık ve belirsiz genellemeler söz konusudur. Beyin gelişimi basitten karmaşığa doğru bir yol izler ve erken çocukluk dönemi içerisinde çocuklar akademik beceriye temel oluşturacak birçok bilgi ve beceriyi kazanırlar (Korkmazlar, 2013; Doğan, 2012; Korkmazlar, 2015).

Okumanın öğrenilmesi zor bir beceridir, konuşma dilinin yazı diline çevrilmesini gerektirir. Bunun için de dikkat, algı, kavrama, sıralama, akılda tutma, canlandırma, sözlü dili kullanma, isimlendirme, analiz-sentez ve sesle harf arasında ilişki kurabilme gibi birçok bilişsel becerilerin gelişmişmiş olmasını gerektirir.

Yazma ise araç ve dili kullanarak, sembollerle duygu ve düşünceleri ifade ederek iletişim kurmadır. Yazmayı öğrenebilmek için gerekli olan bazı ön koşul beceriler şunlardır:

- İnce motor becerilerinin,
- Beden kontrolünün,
- Sıralama becerisinin,
- Araç (kalem) kullanarak sembollerle dili ifade edebilme becerisinin,
- Dikkatini yoğunlaştırabilmenin,
- El-göz koordinasyonunun,
- Görsel, işitsel, mekânsal algının,
- El tercihinin bireyin yaşına uygun olgunlukta gelişmiş olmasıdır.

Aritmetik beceriler, sayısal ve uzaysal ilişkileri kapsayan farklı bir sembolik iletişim tarzıdır. Ayrıca matematikte kavrama, sıralama, sebep sonuç ilişkisi kurabilme, miktar ilişkileri, sınıflandırma, eşleştirme, bilgiyi kaydetme, bilgiyi kullanma, dikkat, eşitlik, zaman, oran, hacim, yargılama becerileri de kullanılır.

Özgül öğrenme bozukluğu olgularında okuma, yazma, aritmetik gibi becerilerin dışında ince-motor beceriler, denge ve koordinasyon ile ilgili çeşitli sıkıntılarda olabilmektedir. Özellikle akademik becerilerin temelini oluşturan el-göz koordinasyonunda yaşanan sorunlar doğrudan okuma yazmaya hazırlık becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca motor becerilerdeki performans ile akademik becerilerdeki performans arasında ilişki olduğu da savunulmaktadır (Jelle Vuijk vd., 2011; Binsted vd., 2001). Özgül öğrenme bozukluğu yaşayan çocuklar yukarıda sayılan tüm bu becerilerin gelişmesinde sorunlar yaşarlar. Bu becerilerin de okul öncesi dönemde gelişiyor olması riskli vakaların okul öncesi dönemde belirlenebilmesini sağlamaktadır. Bir tek risk faktörü bile gelişimi olumsuz etkileyebilmektedir. O nedenle risk etmeni ortadan kalkıncaya kadar çocuğu izlemek gerekir. Çünkü beyin en fazla ilk altı yaşta tüm deneyimlere karşı esnekler. Bu özelliği göz önünde bulundurursak erken tanı ve müdahalenin de önemini kavramış oluruz. O nedenle çocuklar iyi gözlenmeli riskli çocuklara özel eğitim hizmeti verilerek eksiklerini tamamlayıcı çalışmalar yapılmalıdır. Küçük yaşlarda yapılan özel eğitim programlarından çocukların daha fazla yararlandığını çeşitli araştırmalar da ortaya koymaktadır (Korkmazlar, 2013; Korkmazlar, 2013).

### **2.12.1. Erken Dönemde Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirtileri**

Özgül öğrenme bozukluğu çocuğun doğumu ile birlikte başlayan gelişimsel bir sorundur. Eğitim süreci içerisinde oluşmaz. Akademik becerilere temel oluşturabilecek birçok bilgi ve beceri okul öncesi dönemde kazanılır. Ancak özgül öğrenme bozukluğu riski taşıyan çocuklar bu becerilerin kazanılmasında çeşitli sıkıntılar yaşarlar.

Özgül öğrenme bozukluğunun erken dönem işaretleri genel olarak motor gelişimde, dil ve konuşma gelişiminde, işitsel ve görsel algıda, dikkat becerilerinde gecikmeler ve problemler olarak kendini göstermektedir (Korkmazlar, 2013; Korkmazlar, 2013).

**Erken çocukluk döneminde özgül öğrenme bozukluğu yönünden risk oluşturabilecek durumlara daha ayrıntılı baktığımızda şunları da ekleyebiliriz;**

Erken çocukluk döneminde dil gelişiminde gecikme, yetersiz sözcük dağarcığı, kelimeleri doğru telaffuz etmekte güçlük, sözcük bulmada ve isimlendirmede güçlük, sözcük, hece çevirmek (mavi yerine vami, sifon yerine fison gibi), kafiyeli sözcükleri kullanmada zorluk, temel sözcükleri karıştırmak (koşmak, yemek, vermek gibi), harf-ses ilişkisini öğrenmede güçlükler görülmektedir. Dikkat gerektiren oyunları reddetmek, aşırı hareketlilik, sabırsızlık, dikkat ve konsantrasyon güçlükleri, plan yapamamak, bir işi sürdürmekte güçlük, koordinasyon güçlüğü (bisiklet sürmek, ip atlamakta güçlük), düşünmeden harekete geçmek, benzer sembolleri ayırt etme güçlüğü, benzerlik-farklılık kavramının gelişmesinde güçlükler, figür-zemin ayırma güçlükleri, yön karıştırmak (kitabı ters tutmak, ayakkabıları ters giymek), uyarıları sınıflandırma, gruplandırma, sözel yönergeleri karıştırmak, sıralama güçlükleri, mekanı kullanma güçlükleri erken çocukluk döneminde risk faktörleri olarak görülmektedir. Çizim veya kopyalamaya karşı isteksizlik, makas kullanma, düğme ilikleme, çatal-kaşık kullanma, ayakkabı bağlamada, geometrik şekilleri çizmede güçlük ve kalemli hatalı tutmak gibi motor becerilerde yetersizlikler saptanmaktadır. Bu dönemde görülen diğer belirtiler rutini izlemekte, renk, sayı, önce-sonra, ön-arka gibi kavramları öğrenmede, el tercihinde, yaşlılarıyla ilişkide güçlük ya da gecikmedir (Doğan, 2012).

Korkmazlar (1992) çalışmasında; öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ailelerinin sorunu fark ettikleri yaşla tanının konulduğu yaş arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Demir (2005) ise çalışmasında; okul öncesi dönemdeki çocukların %23.5'ini riskli olarak belirlemiştir. Literatürde özgül öğrenme bozukluğunun erken tanısı açısından klinik görünüme uyan bazı risk faktörleri tanımlanmaktadır.

**Okul Öncesinde Özgül Öğrenme Bozukluğu Risk Etmenleri Aşağıdaki Gibi Gruplandırılabilir:**

**a. Dil Alanında**

- Dil alanında gecikme,
- Yetersiz sözcük dağarcığı,
- Kelimeleri doğru telaffuz etmekte güçlük,
- Sözcük bulmada, isimlendirmede güçlük,
- Temel sözcükleri karıştırma (inmek, vermek gibi),
- Konuşurken sözcük ya da heceleri çevirme (mavi yerine vami, sifon yerine fison gibi),
- Kafiyeli sözcüklerde güçlük,
- Dil ile düşünmede güçlük,
- Kendini sözel olarak ifade etmekte zorluk,
- Eylem sözcüklerini karıştırma (güle güle, hoş geldin, koşuyor vs.),
- Dinlediği hikâyeleri anlamakta güçlük,

**b. Motor Beceri Alanında**

- Emeklemede güçlük,
- Merdiven inip-çıkma da güçlük ya da tek ayağını kullanma
- Kaşık-çatal kullanmakta zorluk,
- Çizim veya kağıt-kaleme karşı isteksizlik,
- Kalemli hatalı tutma,

- El-göz koordinasyonu gerektiren düğme ilikleme, makas kullanma gibi becerilerde zorluk,
- Ayakkabı bağlamada güçlük,
- Geometrik şekilleri çizmede zorluk,
- Bisiklete binme ya da ip atlamada güçlük,
- Düşünmeden harekete geçme,
- Yaşıtlarına göre geç yürüme,
- Hareketlilik,
- Ayakkabılarını ters giyme,
- Top oyunlarında başarısızlık,
- Denge sorunları,
- Taşırmadan boyamada güçlük,
- Zıplamakta güçlük,

**c. Dikkat Alanında**

- Dikkat gerektiren oyunlardan hoşlanmama,
- Dikkat ve konsantrasyon ile ilgili güçlükleri,
- Sabırsızdır ve bir işi sürdürmekte güçlük,
- Söylenen komutları takip edememe,
- Genel olarak yaşanan sakarlıklar,
- Unutkanlık,
- Detayları gözden kaçırma,
- Sıklıkla konuşulanları dinlemiyormuş gibi görünme,

#### **d. Algısal Alanda**

- Benzer sembolleri ayırdetme güçlüğü,
- Benzer sesleri ayırdetme güçlüğü,
- Benzerlik farklılık kavramının gelişmesinde zorlanma,
- Figür zemin ayırma güçlükleri,
- Sözel yönergeleri karıştırma,
- Uyarıları sınıflandırma, gruplandırma, sıralama güçlükleri,
- Yönleri karıştırma (kitabı ters tutma, ayakkabıları ters giymek),
- Mekanı kullanmakta zorluk,

#### **e. Kavramsal Alanda**

- Benzerlik-farklılıkları ayırt etmede güçlük,
- Eşleştirme yapmakta zorluk,
- Sınıflandırma yapmakta güçlük,
- Sıralamada zorluk,
- Renk, sayı kavramlarını öğrenmede güçlük,
- Altında-üstünde, önce-sonra, ön-arka gibi kavramları öğrenmede güçlük,
- Sağını-solunu ayırt etmede zorluk,
- Şekilleri ayırt etmede güçlük,

#### **f. Sosyal Duygusal Alanda**

- Yaşıtlarına göre daha çocuksu davranma,
- Düşünmeden hareket etme,
- Eleştirildiğinde aşırı tepki ve öfke,
- Jest ve mimikleri doğru yorumlayamama,
- Yaşıtlarıyla ilişkide güçlük,
- Değişikliklere uyum sağlamada zorluk,
- Sık sık duygu değişimi,
- Öğrenmeye karşı isteksizlik,
- Hoşlanmadığı durumlarda çok ani ve sert tepkiler gösterme,
- Genellikle fevri veya atak davranma,
- Genellikle gerginlik ya da rahatsızlık,
- Sosyal kuralların nedenlerini ve anlamlarını kavramada güçlük,
- Kaybetmeye tahammülsüzlük,
- Sınıf ya da okul kurallarına uymakta zorluk,

#### **g. Diğer Alanlar**

- Akıl yürütmede güçlük,
- El tercihinde (sağ-sol) gecikme,
- Plan yapmakta zorluk,
- Aşırı hareketlilik,
- Ritim bozukluğu (Korkmazlar, 2013; Demir, 2005; Korkmazlar, 2015).

Risk etmenlerinden bir tanesinin bulunması bile öğrenme ve gelişim sürecini etkileyebileceğinden erken müdahale son derece önemlidir. Ancak çocuğun özgül öğrenme bozukluğu yönünden risk taşıması için çocuğun zekâsının normal ya da normalin üzerinde olması ve herhangi bir duyuşsal, ruhsal sorununun olmaması gerekir. Doğru zamanda doğru yardım alamayan özgül öğrenme bozukluğu olgularının sorunları büyümektedir. Travmatik öğrenme deneyimleri ve sürekli devam eden başarısızlıklar nedeniyle, olguların %40'ının öğrenimlerine devam edemedikleri bildirilmektedir. Ülkemizde henüz okul bünyesinde sağlanamayan özel eğitim hizmetleri, hem de akademik desteğe ailelerin kendi çabalarıyla ulaşmaya çalışmaları zaman zaman aileleri ve çocuğu yormakta ve vazgeçmelerine sebep olabilmektedir (Korkmazlar, 2013; Korkmazlar, 2015).

### **2.12.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri**

Özgül öğrenme bozukluğu tanısına sahip olan bireyler kısa süreli belleklerinde problem yaşamaktadırlar. Fonolojik problemleri vardır ve zayıf ses-sözcük gelişimine sahiptirler. Birçoğunda tanıya dikkat problemleri de eşlik etmektedir. Normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında daha az sosyal kabul görmektedirler. Görsel, işitsel, dokunsal algıda sorunlar yaşamaktadırlar. Psikomotor becerilerde güçlükler yaşayabilmektedirler. Mekansal algıda da sorunlar yaşamakta, pozisyonu algılama ve yön bulma gibi sorunlar da yaşayabilmektedirler (Saday Duman, 2014).

Özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan bazı bireyler sosyal alanlar da da sorunlar yaşamaktadır. Özgül öğrenme bozukluğu, hem çocuklarda hem de yetişkinlerde sosyal ipuçlarını (yüz ifadeleri, beden hareketleri, ses tonu vb.) anlamada güçlüğüne neden olabilmektedir. Sosyal becerisi zayıf olan ve kendini ifade edemeyen çocuklar saldırgan davranışlarda bulunabilmekte davranış ve uyum sorunları gösterebilmektedir (Elemek, 2008).



## 2.13. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNDA TEDAVİ VE EĞİTİM SÜRECİ

Özgül öğrenme bozukluğunun tek neden olmadığı ve nedenlerinin de kesin olarak kanıtlanmamış olması tedavi için en iyi yöntemin belirlenmesine de engel olmaktadır. Özgül öğrenme bozukluğu olan her birey farklıdır ve farklı özellikleri bulunmaktadır. Her bireyin eksik ve güçlü yanları da farklılık göstermektedir o nedenle her bireyin tedavisi, eğitimi farklı şekilde olmalıdır (Saday Duman, 2014; Elemek, 2008; Doğan, 2012).

### Özgül Öğrenme Bozukluğunun Tedavisinde Temel İlkeler;

1. Aileyi ve çocuğu tedavi ve eğitim programıyla ilgili bilgilendirerek onları yanlış düşüncelerinden uzaklaştırmak,
2. Kısa süreli ve gerçekçi amaçlar belirleyerek bu amaçlara odaklanmalarını sağlamak,
3. Çocuğun benlik saygısı, dikkati, yaşlılarıyla ilişkileri, aile ve okulun çocuktan beklentileri çocuğun akademik başarısını etkilemektedir. O nedenle tüm bu özellikler dikkate alınmalıdır,
4. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun gerçekçi bir eğitim planı hazırlamak gerekmektedir,
5. Çocuğun sorununa ilişkin farkındalığını arttırmak amacıyla pekiştirme, geri bildirim ve tekrarlama yöntemleri kullanılmalıdır,
6. Aileye de dikkat, motivasyon, ders çalışma ve öğrenme becerileri, bellek vb. alanlarda aileye danışmanlık verilmelidir,
7. Aileyi çocuğun benlik saygısını geliştirmeleri konusunda yönlendirmek gerekir,
8. Sosyal ve duygusal yönden yaşanan güçlüklerle ilişkin aile psikoterapi desteği almalıdır,
9. Çocukla ilgili olarak öğretmenini bilgilendirmek ve öğretmenle işbirliğini sürdürmek gerekir.
10. Çocuğun içinde bulunduğu durumu anlamak için empati kurulmaya çalışılmalıdır.
11. Çocuğa objektif başarılar yakalama fırsatı tanınmalı ve başarıma duygusunu hissetmesine yardımcı olunmalıdır (Saday Duman, 2014; Elemek, 2008).

Tedavide; çocuğun güçlü ve zayıf yönleri belirlenir daha sonra çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) düzenlenir. BEP içerisinde uygun öğrenme etkinlikleri kadar, çocuğun gereksinimlerine göre düzenlenen özel becerileri de içerir.

Özgül öğrenme bozukluğunun bilinen tıbbi bir tedavisi bulunmamaktadır. Ayrıca özgül öğrenme bozukluğunun tedavisinde psikofarmakolojik tedavinin de etkisi olmadığı kanıtlanmıştır. Bunun yerine eğitsel tedaviler kullanılmaktadır. İlaç tedavisi yalnızca özgül öğrenme bozukluğuna DEHB eşlik ediyorsa uygulanabilir. Özgül öğrenme bozukluğunun her bir alt tipi için ayrı bir eğitim planı söz konusudur. Uygulanan terapiler bir anlamda eğitimidir. Bilişsel yaklaşımlar ve doğrudan öğretim öğrenme bozukluklarına diğer yaklaşımlardan daha etkili olduğu kanıtlanmıştır. Eğitimsel terapi, pedagojik danışmanlık, özel eğitim, rehabilitasyon, bilişsel rehabilitasyon, , eğitimsel müdahale ve terapi, nöropsikolojik tedavi, psiko-pedagojik yaklaşım, metakognitif müdahale tedavi sürecinde kullanılan yöntemlere örnek olarak verilebilir. Eğitsel tedavide ise farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Kephart'ın algısal motor programı, Getmen'in görsel-motor programı, Frostig görsel algı eğitim programı, Peabody dil programı, Vallet'in gelişimsel eğitim programı, Distar, Bangor eğitim programı, Orton-Gillingham Yöntemi, Bilgisayar programları, çok duyuya dayalı özel eğitim programları, fonolojik programlar, duyusal eğitim programları, nöro-motor programlar bunlardan bazılarıdır. Ayrıca özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarla yapılan çalışmalarda yapılandırma ve uyaranların azaltılması tanısına eşlik eden dikkat bozuklukları, aşırı hareketlilik gibi sorunları olan çocuklar için daha iyi olacaktır. Bu sayede çocuk çalışmaya daha iyi odaklanabilecektir (Saday Duman, 2014; Elemek, 2008; Doğan,2012; Polat, 2013).

Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklara verilen eğitimde dikkat edilmesi gerekenler ise;

1. Verilen görevlerin zorluğunu kontrol etme
2. Verilen görev ve sorumlulukların çocuğa göre düzenlenmesi,
3. Başarı oranının artmasını sağlamak için küçük ve etkileşimli gruplar oluşturma,
4. Öğrencileri desteklemek için nerede, ne zaman, nasıl stratejiler kullanılacağını bilerek eylem planları geliştirme,
5. Akademik becerilerin ilerlemesini sürekli takip etmek çocuğun daha başarılı bir eğitim hayatı geçirmesine yardımcı olacaktır (Pesova vd., 2014; Vaughn ve Linan Thompson, 2003).

#### **Yaygın olarak kullanılan bazı yaklaşımlar ise;**

##### **a. Kephart'ın Algısal Motor Yaklaşımı**

Çocuğun hareket yoluyla algısal unsurları yapılandırdığı ve öğrenmenin temelinde motor beceriler olduğunu vurgulayan bir yaklaşımdır. Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda algısal motor uyuma ulaşma yeterince sağlanamamaktadır. O nedenle tedavide, algısal motor eğitime, kaba ve ince motor beceri eksikliklerine ve beden imajına ağırlık verilir. Zıplama, atlama, çizgi üzerinde yürüme, beden bölgelerini tanıma, geometrik şekilleri kopyalama vb. etkinliklerle çalışmalar yapılır.

##### **b. Getman'ın Görsel Motor Yaklaşımı**

Temel öğrenme deneyiminin görsel algılara bağlı olduğunu savunur. Çocuğun motor ve algı ile ilgili becerileri öğrenmede gelişimsel ardışıklıktan söz edilmektedir. Bu program içerisinde işitme, dokunma algıları, kinestetik algı, genel koordinasyon, denge, el-göz koordinasyonu, şekil tanıma, görsel bellek gibi konuların üzerinde durulmaktadır.

##### **c. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Yaklaşımı**

Algısal becerilerin otomatikleşmesi için sürekli tekrar edilmesi gerektiğini vurgular. Çocuğun okuyabilmesi için sadece görsel sembollerin algılanmasının yetmeyeceğini aynı zamanda sembollere ait seslerin de çağrışım yapması gerektiğini savunulmaktadır.

#### d. Duyusal Bütünleyici Yaklaşım

Duyusal bütünlemeyi güçlendirerek öğrenme bozukluğunu tedavi eden bu yaklaşımda çocuklarda motor gelişim üzerinde durularak gelişimsel süreçten söz edilir.

#### e. Dil Gelişimine Önem Veren Yaklaşımlar

Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklar harf ve ses uyumunda zorlanmaktadırlar. Sözel farkındalığı arttırmak amacıyla, kulaktan, gözden ve ağızdan gelen duyusal bilgileri kullanarak sesleri tanıma, isimlendirme ve sınıflandırma üzerinde çalışılır. Ses-sembol bağlantısı kurmasına ilişkin eğitim verilir ve ses farkındalığı artırma çalışması yapılır.

#### f. Müdahaleye Tepki Yaklaşımı (RTI)

Müdahaleye tepki yaklaşımı (RTI) normal koşullarda akademik gelişmeyi desteklemesini sağlayan çeşitli müdahale işlemlerinin uygulanmasını amaçlamaktadır. Beklenen düzeyde akademik gelişim sağlanamıyorsa öğrenme güçlüğü'nün varlığından şüphelenilmektedir. RTI'nın uygulama nedeni de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesidir. Yapılan araştırmalar da RTI yaklaşımının kullanmanın yararları olduğunu desteklemektedir. İyi tasarlanmış bir RTI yaklaşımı bütün öğrencilerin akademik başarısını desteklemenin yanında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere de erken müdahale imkânı sağlamaktadır. Ayrıca bu yaklaşımın uzmanların öğrenme güçlüğüne dayalı değerlendirme çalışmalarında önemli etkileri vardır. Literatür incelendiğinde bu modelde üç kademeli sistemin yer aldığı görülmektedir. İlk kademede öğretmenlerin çocuğu düzenli olarak gözlemlemesi ve kayıt tutması gerekmektedir. İkinci kademede hem sınıf öğretmenin hem de özel eğitim öğretmenin işbirliği ile ortaya çıkardığı çözüm önerileri ve planlamaları yer almaktadır. Üçüncü kademede ise çocuk uygulanan bütün müdahaleye rağmen gelişme gösteremiyorsa verilen eğitim hizmetinin devam edip etmemesiyle ilgili kısım sorgulanır (Batschevd., 2005; Fuchs ve Fuchs, 2006; Çakıroğlu, 2015). RTI yaklaşımının okul öncesi çocuklara hizmet veren sınıflarda da uygulanması çocuklara büyük kazanç sağlayacaktır. Bu tür bir tanıma yöntemi ile öğrenme ve ihtiyaç duyulduğunda ek destek hizmetlerinin sağlanması çocukların akademik başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Lindstrom, 2013).

Bu programların dışında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı (ÖÖGDP) da mevcuttur. Bu programda öğrencilere okuma yazmaya hazırlık, öğrenmeye hazırlık ve matematik ile ilgili temel becerilerin yer almaktadır (MEB, 2008).

Tedavi programlarının verimliliği ile ilgili olarak yapılan karşılaştırmalı araştırmalar sonucunda en verimli tedavi programı konusunda fikir birliği sağlanamamıştır (Saday Duman, 2014; Polat, 2013).

Simons ve arkadaşları (2002); 7–17 yaşlarında, zekâ düzeyleri normal, fakat sözcükleri tanımlama ve fonolojik bozukluk gösteren kişilerden oluşan bir grup ile çalışmıştır. Tedavi öncesindeki beyin incelemeleri, sol parietaltemporal bölgede aktivasyon eksikliği ya da düşüklüğü ile beynin sağ alanındaki karşı bölgede yüksek aktivasyon olduğunu gözlemlemişlerdir. Çocuklar, 8 hafta süren, yaklaşık 80 saati bulan fonolojik eğitim aldıktan sonra sözcükleri doğru okuma oranları normale dönmüştür. Tedavi sonrasındaki beyin incelemelerinde sol posterior hemisferde aktivasyonun arttığı fark edilmiştir. Hem dil ve okuma becerilerindeki, hem de nörobiyolojik düzelmeyi göstermesi açısından bu çalışma çok önem taşımaktadır. Çünkü psikososyal tedavinin beyin gelişimini etkileyebildiğini kanıtlamıştır (Akt: Elemek, 2008).

Özgül öğrenme bozukluğuna müdahale amacıyla yapılan çalışmalar şu sonuçları ortaya çıkarmıştır;

- Özgül öğrenme bozukluğu yetişkinlikte de görülmeye devam eder,
- Öğrenme güçlüğü'nün şiddeti yetişkinlikte yaşanan durumun yoğunluğunu belirler,
- Tek bir gelişim alanına müdahaledense birden fazla alana müdahale edilirse başarı daha yüksek olmaktadır.
- Tedavi sonuçları üzerinde önemli etkisi olan faktörlerden biri de sosyo-demografik faktörlerdir.
- Çocuğun zeka düzeyi de tedavi sonucundaki farklılığı açıklamaktadır.
- Dil problemi ve nöropsikolojik sorunları olan çocuklar müdahalelerden daha az yararlanmaktadır (Demir, 2005).

## 2.14. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNA EŞLİK EDEN BOZUKLUKLAR

Özgül öğrenme bozukluğu sıklıkla psikolojik problemlerle birlikte görülebilir. Araştırmalar bu çocukların yaklaşık %30'unda duygusal ve davranışsal problemler olduğunu göstermektedir. Ayrıca özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda %10 ile %32 arasında değişen oranlarla Dikkat Eksiliği ve Hiperaktivite bozukluğu en yaygın görülen eş hastalanımdır. Yapılan çalışmalar özgül öğrenme bozukluğunun alt tiplerinden biri olan okuma bozukluğunun en sık birliktelik gösterdiği psikiyatrik hastalığın DEHB olduğu belirtilmiştir. Matematik bozukluğu olan çocukların %50'sinden fazlasına da okuma bozukluklarının eşlik ettiği görülmüştür. DEHB'i olan çocuklarda disleksi görülme sıklığı %15-50, diskalkuli görülme sıklığı %24-60 oranlarında değişmektedir. DEHB olan çocuklarda öğrenme ve dikkat sorunlarına nörolojik işlev bozukluğu ve nörogelişimsel zayıflığın neden olduğu varsayılmaktadır. DEHB'nin zamanla ÖÖG'ye neden olduğu konusunda da varsayımlar bulunmaktadır (Turgut Turan ve ark., 2016; Saday Duman, 2014; Elemek, 2008; Turgut, 2008; Tuğ, 2011).

Özgül öğrenme bozukluğu ve DEHB, klinik görünüm açısından da benzerlikler içermektedir. Görsel, işitsel, dokunsal uyarıcıları ayırt etme yeteneği, dikkat, bellek, ince ve kaba motor beceriler iki tanı grubunda da olumsuz olarak etkilenmektedir. Ayrıca geometrik şekilleri tanıma ve kopya etme, görsel-uzaysal algılama, zamansal ve mekânsal yönlenim bozuklukları bulunmaktadır. Ayrıca derinlik algısındaki sorunlar mesafe tayininde hatalara ve buna bağlı olarak oluşacak kazalara sebep olabilmektedir (Turgut Turan ve ark., 2016).

ÖÖG ve depresyon ilişkisine bakıldığında ise birlikteliğin görülme sıklığının ÖÖG olan çocuklarda kontrol grubuna göre daha yüksek düzeylerde olduğu bildirilmektedir. ÖÖG ve anksiyete bozukluğu birlikteliğinin de normal popülasyondan daha sık görüldüğünü bildiren çalışmalar mevcuttur. Aritmetik bozukluğu olan çocuklarla yapılan bir araştırmada “Fobik Bozukluk ve Anksiyete” oranları %30 olarak bildirilmiştir.

Öğrenme bozukluğu olan bireylere bellek sorunları da eşlik edebilmektedir. Bu bireylerin uzun süreli belleklerinde herhangi bir sorun olmamasına karşın kısa süreli bellekleri bilgiye odaklanma ve onu saklama konusunda sorunlar yaşayabilirler. Odaklandıkları zaman bilgiyi kavrasalar bile bilgiyi uzun süreli belleğe kaydedebilmek için çok sık tekrara ihtiyaç duyarlar.

ÖÖG ve DEHB olan çocuklarda derinlik algısı ile ilgili de sorunlara rastlanmaktadır. Bu durum çocukların mesafeleri yanlış tahmin etmelerine ve sıklıkla kazalara maruz kalmalarına neden olmaktadır. Derinlik algısı ve motor bozukluklar yaşayan çocuklar küçük ya da büyük kas gruplarını denetleme konusunda sıkıntılar yaşarlar. Motor bozukluklar sakarlıklar yaşamalarına neden olurken aynı zamanda koşma zıplama, atlama, tırmanma, yakalama gibi aktivitelerde de başarısızlıklar yaşayabilirler. En yaygın motor bozukluk ise ince kas becerilerini ilgilendiren yazma ile ilgili sıkıntılardır. Bunlara düğme ilikleme, fermuar kapatma, bağlayamama, makas tutamama vb. beceriler de eklenebilir.

Eşlik eden bir diğer sıkıntı ise bilişsel bozukluklarla ilgilidir. Öğrenme bozukluğu olan kişilerde sıralama, soyutlama ve organizasyon gibi bilişsel becerilerde aksaklıklar yaşanabilir. Olayları nesnelere sıralamada sıkıntılar yaşayabilirler. Sıralama gerektiren şeyleri ezberleseler bile öncesi sonrası yine karışabilir. Örneğin ayları ezberledikten sonra Mart ayından önce hangi ayın geldiğini sorduğunuzda karıştırabilirler. Zaman yönetiminde de sorunlar yaşayabilirler.

Son yirmi yıldır yapılan çalışmalar okuma bozukluğu olan çocukların birçoğunda fonolojik işleme probleminin olduğunu belirtmektedir. Artan fonolojik gereksinimleri olan görevler süresince fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (FMRI) ile beyin aktivitelerini araştıran bir çalışmada araştırmaya katılan iki grup okuyucunun beyin alanları aktivitelerinde, anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir (Saday Duman, 2014; Elemek, 2008; Turgut, 2008; Tuğ, 2011).

Özgül Öğrenme Bozukluğuna, hiperaktivite ve impulsivitenin eşlik etmesi, klinik başvuruyu hızlandırırken, motor nörolojik olgunlaşmayı kısmen geciktirmekte, çocuğun evde ders çalışma süresini kısıtlamaktadır. Klinik tablo, iki tanının birbirinden ayrılmayı gerçekleştirememektedir. Ancak, gelişimsel öykünün derinlemesine incelenmesinde fayda vardır (Alkaş, 1996).

Erman, Ö. (1997) oldukça sık karşılaşılan öğrenme bozukluğu ve DEHB bu iki bozukluğun bir arada görüldüğü öğrenme bozukluğu ve DEHB olgularının, bir dizi nöropsikolojik ve nörofizyolojik değerlendirmelerle karşılaştırılması amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 36 çocuk katılmıştır ve çalışma öğrenme bozukluğu, DEHB ve her iki bozukluğun tanı ölçütlerini birden karşılayan çocuklardan oluşmuştur. Kontrol grubunu da klinik grupla yaş, cinsiyet ve anne-baba eğitimi açılarından eşleştirilmiş sağlıklı 10 çocuk oluşturmuştur. Tüm olgular DSM-IV ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Ayrıca ailelerle yarı- yapılandırılmış görüşmeler yapıldıktan sonra, nöropsikolojik testlerden WISC-R Zekâ Testi, Okuma Testi, Bender-Gestalt Görsel Motor Algılama Testi, Görsel-İşitsel Sayı Dizileri ve Benton Görsel Bellek Testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki elektrofizyolojik farklılıkların belirlenmesi için de EEG tekniği kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan gruplar arasında cinsiyet, yaş, anne-baba eğitimi, okul türü ve zeka düzeyleri açılarından fark yoktur. Gruplar, gelişim basamakları, akademik başarı düzeyleri açısından karşılaştırılmış ve anlamlı farklara rastlanmıştır. Bazı testlerde (WISC-R kategorileri ve GISD) her üç grup birbirlerine yakın puanlar alırken; bazı testlerde ÖB ve ÖB+DEHB grupları diğer iki gruptan anlamlı farklılıklar göstermiştir (Bender, Benton, okuma hızı). Genel olarak bakıldığında öğrenme bozukluğu ve DEHB tanılı grubun tüm testlerde daha fazla hata yaptığı söylenebilir. Elektrofizyolojik değerlendirmelerde ise klinik grupları normallerden ve birbirinden ayıran farklılıklar gözlenmiştir. Bu farklılıklar yine en fazla öğrenme bozukluğu ve DEHB tanılarını bir arada gösteren grupta görülmüştür. Çalışmanın sonuçları öğrenme bozukluğu, öğrenme bozukluğu ve DEHB ve DEHB arasında, beynin elektrofizyolojik ve bilişsel işlevleri açısından bazı benzerliklerin ve farklılıkların olduğunu ayrıca, ayrıntılı değerlendirmelerle bu farklılıkların gösterilebileceğini düşündürmüştür.



Öndegider, N., Baykara, B ve Akay, A. P. (2008) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme bozukluğu ve DEHB'ye eşlik eden özgül öğrenme bozukluğu (komorbid) tanısı konan çocukların WISC-R profillerini karşılaştıran bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini DEHB tanısı konan 106, özgül öğrenme bozukluğu tanısı konan 40, DEHB ve ÖÖG tanısı konan 45 çocuk olmak üzere toplam 191 kişi oluşturmuştur. Üç gruba da Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R) uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, DEHB, ÖÖB ve DEHB+ÖÖB tanısı konan çocukların WISC-R profilleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. DEHB tanısı konan çocukların Sözel Zekâ Bölümü puanının ÖÖG tanısı konanlardan ve DEHB+ÖÖG tanısı olanlardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu çalışma, WISC-R ölçeğinin DEHB ile ÖÖB'yi ayırt etmekte yardımcı bir araç olarak kullanılabileceğini de göstermektedir.

## **2.15. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Özgül öğrenme bozukluğuna yönelik yapılan araştırmalar daha çok çocuğun okula başladığı dönemi ve sonrasını kapsamaktadır. Çünkü özgül öğrenme bozukluğu tanısı çocuğun akademik hayatının başlamasıyla birlikte konulmaktadır. Ancak çocuğun okula başladıktan sonra tanı alması geç olmaktadır. Çünkü çocuk eksik ya da zayıf olduğu alanlarda başarısızlıklar yaşayarak okuldan soğumakta ve sosyal-duygusal sorunlar yaşayabilmektedir. Ayrıca okul başarısı da düşmektedir. Oysa erken dönemde risk grubundaki çocuklar belirlenir eksik ya da zayıf oldukları alanlar desteklenirse bu sorunlar ortadan kalkabilir. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğunu taramaya yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır ancak, özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili yapılan çalışmalar erken dönemde tanı almanın önemini vurgulamaktadır.

Erken dönemde tanı alan ya da risk durumu fark edilen çocuklar gerekli özel eğitim hizmetleri ile hemen desteklenmelidir. Bu sayede çocuğun ders başarısızlığı yaşamasına engel olunmuş olacak, okula uyumu kolaylaşmış ve eğitim süreci aksamamış olacaktır.

Ayrıca çocuğun başarısızlıkla birlikte yaşayabileceği sosyal-duygusal sorunların da önüne geçilecektir. Çalışmalar eğitimcilerin, çocuk ruh sağlığı uzmanlarının, psikologların ve ailelerin özgül öğrenme bozukluğu konusunda daha ayrıntılı bilgilendirilmesi gerektiğini bu sayede çocukların daha erken tanı alarak daha az zarar görmesini sağlayacağını ve hızlı ilerleyebileceklerini göstermiştir (Demir, 2005; Turgut, 2008).

Elemek'in yaptığı araştırmada; öğrenme bozukluğu tanısı almış çocukların benlik saygıları öğrenme bozukluğu tanısı almamış çocuklara oranla daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır o nedenle erken dönemde risk durumunun belirlenmesi bireyin benlik saygısı açısından da büyük önem taşımaktadır. Benlik saygısı düşük olan çocuklar çekingen, olduğu gibi davranamayan, kendine güvensiz bireyler olurlar. Çeşitli sosyal ve duygusal problemler yaşarlar. Yaşadıkları yoğun stres durumuyla birlikte de depresyon bu çocuklar için kaçınılmaz olabilir. Tüm bu durumlar çocuğun zeka düzeyinin normal ya da normalin üzerinde olmasına rağmen akranlarıyla aynı performansı gösterememesine neden olur (Elemek, 2008).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların araştırılan üst biliş alanlarının tümündeki bilgi ve becerilerinin özel öğrenme güçlüğü olmayan akranlarına göre düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bireyin çeşitli akademik alanlarda başarılı olabilmesi için üst biliş alanında iyi gelişmiş yetilere sahip olması gerekmektedir (Pekel, 2010).

Yapılan araştırmalar her çocuğun problem yaşadığı alanın farklı olabileceğini, derecelerinin farklılık gösterebileceğini, sonuç olarak öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılmayacağını ileri sürmektedirler. Özgül öğrenme bozukluğu; yaşam boyu süren, gelişim örüntüleri yönünden de kendi yaş düzeyine uygun yeterlilikleri ve yetersizlikleri bakımından bireye özgü farklılıklar gösteren bir bozukluktur (Pekel, 2010; Şekaral ve Özkardeş, 2013; Altuntaş, 2010).

Doğum ağırlığı düşük olan çocuklarla (1500 gr altında) zamanında ve normal doğum ağırlığına sahip olarak doğan 11 yaşındaki çocukların nörolojik durumları, okul başarıları ve müdahale sonuçları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar doğum ağırlığı düşük olarak doğanların öğrenme güçlüğü açısından risk faktörü oluşturduğunu göstermiştir (Litt, J., Taylor, H., Klein, N., Hack, M., 2005).

Lyytinen ve diğeri (2004) disleksi riski taşıyanlar için erken tanı ve müdahalenin önemini gösteren önemli bir çalışma yapmıştır. Disleksi açısından genetik risk faktörlerinin çocuğun gelişimine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada genetik olarak risk faktörüne sahip 107 çocuk ve 93 çocuktan oluşan kontrol grubunu doğumdan ilköğretim başlangıcına kadar boylamsal bir araştırma ile takip etmişlerdir. Okula başlamada döneminde risk faktörü taşıyan çocuklarda kontrol grubuna göre beceri eksikliği görülmüştür. Her iki grup arasında bebeklik döneminde dil gelişiminde farklılıklara rastlanmıştır ve aynı zamanda okuma ile konuşmanın ilişki önemlidir. İki grup arasında farklılık ve ilişki saptanmıştır. Bu farklılık ve ilişki sonraki dil ve okuma yeteneğinde artmıştır bu durum da ilerleyen dönemde bu farklılık ve ilişkinin daha da artabileceğini göstermektedir (Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., vd., 2004).

Batum (2007)'de yaptığı çalışmada; öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabul/reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını incelemiştir. Özgül öğrenme bozukluğu tanısı bulunan çocuklarla tanı almayanları karşılaştırmış ve sonuç olarak tanı alan çocukların, tanı almayanlara göre ebeveynleri tarafından daha fazla reddedildikleri ve daha çok davranış sorunu gösterdiğini saptamıştır.

Özgül öğrenme bozukluğu olan çocukların kişilik yapılarının incelendiği bir çalışmanın sonucunda çocukların kendilik algılarının zayıf olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çocukların erken dönemde güvenli bir bağlanmada gerçekleştiremedikleri belirtilmiştir (akt. Tarhan, 2014).

Çayır (2009), kaynaştırma öğrencisi olan üçüncü sınıftaki bir öğrencinin sosyal uyumunu ve bu becerilerini etkileyen değişkenleri incelediği çalışmada, kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinde eksiklikler gözlemlemiştir. Ayrıca öğrencinin kaynaştırma programından istenilen düzeyde yararlanamadığını görmüş ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi en çok etkileyen durumun da arkadaşları tarafından kabul görmemesi olduğu ortaya çıkmıştır.

Özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan çocuğa sahip annelerle yapılan bir çalışmada annelerin algılanan stresle başa çıkma tutumları ve algılanan sosyal destek düzeyleri incelenmiştir. Özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan çocuğa sahip annelerin, herhangi bir tanısı olmayan çocuğa sahip annelere göre sıklıkla duygu odaklı ve işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır. Herhangi bir tanısı olmayan çocuğa sahip anneler ise diğer annelere oranla sıklıkla problem odaklı başa çıkma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür (Atalay, 2013).

Özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan çocukların davranışlarının incelendiği bir araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların duygularının karışık olduğu, kaygılı ve içe kapanık oldukları saptanmıştır. Benzer sonuçlar Heiman'ın çalışmasında da rastlanmıştır.

Heiman (2004), özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarla yapılan çalışmada tanısı olan çocukların diğer arkadaşlarından farklı olmalarının onları izole ederek çocuğun güvenini azalttığı, uyum ve davranış sorunlarıyla birlikte depresyona meyilli kişiler olma ihtimalini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Hindistan'da 3. 4. ve 5. sınıfa devam eden ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kişilik özelliklerinin incelendiği çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların düşük tolerans sahibi, kaygılı, özgüvenlerinin az ve kötümser oldukları saptanmıştır. Kaygı envanteri sonuçlarına göre kardeş sayısının çocukların sürekli kaygı düzeylerini etkilediği, tek çocukların kaygı düzeylerinin kardeşi olan çocuklardan anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir (Sharma, 2004).

Kırzweil (1992)'de yaptığı çalışmada 7 yaşında tanı konulmuş gelişimsel okuma bozukluğu olan çocukları 14 yaşına kadar incelemiştir. Bu süreçte çocuklar okuma terapisi almış ve okuma terapisinin etkisi araştırılmıştır. Çocuklarda iyileşme potansiyelini etkileyen faktörlerin zekâ ve ebeveynin eğitim düzeyi olduğunu belirtmiştir. Düşük zekalı disleksili çocukların okuma terapisi yanında bilişsel terapi de alması gerektiğini açıklamıştır (akt. Demir, 2005).

Çocuklarda zaman kavramının kazanılması ile ilgili yapılan araştırmalar, 4 yaşındaki çocukların gelecekteki olayları ayırt etmede daha başarısız olduğunu, buna karşılık 5 yaşında gelecek hafta ve gelecek aylarda gelişen olayları ayırt etmede daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Genelde çocukların 6–8 yaşları civarında haftanın günlerini, mevsimleri, ayların sırasını öğrendiklerini göstermiştir (akt: Doğan, 2012).

Erken dönemde uygulanan okuma ve yazmaya hazırlık temelli müfredatın okuma yazmanın gelişimi üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü risk faktörü taşıyan okul öncesi dönemdeki çocuklara 5 hafta boyunca fonetik farkındalık becerileri sınıf içinde ve bireysel olarak verilmiştir. Çocuklara her hafta programa dayalı olarak ölçme ve değerlendirme yapılmıştır. Sonuçlar yapılan müdahalenin çocukları olumlu etkilediğini göstermiştir (akt: Doğan, 2012).

Vellutino ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışmada; anaokulu başlangıcında okuma zorluğu erken belirtilerini taşıyan çocukları belirlemişler. Çocukların bir grubuna anaokulunda haftada 2-3 kez ve diğer yarısına da ev okulu ortamında erken müdahale programı uygulamışlardır. Aynı çocuklar birinci sınıfa başlarken tekrar değerlendirilmiş, risk taşıyanlara birinci sınıf boyunca bireysel eğitim verilmiştir. Ev okulunda da aynı dönemler içinde eğitim verilmiştir. Tüm çocuklar üçüncü sınıfın sonuna kadar düzenli olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar okul öncesi müdahale programı ya da okul öncesi ve birinci sınıfta uygulanacak programın okuma güçlüğü risk faktörü taşıyan çocuklar için kısa ve uzun vadede yararlı etkileri olduğunu göstermiştir.

İlk okuma yazmaya geçiş sürecini, öğretmen ve öğrenci görüşleriyle inceleyen nitel bir çalışma okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklarla yürütülmüştür. Çalışma için görüşme formları hazırlanmış ve Okul öncesi eğitim almış olmanın, ilk okuma yazmaya geçiş sürecini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda anne babaların eğitim düzeyi arttıkça, öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumunun arttığı, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıyı günlük çekmeden yazabildikleri, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı halde okula başladıkları saptanmıştır (Pehlivan, 2006).

Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları ile ilgili olarak yapılan araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü türleri ve öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimine ilişkin bilgi eksiklikleri olması nedeniyle ilgili kavramlara ilişkin algılarında farklılıklar ve yanlışlıklar olduğu bulunmuştur (Yangın vd., 2016).

Turgut Turan ve ark. (2016), özgül öğrenme bozukluğunun dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili ayırıcı tanısında yararlanılabilecek bir nöro-psikometrik batarya oluşturabilmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. ÖÖB ve DEHB gibi örtüşen özellikler gösteren iki grubun ayırıcı tanısında Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-Yeniden Gözden Geçirilmiş Formu'nun tek başına yeterli olmadığı görülmüş, bu bozukluklardaki bilişsel özelliklerin değerlendirilmesinde alternatif teknikler kullanılması gerektiği saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda; zekaya ilişkin yetenekler ve nöro-psikolojik testler ile ölçülebilen bilişsel özelliklerin bütünleştirildiği ölçme bataryasının özgül öğrenme bozukluğunun ayırıcı tanısında kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır

## **BÖLÜM 3 YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### **3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

60-72 aylık çocuklar için “Özgül Öğrenme Bozukluğu”nu taramada kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, “*geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır*” (Karasar, 2014, s.77).

Araştırma kapsamında ayrıca; değişkenler arasında ilişkileri araştırmak amacıyla ilişkisel tarama modeli de kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin birbirleriyle arasındaki değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2014).

### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

#### **3.2.1. Evren**

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılında İzmir ili sınırları içinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

### 3.2.2. Örneklem

Çalışmanın örnekleme, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün "Strateji Geliştirme Hizmetleri" biriminden alınan, resmi ve özel okullarda okuyan 60-72 aylık çocuk sayıları (Tablo 3.1.) temel alınarak belirlenmiştir. Bu sayılar üzerinden yapılan analiz şu şekildedir:

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q}$$

Formülleri uygulanır . Formüllerde

**N**= Evrendeki birey sayısı = 34163 (2016-2017 öğretim yılında, İzmir İlinde MEB'na bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuk sayısı)

**n**= Örneklem alınacak birey sayısı

**p**= İncelenen olayın görülme sıklığı ( olasılığı ) = 0,5

**q**= İncelenen olayın görülmemiş sıklığı (1-p) = 0,5

**t**= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer = 1,96 (%95 güven düzeyinde)

**d**= Olayın görülme sıklığına göre yapılmak istenen  $\pm$  sapma olarak simgelenmiştir. = 0,04

$$n = \frac{34163 * (1,96)^2 * 0,5 * 0,5}{(0,04)^2 * (34163-1) + (1,96)^2 * 0,5 * 0,5} = 501$$

Araştırmanın çerçevesini oluşturan ana kütle içinden, % 95 güven sınırlarında, 0,04 hata payı ile t=1,96 standart sapmada ve p=q=0.50 varsayımında, seçilebilecek örnek büyüklüğü hesaplanmış ve 500 kişilik örneklemin yeterli olacağı anlaşılmıştır.



Araştırmanın örnekleme İzmir ili Karşıyaka, Konak, Bornova ve Gazieir ilçelerindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 60-72 aylık çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Okullar üç farklı (alt-orta-üst) sosyoekonomik düzeye uygun olarak gruplanmıştır. Ayrıca çocukların ay aralıkları da üç ayrı (60-63, 64-67, 68-72) gruba ayrılarak çalışmaya katılan çocuk sayıları dengelenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 500 çocuğun ebeveyni ve öğretmeni katılmıştır. Veriler 2016-2017 öğretim yılında, 16 farklı okuldan, 60-72 ay aralığındaki çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerine ulaşılarak toplanmıştır.

**Tablo 3.1.** İzmir İli Resmi ve Özel Okullarında Eğitim Gören 60-72 Aylık Çocuk Sayıları\*

	Resmi	Özel
5 Yaş	26.959	5189
6 Yaş	1659	356

\*İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Hizmetleri 3 (İstatistik) Biriminden Alınmıştır.

**Tablo 3.2.** Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Normallik Değerleri Sonuçları

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
M1	,471	500	,000	,546	500	,000
M2	,413	500	,000	,645	500	,000
M3	,475	500	,000	,539	500	,000
M4	,500	500	,000	,465	500	,000
M5	,448	500	,000	,587	500	,000
M6	,453	500	,000	,585	500	,000
M7	,502	500	,000	,459	500	,000
M8	,500	500	,000	,448	500	,000
M9	,489	500	,000	,498	500	,000
M10	,479	500	,000	,530	500	,000
M11	,443	500	,000	,616	500	,000
M12	,344	500	,000	,737	500	,000
M13	,263	500	,000	,792	500	,000
M14	,437	500	,000	,639	500	,000
M15	,492	500	,000	,496	500	,000
M16	,426	500	,000	,626	500	,000
M17	,309	500	,000	,760	500	,000

**Tablo 3.2. (Devam) Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Normallik Değerleri Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
M18	,462	500	,000	,582	500	,000
M19	,365	500	,000	,713	500	,000
M20	,457	500	,000	,581	500	,000
M21	,499	500	,000	,462	500	,000
M22	,502	500	,000	,452	500	,000
M23	,465	500	,000	,557	500	,000
M24	,356	500	,000	,732	500	,000
M25	,377	500	,000	,692	500	,000
M26	,514	500	,000	,400	500	,000
M27	,473	500	,000	,546	500	,000
M28	,492	500	,000	,480	500	,000
M29	,505	500	,000	,439	500	,000
M30	,504	500	,000	,445	500	,000
M31	,521	500	,000	,386	500	,000
M32	,487	500	,000	,495	500	,000
M33	,234	500	,000	,802	500	,000
M34	,472	500	,000	,539	500	,000
M35	,432	500	,000	,628	500	,000
M36	,401	500	,000	,676	500	,000
M37	,480	500	,000	,530	500	,000
M38	,483	500	,000	,510	500	,000
M39	,484	500	,000	,505	500	,000
M40	,512	500	,000	,422	500	,000
M41	,478	500	,000	,538	500	,000
M42	,468	500	,000	,568	500	,000
M43	,484	500	,000	,522	500	,000
M44	,345	500	,000	,743	500	,000
M45	,403	500	,000	,713	500	,000
M46	,323	500	,000	,826	500	,000
M1	,463	500	,000	,551	500	,000
M2	,421	500	,000	,634	500	,000
M3	,482	500	,000	,517	500	,000
M4	,489	500	,000	,494	500	,000
M5	,450	500	,000	,585	500	,000
M6	,443	500	,000	,596	500	,000
M7	,489	500	,000	,503	500	,000
M8	,500	500	,000	,446	500	,000
M9	,508	500	,000	,440	500	,000
M10	,449	500	,000	,586	500	,000
M11	,425	500	,000	,628	500	,000

**Tablo 3.2. (Devam) Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Normallik Değerleri**  
Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
M12	,407	500	,000	,655	500	,000
M13	,322	500	,000	,743	500	,000
M14	,434	500	,000	,645	500	,000
M15	,504	500	,000	,447	500	,000
M16	,431	500	,000	,618	500	,000
M17	,396	500	,000	,669	500	,000
M18	,451	500	,000	,583	500	,000
M19	,416	500	,000	,642	500	,000
M20	,445	500	,000	,593	500	,000
M21	,504	500	,000	,447	500	,000
M22	,509	500	,000	,431	500	,000
M23	,450	500	,000	,584	500	,000
M24	,327	500	,000	,760	500	,000
M25	,393	500	,000	,674	500	,000
M26	,517	500	,000	,390	500	,000
M27	,469	500	,000	,543	500	,000
M28	,485	500	,000	,507	500	,000
M29	,516	500	,000	,404	500	,000
M30	,507	500	,000	,438	500	,000
M31	,508	500	,000	,442	500	,000
M32	,452	500	,000	,578	500	,000
M33	,347	500	,000	,727	500	,000
M34	,472	500	,000	,540	500	,000
M35	,454	500	,000	,577	500	,000
M36	,433	500	,000	,623	500	,000
M37	,481	500	,000	,517	500	,000
M38	,483	500	,000	,499	500	,000
M39	,454	500	,000	,575	500	,000
M40	,510	500	,000	,436	500	,000
M41	,492	500	,000	,492	500	,000
M42	,488	500	,000	,503	500	,000
M43	,469	500	,000	,547	500	,000
M44	,406	500	,000	,657	500	,000
M45	,407	500	,000	,672	500	,000
M46	,345	500	,000	,749	500	,000
İletişim	,237	500	,000	,776	500	,000
Motor	,274	500	,000	,721	500	,000
Kişilik	,163	500	,000	,895	500	,000
Kavramsal	,249	500	,000	,718	500	,000
Okuma	,180	500	,000	,860	500	,000
İletişim	,235	500	,000	,772	500	,000
Motor	,245	500	,000	,747	500	,000
Kişilik	,126	500	,000	,947	500	,000

**Tablo 3.2. (Devam) Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Normallik Değerleri Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Kavramsal	,274	500	,000	,710	500	,000
Okuma	,198	500	,000	,881	500	,000
Toplam_ebeveyn	,178	500	,000	,850	500	,000
toplam_ogr	,178	500	,000	,836	500	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Ölçeğin normallliği test edilmiş ve  $(p) < 0.05$  olduğu için ölçekte yer alan soruların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle sorular arasında ki ilişkiye bakılırken parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Çalışmada yer alan 500 çocuğun, ebeveyn ve öğretmenlerin demografik özellikleri frekans ve yüzdeler tablolara dönüştürülmüştür:

**Tablo 3.3. Örneklemin Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

Okul Türü	f	%
Özel	224	44,8
Kamu	276	55,2
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan çocukların okul türlerinin özel ve kamu olacak şekilde dengeli dağılım göstermesi için çalışılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların %55'i kamu ve %45'i özel anaokuluna gitmektedir.

**Tablo 3.4. Örneklemin Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı**

Cinsiyet	f	%
Kız	255	54,0
Erkek	245	49,0
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>

Araştırmada yer alan çocukların %51'ini kız ve %49'unu erkek çocuk oluşturmaktadır.

**Tablo 3.5.** Örneklemin Çocuğun Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Yaş	f	%
60-63 ay	200	40,0
64-67 ay	163	32,6
68-72 ay	137	27,4
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>

Araştırmanın örneklemini 60-72 ay aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Yaş aralığı da 3 gruba ayrılarak incelenmiştir. Tablo 5’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin %40’ı 60-63 ay aralığında, %33’ü 64-67 ay aralığında ve %27’si 68-72 ay aralığında yer almaktadır.

**Tablo 3.6.** Örneklemin Ebeveyn Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Formu Dolduran	f	%
Anne	406	81,2
Baba	84	16,8
Diğer	10	2,0
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>

Örnekleme katılan ebeveynlerin %81’inin anne, %17’sini baba ve %2’sini diğer kısım oluşturmaktadır. Diğer kısmında yer alanlar çocukların abla ve abilerinden oluşmaktadır. Aileye ulaşılama sebebiyle kardeşi ile aynı okulda okuyan ya da kardeşini almaya gelen 10 çocuk için formunu ortaokul ve lise düzeyinde eğitim alan abla ya da ağabeyler doldurmuştur.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada geliştirilen ölçek ile birlikte betimleyici özellikleri belirlemek amacıyla ebeveyn ve öğretmenlere yönelik bilgi formu da uygulanmıştır.



### 3.3.2.1. ÖBTÖ Ölçek Geliştirme Çalışması

Ölçek geliştirme çalışması için önce literatür taranmış ve erken dönemde özgül öğrenme bozukluğunu işaret edebilecek belirtiler saptanmıştır. Saptanan bu maddeler üzerinden ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek için 3 uzmandan görüş alınmıştır.

Uzman grubunu, özgül öğrenme bozukluğu alanında çalışan 2 profesör ve 1 uzman psikolog oluşturmaktadır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### 3.3.2.2. Ölçeğin Geliştirildiği Araştırma Grubu

Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması için önce 2 özel 2 devlet okulunda 100 çocuğun ebeveyni ve öğretmenine ulaşılarak bir ön çalışma yapılmıştır. Bu 100 çocuktan 74 tanesi formlarını eksiksiz şekilde doldurduğu için 74 kişilik grup ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

74 veri ile yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda 11. ve 13. Maddelerin çalışmadan çıkarılması gerektiği görülmüştür. Bu maddeler ince motor becerileri ölçmeye dayalı maddeler olduğu ve benzer beceriyi ölçmeye yönelik başka soruların da ölçekte yer alması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Ebeveynlere uygulanan formun güvenilirlik analizine göre Cronbach's Alpha değerinin  $0,9 < 0,940$  olması, öğretmenlere uygulanan formun güvenilirlik analizine göre de Cronbach's Alpha değerinin  $0,9 < 0,952$  olması ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermiştir.

Okullarda uygulama yapabilmek için Şubat ayında okulların müdürlüklerine çalışma anlatılarak gerekli izinler alındıktan sonra Mart-Nisan ayları içinde uygulama okulları araştırmacı tarafından ziyaret edilmiştir. 7 özel ve 9 devlet (kamu) kurumuna 1300 tane anket dağıtılmıştır. Ölçek dağıtılan okulların müdürleri ve ölçeği dolduracak olan öğretmenlerle araştırmacı tarafından bireysel görüşmeler yapılmış, bilgi verilmiştir. Ölçekler ebeveynlere üst yazı ile okullar aracılığı ile gönderilmiştir. Ölçeklerin tamamının toplanması yaklaşık 1-1,5 ay sürmüştür. Toplanan ölçeklerden doğru ve eksiksiz olan 500 ölçek çalışmaya dâhil edilmiştir.

Ölçülmesi amaçlanan 60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğunun birden fazla boyutta toplanabilecek çeşitliliğe sahip olduğu düşünüldüğünden maddelerden aldıkları puanlar faktör analizine tabi tutulmuştur.

**Tablo 3.7.** Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Döndürme Sonrası Faktör Yükleri

	1	2	3	4	5
7	,531				
8	,384				
9	,628				
10	,320				
11	,293				
14	,325				
15	,637				
12		,752			
13		,657			
17		,745			
19		,588			
20		,363			
32		,308			
33		,545			
34		,332			
35		,372			
36			,481		
1			,397		
2			,804		
3			,534		
4			,586		
5			,717		
6			,792		
39			,342		
21				,351	
22				,339	
23				,638	
24				,659	
25				,669	
26				,341	
27				,305	
28				,337	
29				,289	
30				,300	



**Tablo 3.7.** Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Döndürme Sonrası Faktör Yükleri

	1	2	3	4	5
31				,287	
40				,271	
41				,277	
42				,296	
43				,481	
16					,220
18					,343
37					,260
38					,222
44					,375
45					,788
46					,801
<b>KMO ve Bartlett Testi Sonuçları</b>					
Kaiser-Meyer-Olkin				<b>.937</b>	
Örneklem Uyum Ölçüsü					
Bartlett Küresellik Testi			$\chi^2$	16184,303	
			Sd	1035	
			P	.000	

Ölçeğin ilk yapılan analiz sonuçlarında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı. 937 ve Bartlett testi anlamlı ( $p=0.000<0.05$ ) bulunmuştur. KMO değerinin. 60'dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması maddeler arasında yüksek korelasyonların mevcut olduğunu, verilerin çoklu normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Bu durumda verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.8.** Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Faktör Analizi İle İlgili Özdeğer ve Varyans Yükleri

Faktör	Başlangıç Öz Değerler			Döndürme Öncesi Değerler			Döndürme Sonrası Değerler		
	Özdeğer	Vary %	Küm %	Özdeğer	Vary %	Küm %	Özdeğer	Vary %	Küm %
1	17,383	37,788	37,788	17,383	37,788	37,788	7,942	17,265	17,265
2	3,040	6,608	44,397	3,040	6,608	44,397	4,732	10,287	27,552
3	2,263	4,920	49,317	2,263	4,920	49,317	4,589	9,975	37,528
4	1,764	3,834	53,151	1,764	3,834	53,151	4,491	9,762	47,290
5	1,543	3,355	56,505	1,543	3,355	56,505	4,239	9,215	56,505

Faktör analizi ile ilgili özdeğer ve varyans yükleri tablosu incelendiğinde; açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte olduğu görülmektedir. Faktör analizi sonucunda belirlenen 5 faktör birlikte varyansın %56,51'ini açıklamaktadır. İlk faktör toplam varyansın %17,26'sını, ikinci faktör %10,29'unu, üçüncü faktör %9,97'sini, dördüncü faktör %9,76'sını, beşinci faktör %9,21'ini açıklamaktadır.

**Tablo 3.9.** Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarının İç tutarlılık Katsayısı Sonuçları

	İletişim	Motor	Kişilik	Kavramsal	Okuma-Yazma
Cronbach $\alpha$	,834	,828	,817	,927	,784

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla 74 kişilik gruba pilot çalışma uygulanmıştır. Faktörler için güvenilirlik katsayıları; iletişim becerileri  $r= 0,834$ , motor beceriler  $r= 0,828$ , kişilik özellikleri  $r= 0,817$ , kavramsal beceriler  $r= 0,927$ , okuma-yazmaya hazırlık becerileri  $r= 0,784$  olarak bulunmuştur.

### 3.4. UYGULAMA

Şubat ayında uygulama yapılmasına karar verilen okul müdürlüklerinden izin alındıktan sonra Mart ve Nisan ayları arasında araştırma verileri toplanmıştır. Uygulama okulları araştırmacı tarafından ziyaret edilerek hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere “Özgül Öğrenme Bozukluğu” ile ilgili olarak kısa bir bilgi verilmiş ve ölçekleri nasıl dolduracakları açıklanmıştır.

Ölçekler doldurulduktan sonra sadece 60-72 ay arasında olan çocukların ölçekleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Ebeveynlere gönderilen ölçekler okullar tarafından hazırlanan üst yazılarla evlere gönderilmiştir. Ebeveynlerden ve öğretmenlerden ölçekleri 2 hafta içinde göndermeleri istenmiştir fakat bazı okullardan 2 hafta bazılarında 3 hafta bazılarında ise daha geç sürede geri dönüş sağlanmıştır. Geri dönüşü sağlanan formların bazıları eksik, bazıları ise yanlış doldurma gibi nedenlerle çalışmaya dâhil edilememiştir.

### 3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada kullanılan demografik bilgi formuna ait bazı bilgiler frekans ve yüzdelik tablolar halinde yöntem bölümünün örneklem başlığı altında verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini araştırmak için test-tekrar test güvenilirliğine bakılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Verilere madde analizi işlemleri yapılmış ve çıkarılması gereken maddeler belirlenerek ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar test 3 hafta sonra uygulanmıştır.

Betimleyici istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Yapılacak olan analizlerde hangi istatistiksel yöntemin uygulanacağına karar vermek için öncelikle dağılımın normalliği test edilmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin “Özgül Öğrenme Bozukluğu Erken Tarama Ölçeği” ne vermiş oldukları puanlara uygulanan Kolmogorov-Smirnov Z normallik testi sonucunda normal dağılmadığı belirlenmiştir.

Normal olmayan dağılımlarda bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkenlerde (ölçek) farklılık olup olmadığını belirlemek için iki seçenekli bağımsız değişkenlerde kullanılan parametrik olmayan Mann Whitney-U ve iki seçenekten fazla olan bağımsız değişkenlerde Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir.

### **3.5.1. Ölçeğin Geçerliliği**

Ölçülmesi amaçlanan özelliklerin ölçülebilmiş olma derecesi, ölçülmek istenen özelliklerin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesi ölçeğin geçerliliğini ifade etmektedir. Geliştirilen bir ölçeğin amacına hizmet ettiğini yapı geçerliliği ve kapsam geçerliliği ile anlayabiliriz. Bir ölçme aracında ölçülmek istenen yapıların ölçülmesi yapı geçerliliği olarak adlandırılmaktadır. Faktör analizi yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla en çok kullanılan yöntemlerden birisidir. Ölçekteki maddeler arasındaki ortak etkenleri bularak daha az sayıda faktörle ifade etmek faktör analizinin amacını oluşturmaktadır. Belirli bir konuyu ölçmek amacıyla hazırlanan ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili bilgiyi faktör analizi vermektedir. Kapsam geçerliliğinde ise test maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yeterince ölçüp ölçemediğine bakılır. Bu amaçla da uzman görüşü alınabilir. Uzmandan beklenen taslak formda yer alan maddelerin ölçülmek istenen davranışı ölçebilme özelliğini değerlendirmesidir (Karasar, 2014, Büyüköztürk 2009, Sönmez, 2009).

#### **3.5.1.1. Yapı Geçerliliği**

60-72 Aylık Çocuklar için Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği'nin yapı geçerliliği faktör analizi ve madde toplam korelasyonlarına bakılarak incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüş ve maddelerin faktörlere dağılımı anlamlı bir şekilde yapılmıştır.

#### **3.5.1.2. Kapsam Geçerliliği**

60-72 Aylık Çocuklar için Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği'nin kapsam geçerliliğini incelemek amacıyla da uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ve değerlendirmeleri sonucunda madde havuzunda yer alan bazı maddeler çıkarılmış, olmayan maddeler eklenmiş ve bazı maddeler birleştirilip ifadeleri değiştirilerek ölçeğin son hali verilmiştir.

60-72 Aylık Çocuklar için Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği'nin kapsam geçerliliğini incelemek amacıyla da uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ve değerlendirmeleri sonucunda madde havuzunda yer alan bazı maddeler çıkarılmış, olmayan maddeler eklenmiş ve bazı maddeler birleştirilip ifadeleri değiştirilerek ölçeğin son hali verilmiştir.

### 3.5.2. Ölçeğin Güvenirliği

Bir ölçme aracının geçerli olabilmesi için güvenilir de olması gerekmektedir (Karasar, 2014). Ölçeğin güvenirliliğini ölçmek amacıyla da çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin güvenirliliğini ölçmek amacıyla iki yöntem kullanılmıştır. Bunlardan biri iç tutarlık (Cronbach Alfa) güvenirliliği bir diğeri ise, test-tekrar test güvenirliliğidir.

#### 3.5.2.1. İç Tutarlık Güvenirlik Analizi

Cronbach Alpha maddelerin testin tamamıyla olan tutarlılığını gösteren bir güvenirlilik katsayısı değeridir. Bu, ölçeğin bir gruba bir kez uygulanmasıyla elde edilmektedir. Cronbach alfa şu formülle hesaplanmaktadır (Cronbach & Shavelson, 2004: 396):

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

60-72 Aylık Çocuklar için Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği'nin İç Tutarlılık Güvenirliği:

**Tablo 3.10.** Ebeveyn İçin İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları

Güvenirlik İstatistikleri		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N
,940	,950	46

Güvenirlik analizine göre Cronbach's Alpha değerinin  $0,9 < 0,940$  olması ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerden alınan verilere göre Tablo 10'a bakıldığında herhangi bir maddenin analizden çıkarılması güvenirliği yükseltmediği görülmüştür.

**Tablo 3.11.** Ebeveynlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplanabilirlik Özelliği Sonuçları

Soru	Soru Silindiğinde Kalan Soruların Ölçek Ortalaması	Soru Silindiğinde Kalan Soruların Varyansı	Soru Bütün Arası Korelasyon	Soru Silindiğinde Kalan Soruların Güvenirliği
M1	103,66	153,867	,560	,939
M2	103,53	154,326	,470	,939
M3	103,67	154,121	,592	,938
M4	103,72	154,798	,603	,938
M5	103,60	155,223	,425	,939
M6	103,61	154,951	,448	,939
M7	103,73	155,037	,584	,939
M8	103,71	155,716	,431	,939

**Tablo 3.11. (Devam)** Ebeveynlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplanabilirlik Özelliği Sonuçları

	<b>Soru Silindiğinde Kalan Soruların Ölçek Ortalaması</b>	<b>Soru Silindiğinde Kalan Soruların Varyansı</b>	<b>Soru Bütün Arası Korelasyon</b>	<b>Soru Silindiğinde Kalan Soruların Güvenirligi</b>
M9	103,70	155,006	,550	,939
M10	103,68	155,036	,517	,939
M11	103,61	154,038	,502	,939
M12	103,36	154,072	,407	,940
M13	102,76	157,815	,134	,943
M14	103,64	155,234	,400	,940
M15	103,75	155,374	,558	,939
M16	103,55	153,931	,509	,939
M17	103,26	153,257	,424	,940
M18	103,68	154,797	,525	,939
M19	103,43	153,820	,459	,939
M20	103,63	153,436	,567	,938
M21	103,75	154,070	,659	,938
M22	103,75	154,139	,661	,938
M23	103,64	154,318	,559	,939
M24	103,42	154,637	,397	,940
M25	103,44	155,229	,370	,940
M26	103,76	154,917	,624	,938
M27	103,67	153,996	,581	,938
M28	103,70	153,437	,665	,938
M29	103,75	154,656	,618	,938
M30	103,74	154,221	,652	,938
M31	103,78	155,184	,676	,938
M32	103,68	154,241	,563	,939
M33	103,05	155,737	,273	,941
M34	103,66	154,827	,514	,939
M35	103,59	155,457	,420	,940
M36	103,51	154,258	,456	,939
M37	103,69	154,098	,603	,938
M38	103,68	154,372	,502	,939
M39	103,68	153,195	,670	,938

**Tablo 3.11. (Devam)** Ebeveynlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplanabilirlik Özelliği Sonuçları

	<b>Soru Silindiğinde Kalan Soruların Ölçek Ortalaması</b>	<b>Soru Silindiğinde Kalan Soruların Varyansı</b>	<b>Soru Bütün Arası Korelasyon</b>	<b>Soru Silindiğinde Kalan Soruların Güvenirliği</b>
M40	103,76	154,102	,736	,938
M41	103,70	153,439	,669	,938
M42	103,70	153,421	,674	,938
M43	103,71	154,362	,620	,938
M44	103,35	153,983	,386	,940
M45	103,60	153,415	,446	,940
M46	103,56	153,927	,344	,941

Ölçeğin toplanabilir özelliğe sahip olup olmadığını incelemek için yapılan Tukey eklemeli testi sonucu 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Yani ölçekte yer alan sorular toplanabilir niteliğe sahiptir.

**Tablo 3.12.** Ebeveynlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplanabilirlik Özelliği Sonuçları  
**ANOVA with Tukey's Test for Nonadditivity**

<b>ÖBTÖ</b>		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası		1748,613	499	3,504		
	Gruplar Arası	852,425	45	18,943	90,517	,000
	Eklenebilirlik	1,712 <sup>a</sup>	1	1,712	8,184	,004
Gruplar İçi	Hata	4697,537	22454	,209		
	Toplam	4699,249	22455	,209		
	Toplam	5551,674	22500	,247		
Toplam		7300,287	22999	,317		
Grand Mean = 2,30						

a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = 1,374.



Ölçekte yer alan soru ortalamalarının eşitliğini test etmek için yapılan Hotelling T-Squared testi 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Diğer bir deyişle, soru ortalamaları birbirine eşittir.

**Tablo 3.13.** Ebeveynlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Ortalama Eşitlik Test Sonuçları

Hotelling's T-Squared	f	Sd1	Sd2	p
942,980	19,107	45	455	,000

**Tablo 3.14.** Öğretmen İçin İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları

Güvenirlilik İstatistikleri		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N
,952	,960	46

Güvenirlilik analizine göre Cronbach's Alpha değerinin  $0,9 < 0,952$  olması ölçeğin yüksek güvenirlilikte olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden alınan verilere göre Tablo 14'e bakıldığında herhangi bir maddenin analizden çıkarılması güvenirliliği yükseltmediği görülmüştür.

**Tablo 3.15.** Öğretmenlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplam İstatistik Sonuçları

	Soru Silindiğinde Kalan Soruların Ölçek Ortalaması	Soru Silindiğinde Kalan Soruların Varyansı	Soru Bütün Arası Korelasyon	Soru Silindiğinde Kalan Soruların Güvenirliliği
M1	103,33	180,626	,542	,951
M2	103,26	181,483	,492	,952
M3	103,40	181,655	,615	,951
M4	103,41	182,131	,569	,951
M5	103,33	183,058	,425	,952
M6	103,30	181,497	,495	,952
M7	103,45	182,853	,537	,951
M8	103,48	183,300	,479	,952

**Tablo 3.15. (Devam)** Öğretmenlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplam İstatistik Sonuçları

	Soru Silindiğinde Kalan Soruların Ölçek Ortalaması	Soru Silindiğinde Kalan Soruların Varyansı	Soru Bütün Arası Korelasyon	Soru Silindiğinde Kalan Soruların Güvenirligi
M9	103,46	182,506	,633	,951
M10	103,32	180,026	,635	,951
M11	103,26	179,492	,610	,951
M12	103,22	181,358	,465	,952
M13	102,88	181,691	,309	,954
M14	103,35	182,826	,418	,952
M15	103,45	181,390	,698	,951
M16	103,28	179,496	,627	,951
M17	103,20	180,369	,525	,951
M18	103,33	179,086	,711	,950
M19	103,24	181,999	,436	,952
M20	103,31	181,570	,512	,951
M21	103,45	180,797	,752	,950
M22	103,46	181,480	,716	,951
M23	103,32	181,267	,523	,951
M24	103,03	183,136	,294	,953
M25	103,19	181,847	,429	,952
M26	103,49	182,010	,693	,951
M27	103,36	180,728	,605	,951
M28	103,41	180,053	,742	,950
M29	103,48	181,978	,724	,951
M30	103,46	181,608	,698	,951
M31	103,46	181,772	,714	,951
M32	103,32	180,862	,540	,951
M33	103,07	183,420	,293	,953
M34	103,38	181,467	,614	,951
M35	103,34	182,217	,529	,951
M36	103,29	181,674	,491	,952
M37	103,40	180,196	,713	,950
M38	103,37	181,569	,504	,951
M39	103,33	180,529	,588	,951
M40	103,47	181,416	,757	,951
M41	103,42	181,010	,720	,951
M42	103,41	180,880	,711	,951
M43	103,37	180,559	,705	,951
M44	103,20	179,674	,544	,951
M45	103,21	180,264	,485	,952
M46	103,02	181,044	,364	,953

Ölçeğin toplanabilir özelliğe sahip olup olmadığını incelemek için yapılan Tukey eklemeli testi sonucu 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Diğer bir deyişle, ölçekte yer alan sorular toplanabilir niteliğe sahiptir.

**Tablo 3.16.** Öğretmenlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Toplanabilirlik Özelliği Sonuçları  
ANOVA with Tukey's Test for Nonadditivity

ÖBTÖ		Kareler	sd	Kareler	f	p
		Toplamı		Ortalaması		
Gruplar Arası		2053,425	499	4,115		
	Gruplar Arası	403,534	45	8,967	45,691	,000
	Eklenebilirlik	,590 <sup>a</sup>	1	,590	3,006	,083
Gruplar İçi	Hata	4406,507	22454	,196		
	Balance	4407,097	22455	,196		
	Toplam	4810,630	22500	,214		
<b>Toplam</b>		6864,056	22999	,298		

Grand Mean = 2,30

a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = ,706.

Ölçekte yer alan soru ortalamalarının eşitliğini test etmek için yapılan Hotelling T2 testi 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Diğer bir deyişle, soru ortalamaları birbirine eşittir.

**Tablo 3. 17.** Öğretmenlerden Alınan Verilere Göre Maddelerin Ortalama Eşitlik Test Sonuçları  
Hotelling's T-Squared Test

Hotelling's	f	sd1	sd2	p
T-Squared				
599,440	12,146	45	455	,000

### 3.5.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla aynı ölçeğin uygulanan gruba belli bir zaman sonra tekrar uygulanmasına test-tekrar test yöntemi adı verilir. İki uygulamadan da elde edilen puanlar arasındaki Pearson momentler çarpım güvenilirliğini verir. Bu yöntem ile hesaplanan korelasyon katsayısı bize iki uygulamadan da elde edilen sonuçların ne derece kararlı olduğunu gösterir. Test-tekrar test analizinde uygulamalar arasındaki sürenin 2-6 hafta arasında olması gerekir (Büyüköztürk, 2009, Öztürk, 2008). Yapılan araştırmada da ölçekler ilk uygulamadan 3 hafta sonra dağıtılmıştır. Ölçeklerin tekrar toplanması 2 hafta sürmüştür. O nedenle test-tekrar test yaklaşık 3-4 hafta sonra uygulanmıştır.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin test tekrar test güvenirligi:

**Tablo 3.18.** Ebeveyn ve Öğretmen Formu İle Test Tekrar Test Sonuçları

Testler	r	P
Ebeveyn ilk ve son test	0,999	0,000
Öğretmen ilk ve son test	1,000	0,000

Tablolarda görüldüğü üzere 30 kişiden oluşan gruba uygulanan ölçeğin ilk uygulama ile ikinci uygulama sonuçları arasında pozitif yönde çok yüksek düzeyde 0,01 seviyesinde anlamlı bir ilişki vardır.

## BÖLÜM 4 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4.1.** Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FAKTÖR	CİNSİYET	N	SIRA ORT	U	Z	P
İletişim Becerileri	Kız	255	240,54	28697,5	-1,659	0,097
	Erkek	245	260,87			
Motor Beceriler	Kız	255	244,82	29788,00	-0,954	0,340
	Erkek	245	256,42			
Kişilik Özelliği	Kız	255	244,95	29822,5	-1,566	0,177
	Erkek	245	256,28			
Kavramsal Beceriler	Kız	255	244,95	28780,0	-0,896	0,370
	Erkek	245	256,28			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Kız	255	240,86	27980,5	-2,126	0,121
	Erkek	245	260,53			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Kız	255	239,67	28475,5	-1,712	0,087
	Erkek	245	261,77			

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğunun cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinde yer alan faktörlere göre bakıldığında cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>0,05$ ). Literatür incelendiğinde ise özgül öğrenme bozukluğunun erkeklerde daha çok görüldüğüne ilişkin bazı sonuçlara rastlanmaktadır fakat araştırmanın örnekleminde böyle bir sonuca rastlanmamıştır.

**Tablo 4.2.** Çocuğun Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Yaş	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	60-63 ay	200	240,70	7,124	2	0,028*
	64-67 ay	163	<b>273,91</b>			
	68-72 ay	137	236,96			
Motor Beceriler	60-63 ay	200	246,50	3,558	2	0,169
	64-67 ay	163	<b>266,17</b>			
	68-72 ay	137	237,70			
Kişilik Özelliği	60-63 ay	200	226,00	18,925	2	0,000*
	64-67 ay	163	<b>289,94</b>			
	68-72 ay	137	239,34			
Kavramsal Beceriler	60-63 ay	200	249,51	18,126	2	0,000*
	64-67 ay	163	<b>282,97</b>			
	68-72 ay	137	213,31			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	60-63 ay	200	238,13	10,507	2	0,005*
	64-67 ay	163	<b>279,95</b>			
	68-72 ay	137	233,52			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Risk Belirleme Ölçeği	60-63 ay	200	235,48	15,804	2	0,000*
	64-67 ay	163	<b>287,20</b>			
	68-72 ay	137	228,76			

\* p<0,05

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin yaşa göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. İletişim becerileri faktörünün yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur (p<0,05). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.3.** Çocuğun Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	N	60-63 ay	64-67 ay
İletişim Becerileri	60-63 ay	200		
	64-67 ay	163	<b>0,022*</b>	<b>0,021*</b>
	68-72 ay	137	0,796	
Kişilik Özelliği	60-63 ay	200		
	64-67 ay	163	<b>0,000*</b>	<b>0,002*</b>
	68-72 ay	137	0,384	
Kavramsal Beceriler	60-63 ay	200		
	64-67 ay	163	<b>0,019*</b>	<b>0,000*</b>
	68-72 ay	137	0,014	
Okuma-Yazmaya Hazırlık	60-63 ay	200		
	64-67 ay	163	<b>0,007*</b>	<b>0,003*</b>
	68-72 ay	137	0,843	
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	60-63 ay	200		
	64-67 ay	163	<b>0,001*</b>	<b>0,000*</b>
	68-72 ay	137	0,683	

\* p<0,05

İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılığın 64-67 ay düzeyinde olduğu görülmüştür (p<0,05). Motor becerileri faktörünün yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunamamıştır (p>0,05). Ancak iletişim becerileri, kişilik özelliği, kavramsal beceriler ve okuma-yazmaya hazırlık becerileri faktörlerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında anlamlı bir sonuç bulunmuştur (p<0,05). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için her alt boyuta Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılığın bütün alt boyutlarda 64-67 ay düzeyinde (p<0,05) olduğu görülmüştür. 64-67 ay aralığında yer alan öğrencilerin iletişim becerileri, kişilik özelliği, kavramsal beceriler, okuma-yazmaya hazırlık becerilerinden aldıkları puan diğer ay grubunda yer alanlardan farklıdır. Sıra ortalamasına bakıldığında 64-67 aylık grubun ortalamasının diğer yaş gruplarınınkinden yüksek olduğu görülmektedir.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeği toplam puanının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılığın 64-67 ay düzeyinde ( $p<0,05$ ) olduğu görülmüştür. 64-67 ay aralığında yer alan öğrencilerin erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinden aldıkları puanın diğer ay gruplarında yer alanlardan farklı olduğu görülmüştür. Çalışmanın örneklemini oluşturan çocuklar incelendiğinde 64-67 aylık grubun sıra ortalamalarının diğer yaş gruplarınınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yaş aralığı orta grupta yer alan grubun daha düşük puan alması yaşın küçüldükçe ve büyüdükçe farklılaşan beklentiler olması ile açıklanabilir. Ebeveynler ve öğretmenler başlarda çocuğun becerileri yapabileceğini düşünmüş olabilirler fakat yaş ilerledikçe becerilerdeki zayıflar daha fazla dikkat çekmiş olabilir.

**Tablo 4.4.** Örneklemin Anne Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Anne Yaş	f	%
20-30 yaş	75	15,0
31-40 yaş	360	72,0
41-50 yaş	61	12,2
50 yaş üstü	4	0,8
Toplam	500	100

Çalışmaya katılan annelerden %15'i 20-30 yaş aralığında, %72'si 31-40 yaş aralığında, %12'si 41-50 yaş aralığında ve %1'i 50 yaşın üzerinde olduğu görülmüştür.



**Tablo 4.5.** Annenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Testi Sonuçları

FAKTÖR	Anne Yaş	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	20-30	75	223,07	5,373	3	0,146
	30-40	360	258,59			
	40-50	61	240,46			
	50 ve üzeri	4	190,00			
Motor Beceriler	20-30	75	232,47	4,843	3	0,184
	30-40	360	255,96			
	40-50	61	234,08			
	50 ve üzeri	4	347,75			
Kişilik Özelliği	20-30	75	262,56	1,870	3	0,600
	30-40	360	251,46			
	40-50	61	229,43			
	50 ve üzeri	4	259,25			
Kavramsal Beceriler	20-30	75	262,57	1,778	3	0,620
	30-40	360	250,72			
	40-50	61	232,25			
	50 ve üzeri	4	283,00			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	20-30	75	263,79	3,152	3	0,369
	30-40	360	250,58			
	40-50	61	228,88			
	50 ve üzeri	4	324,13			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	20-30	75	260,55	2,775	3	0,428
	30-40	360	252,36			
	40-50	61	224,34			
	50 ve üzeri	4	293,13			

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin annenin yaşına göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin ve alt boyutlarının annenin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $p>0,05$ ). Bu sonuca göre, annenin yaşının erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu üzerinde bir etkisi yoktur. Fakat literatür incelendiğinde erken yaşta çocuk sahibi olan ebeveynlerin çocuklarında özgül öğrenme bozukluğu oranının arttığı görülmektedir.

**Tablo 4.6.** Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Annenin Eğitim Düzeyi	f	%
İlkokul	26	5,2
Ortaokul	35	7,0
Lise	156	31,2
Üniversite	240	48,0
Master/Doktora	43	8,6
Toplam	500	100

Örnekleme yer alan annelerin %5'i ilkokul, %7'si ortaokul ve %31'i lise mezunudur. Üniversite mezunu anneler örneklemin %48'ini ve master/doktora yapmış olan anneler ise %9'unu oluşturmaktadır.

**Tablo 4.7.** Annenin Eğitimi Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FAKTÖR	Anne Öğrenim	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	İlk	26	242,17	6,451	4	0,168
	Orta	35	285,84			
	Lise	156	248,77			
	Üniversite	240	241,05			
	Master/doktora	43	285,80			
Motor Beceriler	İlk	26	209,52	5,289	4	0,259
	Orta	35	283,97			
	Lise	156	257,63			
	Üniversite	240	245,20			
	Master/doktora	43	251,74			
Kişilik Özelliği	İlk	26	265,90	7,799	4	0,099
	Orta	35	260,11			
	Lise	156	268,41			
	Üniversite	240	231,99			
	Master/doktora	43	271,70			

**Tablo 4.7. (Devam)** Annenin Eğitimi Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FAKTÖR	Anne Öğrenim	N	SIRA ORT	H	Sd	p
Kavramsal Beceriler	İlk	26	252,52	4,771	4	0,312
	Orta	35	291,13			
	Lise	156	247,13			
	Üniversite	240	242,63			
	Master/doktora	43	272,40			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	İlk	26	283,88	2,811	4	0,590
	Orta	35	243,89			
	Lise	156	252,92			
	Üniversite	240	243,22			
	Master/doktora	43	267,52			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	İlk	26	266,40	6,435	4	0,169
	Orta	35	281,44			
	Lise	156	259,87			
	Üniversite	240	234,46			
	Master/doktora	43	271,27			

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin anne eğitim durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin ve alt boyutlarının annenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $p>0,05$ ). Bu sonuca göre, annenin eğitiminin erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu üzerinde bir etkisi yoktur.

**Tablo 4.8.** Örneklemin Baba Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Baba Yaş	f	%
20-30 yaş	29	5,8
31-40 yaş	328	65,6
41-50 yaş	124	24,8
50 yaş üstü	19	3,8
Toplam	500	100

Çalışmaya katılan babaların yaş dağılımları incelendiğinde; %6'sı 20-30 yaş aralığında, %66'sı 31-40 yaş aralığında, %25'i 41-50 yaş aralığında ve %4'ünün de 50 yaşın üzerinde olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.9.** Babanın Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Baba Yaş	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	20-30	29	251,76	1,068	3	0,785
	30-40	328	249,52			
	40-50	124	257,01			
	50 ve üzeri	19	222,95			
Motor Beceriler	20-30	29	224,29	1,550	3	0,671
	30-40	328	254,66			
	40-50	124	245,58			
	50 ve üzeri	19	250,68			
Kişilik Özelliği	20-30	29	274,76	5,128	3	0,163
	30-40	328	257,71			
	40-50	124	226,52			
	50 ve üzeri	19	245,55			
Kavramsal Beceriler	20-30	29	281,43	2,114	3	0,549
	30-40	328	249,05			
	40-50	124	243,89			
	50 ve üzeri	19	271,42			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	20-30	29	268,64	1,635	3	0,651
	30-40	328	253,78			
	40-50	124	240,73			
	50 ve üzeri	19	229,97			

**Tablo 4.9. (Devam)** Babanın Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Baba Yaş	N	SIRA ORT	H	Sd	p
Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirleme Ölçeği	20-30	29	267,40	1,609	3	0,657
	30-40	328	254,24			
	40-50	124	238,39			
	50 ve üzeri	19	239,13			

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin babanın yaşına göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin ve alt boyutlarının babanın yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $p>0,05$ ). Bu sonuca göre erken dönemde özgül öğrenme bozukluğunu babanın yaşı etkilememektedir.

**Tablo 4.10.** Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Babının Eğitim Düzeyi	f	%
İlkokul	21	4,2
Ortaokul	41	8,2
Lise	155	31,0
Üniversite	251	50,2
Master/Doktora	32	6,4
Toplam	500	100

Örnekleme yer alan babaların %4'ü ilkokul,%8'i ortaokul ve %31'i lise mezunudur. Üniversite mezunu babalar örneklemin %50'sini ve master/doktora yapmış olan babalar ise %6'sını oluşturmaktadır.

**Tablo 4.11.** Babanın Eğitimi Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Baba Öğrenim	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	İlk	21	243,31	3,670	4	0,452
	Orta	41	263,74			
	Lise	155	244,93			
	Üniversite	251	247,19			
	Master/Doktora	32	291,20			
Motor Beceriler	İlk	21	230,24	4,254	4	0,373
	Orta	41	256,98			
	Lise	155	257,62			
	Üniversite	251	242,09			
	Master/Doktora	32	286,97			
Kişilik Özelliği	İlk	21	236,19	12,020	4	0,017*
	Orta	41	<b>299,38</b>			
	Lise	155	265,25			
	Üniversite	251	<b>231,38</b>			
	Master/Doktora	32	275,77			
Kavramsal Beceriler	İlk	21	275,93	6,696	4	0,153
	Orta	41	245,80			
	Lise	155	250,57			
	Üniversite	251	241,94			
	Master/Doktora	32	306,59			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	İlk	21	286,64	6,127	4	0,190
	Orta	41	219,24			
	Lise	155	252,87			
	Üniversite	251	246,08			
	Master/Doktora	32	290,06			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	İlk	21	269,40	7,440	4	0,114
	Orta	41	269,76			
	Lise	155	257,99			
	Üniversite	251	235,35			
	Master/Doktora	32	295,94			

\*  $p < 0,05$

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin baba eğitim durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Analiz sonucunda ölçeğin ve alt boyutların babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $p>0,05$ ). Yalnız kişilik özellikleri alt boyutunun babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur. Farklılığın hangi eğitim düzeyinden kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.12.** Babanın Eğitimi Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	N	İlk	Orta	Lise	Üniversite
Kişilik Özelliği	İlk					
	Orta		<b>0,049*</b>			
	Lise		0,336	0,171		
	Üniversite		0,821	<b>0,005*</b>	<b>0,020*</b>	
	Master/doktora		0,492	0,780	0,611	0,131

\*  $p<0,05$

İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılığın ortaokul mezunu ve üniversite mezunu olan babalardan kaynaklandığı görülmüştür ( $p<0,05$ ). Üniversite mezunu ve ortaokul mezunu olan babaların çocukları için kişilik özelliği alt boyutuna vermiş oldukları puan diğer gruplarda yer alanlardan farklı olduğu görülmüştür. Sıra ortalamasına bakıldığında; üniversite mezunu olan babaların ortalamasının en düşük, ortaokul mezunu olan babaların ortalamasının en yüksek olduğu görülmektedir.

Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin, kişilik özelliği alt boyutunda ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının aldıkları puanın yüksek olması ve bu çocukların altında olabileceğini düşündürmektedir.

Bu sonuç ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının kişilik özelliklerini değerlendirme ve izlemeye yönelik eksikliklerini göstermektedir. Çünkü ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının kişilik özelliklerinden aldıkları puanlar daha yüksektir.

**Tablo 4.13.** Çocuğun Daha Önce Eğitim Alma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Daha Önce Eğitim Alma	f	%
Hayır	237	47,4
Anaokuluna gitti	250	50,0
Özel Eğitime gitti	13	2,6
Toplam	500	100

Örneklemede yer alan çocukların %47'si daha önce bir eğitim almamıştır, %50'si daha önce anaokuluna ve %3'ü ise özel eğitime gitmiştir.

**Tablo 4.14.** Çocuğun Daha Önce Eğitim Almış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Puanlarının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Daha Önce Eğitim Alma	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	Hayır	237	256,55	3,762	2	0,152
	Anaokuluna gitti	250	241,78			
	Özel eğitime gitti	13	307,92			
Motor Beceriler	Hayır	237	<b>279,41</b>	20,440	2	0,000*
	Anaokuluna gitti	250	224,07			
	Özel eğitime gitti	13	231,73			
Kişilik Özelliği	Hayır	237	256,12	1,498	2	0,473
	Anaokuluna gitti	250	243,62			
	Özel eğitime gitti	13	280,38			
Kavramsal Beceriler	Hayır	237	271,86	13,592	2	0,001*
	Anaokuluna gitti	250	<b>227,65</b>			
	Özel eğitime gitti	13	300,50			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Hayır	237	267,86	8,236	2	0,016*
	Anaokuluna gitti	250	<b>232,42</b>			
	Özel eğitime gitti	13	281,73			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Hayır	237	266,41	7,432	2	0,024*
	Anaokuluna gitti	250	<b>233,32</b>			
	Özel eğitime gitti	13	290,85			

\* p<0,05

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin çocuğun daha önce eğitim almış olmasına göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.



İletişim becerileri ve kişilik özellikleri faktörlerinin çocuğun daha önce eğitim almış olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Motor beceriler, kavramsal beceriler, okuma – yazmaya hazırlık becerileri alt boyutlarının çocuğun daha önce eğitim almış olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin toplam puanlarının çocuğun daha önce eğitim almış olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında da istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.15.** Çocuğun Daha Önce Eğitim Almış Olma Durumuna Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

	Daha Önce Eğitim Alma	N	Hayır	Anaokuluna gitti
Motor Beceriler	Hayır	237		
	Anaokuluna gitti	250	<b>0,000*</b>	
	Özel eğitime gitti	13	0,206	0,787
Kavramsal Beceriler	Hayır	237		
	Anaokuluna gitti	250	<b>0,001*</b>	
	Özel eğitime gitti	13	0,584	0,048
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Hayır	237		
	Anaokuluna gitti	250	<b>0,006*</b>	
	Özel eğitime gitti	13	0,714	0,229
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Hayır	237		
	Anaokuluna gitti	250	<b>0,012*</b>	
	Özel eğitime gitti	13	0,603	0,142

\*  $p<0,05$

Farklılık bulunan motor beceriler, kavramsal beceriler ve okuma-yazmaya hazırlık becerileri alt boyutları incelendiğinde farklılığın anaokuluna giden öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür ( $p<0,05$ ). Daha önce anaokuluna giden öğrencilerin motor beceriler, kavramsal beceriler ve okuma-yazmaya hazırlık becerileri alt boyutlarından aldıkları puan, diğer grupta yer alanlardan daha düşüktür. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılığın anaokuluna giden öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. ( $p<0,05$ ). Daha önce anaokuluna giden öğrencilerin erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin aldıkları puan diğer grupta yer alanlardan farklıdır.

Yüksek puan alınması risk durumunun artmasını ifade ettiğinden, alt boyutlardan alınan puanların düşük olması anaokuluna giden öğrencilerin motor beceriler, kavramsal beceriler ve okuma-yazmaya hazırlık becerileri yönünden iyi duruma ulaştığını ve daha az risk taşıdıklarını göstermektedir.

Bu becerilerde erken akademik beceriler arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalar da okul öncesi dönemin çocuğun erken akademik becerilerinin geliştirilmesi yönünden kritik bir dönem olduğunu söylemektedir. Çalışma sonuçları da çocuğun okul öncesi eğitim almış olmasının ölçekte yer alan beceriler yönünden daha iyi durumda olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.16.** Örneklemin Çocuğun Doğum Sırasında Sorun Yaşama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Doğum Sırasında Sorun Yaşama	f	%
Hayır	438	87,6
Erken Doğum	49	9,8
Geç Doğum	2	0,4
Doğum Sırasında Bebeğin Oksijensiz Kalması	1	0,2
Diğer	10	2,0
Toplam	500	100

Örnekleimde yer alan çocukların %88'i doğum sırasında sorun yaşamamış, %10'u ise erken doğmuştur.

**Tablo 4.17.** Çocuğun Doğum Sırasında Sorun Yaşama Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Puanlarının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Doğumda Sorun	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	Hayır	438	252,60	2,538	4	0,638
	Erken doğum	49	245,89			
	Geç doğum	2	190,00			
	Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması	1	115,00			
	Diğer	10	206,95			
Motor Beceriler	Hayır	438	250,72	1,968	4	0,742
	Erken doğum	49	238,16			
	Geç doğum	2	322,00			
	Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması	1	360,00			
	Diğer	10	276,25			
Kişilik Özelliği	Hayır	438	250,59	2,209	4	0,697
	Erken doğum	49	244,10			
	Geç doğum	2	373,25			
	Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması	1	142,50			
	Diğer	10	263,95			
Kavramsal Beceriler	Hayır	438	253,63	1,988	4	0,738
	Erken doğum	49	227,52			
	Geç doğum	2	190,25			
	Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması	1	211,50			
	Diğer	10	242,10			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Hayır	438	251,16	0,664	4	0,956
	Erken doğum	49	241,48			
	Geç doğum	2	311,75			
	Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması	1	291,50			
	Diğer	10	249,30			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Hayır	438	251,32	0,558	4	0,968
	Erken doğum	49	240,34			
	Geç doğum	2	293,50			
	Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması	1	209,50			
	Diğer	10	259,90			

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin çocuğun doğum sırasında sorun yaşamış olmasına göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin ve alt boyutların çocuğun doğum sırasında sorun yaşamış olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $p>0,05$ ).

Literatür incelendiğinde ise erken doğum, geç doğum ve doğum sırasında yaşanan bazı problemlere bağlı olarak beyin fonksiyonlarını etkileyen durumların özgül öğrenme gücüne neden olabileceğini vurgulamaktadır.

**Tablo 4.18.** Örneklem 1 Yaş İçerisinde Önemli Hastalık Geçirme Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

1 Yaş İçerisinde Önemli Hastalık Geçirme	f	%
Hayır	421	84,2
Sarılık	23	4,6
Küvezde Kalma	17	3,4
Havale Geçirme	1	0,2
Enfeksiyon	9	1,8
Kazaya Bağlı Rahatsızlık	1	0,2
Ameliyat	8	1,6
Diğer	20	4,0
Toplam	500	100

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere çalışmada yer alan çocukların %84'ü 1 yaş içerisinde önemli bir hastalık geçirmemiş, %5'i 1 yaş içerisinde sarılık geçirmiş ve %3'ü kuvözde kalmıştır.

**Tablo 4.19.** Çocuğun 1 Yaş İçerisinde Hastalık Geçirmiş Olma Durumuna Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	1 Yaş İçerisinde Önemli		SIRA ORT	H	Sd	p
	Hastalık	N				
İletişim Becerileri	Hayır	421	252,77	5,577	7	0,590
	Sarılık	23	267,39			
	Küvezde kalma	17	204,38			
	Havale geçirme	1	410,50			
	Enfeksiyon	9	255,50			
	Kazaya bağlı rahatsızlık	1	328,50			
	Ameliyat	8	205,88			
Motor Beceriler	Hayır	421	249,75	3,732	7	0,810
	Sarılık	23	260,59			
	Küvezde kalma	17	281,18			
	Havale geçirme	1	122,50			
	Enfeksiyon	9	238,61			
	Kazaya bağlı rahatsızlık	1	360,00			
	Ameliyat	8	278,50			
Kişilik Özelliği	Diğer	20	223,68	7,248	7	0,404
	Hayır	421	249,78			
	Sarılık	23	270,13			
	Küvezde kalma	17	212,35			
	Havale geçirme	1	354,00			
	Enfeksiyon	9	280,39			
	Kazaya bağlı rahatsızlık	1	480,00			
Kavramsal Beceriler	Ameliyat	8	309,50	8,842	7	0,264
	Diğer	20	221,73			
	Hayır	421	252,47			
	Sarılık	23	265,28			
	Küvezde kalma	17	208,91			
	Havale geçirme	1	296,00			
	Enfeksiyon	9	181,78			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Kazaya bağlı rahatsızlık	1	454,00	5,746	7	0,570
	Ameliyat	8	316,63			
	Diğer	20	219,43			
	Hayır	421	251,27			
	Sarılık	23	286,37			
	Küvezde kalma	17	204,24			
	Havale geçirme	1	349,00			
Enfeksiyon	9	245,83				
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Kazaya bağlı rahatsızlık	1	415,00	5,746	7	0,570
	Ameliyat	8	235,13			
	Diğer	20	227,486			

**Tablo 4.19. (Devam)** Çocuğun 1 Yaş İçerisinde Hastalık Geçirmiş Olma Durumuna Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	1 Yaş İçerisinde Önemli		SIRA ORT	H	Sd	p
	Hastalık	N				
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Hayır	421	251,21	6,644	7	0,467
	Sarılık	23	276,37			
	Küvezde kalma	17	206,18			
	Havale geçirme	1	359,00			
	Enfeksiyon	9	252,28			
	Kazaya bağlı rahatsızlık	1	440,00			
	Ameliyat	8	289,56			
	Diğer	20	212,08			

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin çocuğun ilk 1 yaş içerisinde önemli bir hastalık geçirmiş olma durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin ve alt boyutların çocuğun ilk 1 yaş içerisinde önemli bir hastalık geçirmiş olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $p>0,05$ ).

Yapılan araştırmalar özellikle kazaya bağlı olarak yaşanan kafa travmalarının ve 1 yaşta hastalıklara bağlı olarak beyinde oluşabilecek hasarların öğrenme güçlüğüne sebep olabileceğini vurgulamakla birlikte örneklemden çıkan sonuçlar bunu desteklememektedir.

**Tablo 4.20.** Örneklemin Öğrencinin Gelişim Sırasında Sorun Yaşama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Gelişim Sırasında Sorun Yaşama	f	%
Hayır	421	84,2
Beslenme Sorunu	30	6,0
Ailede Yaşanan Psikolojik Sorun	13	2,6
Hastalık	4	0,8
Diğer	32	6,4
Toplam	500	100

Çalışmaya katılan çocuklar gelişimleri sırasında sorun yaşama durumuna bakıldığında %84'ünün gelişiminde sorun yaşamadığı, %6'sının beslenme sorunu yaşadığı, %6'sının diğer sorunlar yaşadığı ve %2,6'sının ailede yaşanan psikolojik sorunlarının olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.21.** Çocuğun Gelişimi Sırasında Sorun Yaşama Durumuna Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Gelişim Sırasında Sorun	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	Hayır	421	240,55	25,732	4	0,000*
	Beslenme sorunları	30	238,85			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>366,19</b>			
	Hastalık	4	295,63			
	Diğer	32	339,73			
Motor Beceriler	Hayır	421	244,56	11,121	4	0,025*
	Beslenme sorunları	30	245,58			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>349,92</b>			
	Hastalık	4	241,13			
	Diğer	32	294,09			
Kişilik Özelliği	Hayır	421	241,77	18,625	4	0,001*
	Beslenme sorunları	30	252,90			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>386,77</b>			
	Hastalık	4	364,13			
	Diğer	32	293,53			

**Tablo 4.21. (Devam) Çocuğun Gelişimi Sırasında Sorun Yaşama Durumuna Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

FAKTÖR	Gelişim Sırasında Sorun	N	SIRA ORT	H	Sd	p
Kavramsal Beceriler	Hayır	421	243,66			
	Beslenme sorunları	30	249,90			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>380,27</b>	18,858	4	0,001*
	Hastalık	4	137,38			
	Diğer	32	302,44			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Hayır	421	244,49			
	Beslenme sorunları	30	219,38			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>379,46</b>	18,070	4	0,001*
	Hastalık	4	242,75			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Risk Belirleme Ölçeği	Diğer	32	307,27			
	Hayır	421	239,92			
	Beslenme sorunları	30	248,37			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Risk Belirleme Ölçeği	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>396,88</b>	24,836	4	0,000*
	Hastalık	4	302,38			
	Diğer	32	325,70			

\* p<0,05

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin çocuğun gelişimi sırasında sorun yaşamış olma durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiştir.

İletişim becerileri, motor beceriler, kişilik özellikleri, kavramsal beceriler, okuma-yazmaya hazırlık becerileri alt boyutlarının çocuğun gelişimi sırasında sorun yaşamış olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur (p<0,05). Farklılığı araştırmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin çocuğun gelişimi sırasında sorun yaşamış olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur (p<0,05). Farklılığı araştırmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.



**Tablo 4.22.** Çocuğun Gelişimi Sırasında Sorun Yaşamış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gelişim Sırasında Sorun	N	Hayır	Beslenme Sorunu	Ailede Yaşanan Psikolojik	Hastalık
İletişim Becerileri	Hayır	421				
	Beslenme sorunları	30	0,980			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>0,001*</b>	<b>0,002*</b>		
	Hastalık	4	0,407	0,310	0,202	
	Diğer	32	<b>0,000*</b>	<b>0,001*</b>	0,319	0,393
Motor Beceriler	Hayır	421				
	Beslenme sorunları	30	0,963			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>0,007*</b>	<b>0,021*</b>		
	Hastalık	4	0,949	0,979	0,296	
	Diğer	32	<b>0,043*</b>	0,185	0,098	0,511
Kişilik Özelliği	Hayır	421				
	Beslenme sorunları	30	0,668			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>0,000*</b>	<b>0,002*</b>		
	Hastalık	4	0,093	0,131	0,785	
	Diğer	32	<b>0,046*</b>	0,259	<b>0,015*</b>	0,340
Kavramsal Beceriler	Hayır	421				
	Beslenme sorunları	30	0,784			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>0,001*</b>	<b>0,001*</b>		
	Hastalık	4	0,132	0,117	<b>0,010*</b>	
	Diğer	32	<b>0,023*</b>	0,123	<b>0,047*</b>	0,033
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Hayır	421				
	Beslenme sorunları	30	0,355			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>0,001*</b>	<b>0,000*</b>		
	Hastalık	4	0,968	0,777	0,163	
	Diğer	32	<b>0,016*</b>	<b>0,012*</b>	0,167	0,480

**Tablo 4.22. (Devam)** Çocuğun Gelişimi Sırasında Sorun Yaşamış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gelişim Sırasında Sorun	N	Hayır	Beslenme Sorunu	Ailede Yaşanan Psikolojik	Hastalık
	Hayır	421				
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Beslenme sorunları	30	0,711			
	Ailede yaşanan psikolojik sorunlar	13	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>		
	Hastalık	4	0,371	0,485	0,079	
	Diğer	32	<b>0,001*</b>	<b>0,017*</b>	<b>0,037*</b>	0,680

\* p<0,05

İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre çocuğun gelişimi sırasında yaşamış olduğu soruna göre erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ve ölçeğin alt boyutlarından aldığı puan ortalamaları farklılık göstermektedir. ( $p<0,05$ ). Ailede psikolojik sorunlar yaşayan çocukların erken dönem tarama ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanlar farklıdır. Sıra ortalamasına bakıldığında gelişimi sırasında ailede psikolojik sorunlar yaşayan çocukların puan ortalaması ölçekte de tüm alt boyutlarda en yüksektir. Gelişimi sırasında ailede psikolojik sorun yaşayan çocukların aldıkları puanın yüksek olması bu sorunu yaşayan çocukların altında olduğu düşündürmektedir.

Çocuğun yaşamış olduğu sosyal, duygusal ve davranışsal problemler özgül öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir. Yapılan çalışmada bunu desteklemekte ve ailede psikolojik sorunlar yaşayan çocukların ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.23.** Örneklemin “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Hakkında Bilgi Değişkenine Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

“Özgül Öğrenme Bozukluğu” Hakkında Bilgi	f	%
Evet	238	47,6
Hayır	262	52,4
Toplam	500	100

Örnekleme yer alan ebeveynlerin %52’si “Özgül Öğrenme Bozukluğu” hakkında bilgi sahibi olmadığını, %48’i ise bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 4.24.** Ebeveynin Özgül Öğrenme Bozukluğu Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuyla Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğinden Aldığı Puanların Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FAKTÖR	Özgül öğrenme bozukluğu Bilgi	N	SIRA ORT	U	Z	P
İletişim Becerileri	Evet	238	236,13	27759,000	-2,235	0,025*
	Hayır	262	<b>263,55</b>			
Motor Beceriler	Evet	238	229,83	26259,000	-3,242	0,001*
	Hayır	262	<b>269,27</b>			
Kişilik Özelliği	Evet	238	233,61	27157,000	-2,506	0,012*
	Hayır	262	<b>265,85</b>			
Kavramsal Beceriler	Evet	238	232,16	26814,000	-2,767	0,006*
	Hayır	262	<b>267,16</b>			
Okuma-Yazmaya	Evet	238	247,27	30409,000	-0,485	0,627
Hazırlık	Hayır	262	<b>253,44</b>			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Evet	238	231,43	26638,500	-2,816	0,005*
	Hayır	262	<b>267,83</b>			

\* p<0,05

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu risk taşıma durumunun ebeveynin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin, iletişim becerileri, motor becerileri, kişilik özelliği ve kavramsal becerilerde ebeveynin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Sıra ortalamasına bakıldığında özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmayan ebeveynlerin puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmadığını söyleyen ebeveynlerin çocuklarının ölçekten aldıkları puanın yüksek olması bu çocuklarının risk altında olduğunu düşündürmektedir. O nedenle ebeveynlerin bilgilendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

**Tablo 4.25.** Örneklemin Ailede “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Tanısı Olma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Ailede “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Tanısı	f	%
<b>Olma</b>		
Evet	7	1,4
Hayır	493	98,6
Toplam	500	100

Örnekleme yer alan çocukların %99’unun ailesinde “Özgül Öğrenme Bozukluğu” tanısı olmadığı görülmüştür.

**Tablo 4.26.** Ailede Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FAKTÖR	Ailede Tanı Olma	N	SIRA ORT	U	Z	p
İletişim Becerileri	Hayır	492	249,55	1502,0	-0,613	0,540
	Evet	7	281,43			
Motor Beceriler	Hayır	492	248,80	1131,5	-1,658	0,097
	Evet	7	334,36			
Kişilik Özelliği	Hayır	492	250,01	1718,0	-0,011	0,992
	Evet	7	249,43			
Kavramsal Beceriler	Hayır	492	249,24	1347,0	-1,013	0,311
	Evet	7	303,57			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Hayır	492	248,46	965,0	-2,035	0,042
	Evet	7	358,14			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Hayır	492	248,98	1219,0	-1,329	0,184
	Evet	7	321,86			

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğunun ailede özgül öğrenme bozukluğu tanısı olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

Ölçek ve altında yer alan faktörlere göre bakıldığında ailede özgül öğrenme bozukluğu tanısı olma durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>0,05$ ). Sadece okuma-yazmaya hazırlık alt boyutunun ailede özgül öğrenme bozukluğu tanısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $p<0,05$ ).

Birçok araştırmacı özgül öğrenme bozukluğunun genetik olarak aktarıldığını savunmaktadır. Çünkü özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan çocukların önemli bir kısmında altta yatan genetik bir neden bulunmaktadır. Özgül öğrenme bozukluğunun genetik etkileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da özellikle okuma problemleri ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmaktadır.

**Tablo 4.27.** Çocukların Herhangi Bir Tanısı Olma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Herhangi Bir Tanısı Olma	f	%
Hayır	477	95,4
Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli	5	1,0
Gelişim Geriliği	2	0,4
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite	7	1,4
Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	0,6
Diğer	6	1,2
Toplam	500	100

Çalışmada yer alana çocukların %95'inin herhangi bir tanısı olmadığı görülmüştür.

**Tablo 4.28.** Çocuğun Tanı Almış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğinden Aldığı Puanların Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	TANI	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	Hayır	477	246,58	18,880	5	0,002*
	Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli	5	210,20			
	Gelişim Geriliği	2	459,25			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	286,14			
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	479,67			
	Diğer	6	369,92			
Motor Beceriler	Hayır	477	247,69	12,410	5	0,030*
	Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli	5	219,60			
	Gelişim Geriliği	2	489,00			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	275,86			
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	284,17			
	Diğer	6	373,83			
Kişilik Özelliği	Hayır	477	244,55	22,588	5	0,000*
	Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli	5	258,40			
	Gelişim Geriliği	2	445,00			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	400,57			
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	443,33			
	Diğer	6	380,75			

**Tablo 4.28. (Devam) Çocuğun Tanı Almış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğinden Aldığı Puanların Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

FAKTÖR	TANI	N	SIRA ORT	H	Sd	p
Kavramsal Beceriler	Hayır	477	247,62	11,514	5	0,042*
	Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli	5	204,30			
	Gelişim Geriliği	2	464,00			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	275,36			
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	405,17			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Diğer	6	340,83	27,187	5	0,000*
	Hayır	477	244,84			
	Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli	5	241,40			
	Gelişim Geriliği	2	494,25			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	392,79			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	466,83	17,031	5	0,004*
	Diğer	6	352,83			
	Hayır	477	245,89			
	Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli	5	246,10			
	Gelişim Geriliği	2	472,00			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	299,21			
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	420,67			
	Diğer	6	404,92			

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin çocuğun herhangi bir tanısı olma durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiştir.

Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeği bütün alt boyutları yönünden incelenmiştir. Ölçeğin bütün alt boyutlarının çocuğun herhangi bir tanısı olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeği toplam puanları yönünden incelendiğinde de çocuğun herhangi bir tanısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Farklılıkları araştırmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.29.** Çocuğun Tanı Almış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Tanı Alma Durumu	N	Hayır	Üstün Zekâh ve Üstün Yetenekli	Gelişim Geriliği	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Yaygın Gelişimsel Bozukluk
İletişim Becerileri	Hayır	477					
	Üstün Zekâh ve Üstün Yetenekli	5	0,550				
	Gelişim Geriliği	2	<b>0,028*</b>	0,190			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	0,443	0,432	0,222		
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	<b>0,003*</b>	<b>0,036*</b>	0,800	<b>0,033*</b>	
	Diğer	6	<b>0,028*</b>	0,082	0,429	0,295	0,167
Motor Beceriler	Hayır	477					
	Üstün Zekâh ve Üstün Yetenekli	5	0,642				
	Gelişim Geriliği	2	<b>0,011*</b>	0,095			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	0,566	0,530	0,056		
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	0,634	0,571	0,200	1,00	
	Diğer	6	<b>0,022*</b>	0,082	0,071	0,051	0,381
Kişilik Özelliği	Hayır	477					
	Üstün Zekâh ve Üstün Yetenekli	5	0,830				
	Gelişim Geriliği	2	<b>0,049*</b>	0,190			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	<b>0,004*</b>	0,073	0,889		
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	<b>0,017*</b>	0,071	0,200	1,00	
	Diğer	6	<b>0,019*</b>	0,329	0,071	0,731	0,381



**Tablo 4.29. (Devam)** Çocuğun Tanı Almış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Tanı Alma Durumu	N	Hayır	Üstün Zekâh ve Üstün Yetenekli	Gelişim Geriliği	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Yaygın Gelişimsel Bozukluk
Kavramsal Beceriler	Hayır	477					
	Üstün Zekâh ve Üstün Yetenekli	5	0,499				
	Gelişim Geriliği	2	<b>0,033*</b>	0,095			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	0,597	0,432	0,056		
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	0,057	0,071	0,200	0,067	
	Diğer	6	0,106	0,126	0,143	0,445	0,262
	Hayır	477					
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Üstün Zekâh ve Üstün Yetenekli	5	0,966				
	Gelişim Geriliği	2	<b>0,014*</b>	0,095			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	<b>0,006*</b>	<b>0,030*</b>	0,056		
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	<b>0,007*</b>	<b>0,036*</b>	0,200	<b>0,017*</b>	
	Diğer	6	0,055	0,247	0,071	0,073	<b>0,024*</b>
	Hayır	477					
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Üstün Zekâh ve Üstün Yetenekli	5	0,990				
	Gelişim Geriliği	2	<b>0,030*</b>	0,095			
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7	0,325	0,639	0,056		
	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	3	<b>0,037*</b>	0,071	0,200	0,117	
	Diğer	6	<b>0,007*</b>	0,052	0,143	0,234	0,905
	Hayır	477					

\* p<0,05

İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre çocuğun herhangi bir tanısı olmasına göre; iletişim becerileri, motor beceriler ve kavramsal becerilerinden aldığı puan ortalamaları farklılık göstermektedir. ( $p<0,05$ ). Çocuğun yaygın gelişimsel bozukluğa sahip olması ölçeğin alt boyutlarından olan iletişim becerileri puanından daha yüksek puan almasına neden olduğu düşünülebilir. Yaygın gelişimsel bozukluğun ana problemi bireyin sosyal iletişimde yaşadığı güçlükler olduğundan çalışmanın sonucu literatür ile örtüşmektedir.

Kişilik özelliğinden aldığı puan ortalamaları farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Çocuğun herhangi bir tanısı olmaması ölçeğin alt boyutlarından kişilik özelliği faktöründen düşük puan almasına neden olduğu söylenilebilir. Herhangi bir tanısı olmayan çocuğun kişilik özelliklerinde sorun yaşamaması da beklenen bir sonuçtur.

Okuma-yazmaya hazırlıktan aldığı puan ortalamaları da farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Çocuğun herhangi bir tanısı olmaması ölçeğin alt boyutlarından Okuma-yazmaya hazırlık faktörü puanından düşük puan almasına neden olduğu söylenilebilir.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinden aldığı puan ortalamaları farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Çocuğun herhangi bir tanısının olmaması ölçekten farklı puan almasına neden olduğunu düşündürebilir. Ayrıca gelişim geriliği olan çocuğun ebeveynleri ise ölçeğe daha yüksek puan vermişlerdir. Bu durum gelişim geriliği olan çocukların aynı zamanda özgül öğrenme bozukluğu yönünden de risk taşıdığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar özgül öğrenme bozukluğunun en çok gelişim geriliği ile ve DEHB ile eş tanı gösterdiğini savunmaktadır bu nedenle araştırmanın bu sonucu da literatürü desteklemektedir.

**Tablo 4.30.** Örneklemin Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımı

Hizmet Yılı	f	%
0-1 yıl	7	1,4
2-3 yıl	35	7,0
4-5 yıl	58	11,6
6-10 yıl	156	31,2
11-15 yıl	187	37,4
16 yıl ve üstü	57	11,4
Toplam	500	100

Örnekleme yer alan öğretmenlerin hizmet yılına bakıldığında; %1'i 0-1 yıl, %7'si 2-3 yıl, %12'si 4-5 yıl, %31'i 6-10 yıl, %37'si 11-15 yıl ve %11'i 16 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.31.** Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Öğretmenin Hizmet Yılı	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	0-1	7	227,71	23,056	5	0,000*
	2-3	35	310,31			
	4-5	58	289,92			
	6-10	156	248,96			
	11-15	187	247,82			
	16 yıl ve üzeri	57	189,46			
Motor Beceriler	0-1	7	301,79	47,821	5	0,000*
	2-3	35	370,44			
	4-5	58	265,85			
	6-10	156	229,25			
	11-15	187	258,66			
	16 yıl ve üzeri	57	186,30			
Kişilik Özelliği	0-1	7	267,14	39,783	5	0,000*
	2-3	35	327,36			
	4-5	58	238,50			
	6-10	156	254,38			
	11-15	187	265,99			
	16 yıl ve üzeri	57	152,03			

**Tablo 4.31. (Devam) Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

FAKTÖR	Öğretmenin Hizmet Yılı	N	SIRA ORT	H	Sd	p
Kavramsal Beceriler	0-1	7	239,00	24,345	5	0,000*
	2-3	35	304,01			
	4-5	58	274,68			
	6-10	156	241,71			
	11-15	187	263,25			
	16 yıl ve üzeri	57	176,68			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	0-1	7	222,14	40,800	5	0,000*
	2-3	35	288,04			
	4-5	58	260,06			
	6-10	156	273,48			
	11-15	187	255,24			
	16 yıl ve üzeri	57	142,74			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	0-1	7	244,71	48,253	5	0,000*
	2-3	35	325,74			
	4-5	58	270,17			
	6-10	156	256,92			
	11-15	187	260,37			
	16 yıl ve üzeri	57	135,06			

\* p<0,05

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin öğretmen hizmet yılına göre bir farklılık gösterip göstermediğini Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

İletişim becerileri, motor beceriler, kişilik özelliği, kavramsal beceriler ve okuma – yazmaya hazırlık becerileri faktörlerinin öğretmen hizmet yılına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur (p<0,05).

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin öğretmen hizmet yılına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında ise yine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur (p<0,05).

Sonuçlara bakıldığında hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerin ölçeğe daha düşük puan verdikleri yani çocukların ölçekte yer alan beceriler yönünden sıkıntıları olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Farklılıkları araştırmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.32.** Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Öğretmenin Hizmet Yılı	N	0-1	2-3	4-5	6-10	11-15
İletişim Becerileri	0-1	7					
	2-3	35	0,243				
	4-5	58	0,294	0,490			
	6-10	156	0,696	<b>0,018*</b>	0,060		
	11-15	187	0,689	<b>0,013*</b>	<b>0,036*</b>	0,947	
	16 yıl ve üzeri	57	0,613	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,005*</b>	<b>0,003*</b>
Motor Beceriler	0-1	7					
	2-3	35	0,170				
	4-5	58	0,584	<b>0,004*</b>			
	6-10	156	0,132	<b>0,000*</b>	0,102		
	11-15	187	0,417	<b>0,000*</b>	0,638		
	16 yıl ve üzeri	57	0,031	<b>0,000*</b>	<b>0,003*</b>	<b>0,029*</b>	<b>0,000*</b>
Kişilik Özelliği	0-1	7					
	2-3	35	0,303				
	4-5	58	0,629	<b>0,005*</b>			
	6-10	156	0,795	<b>0,008*</b>	0,422		
	11-15	187	0,992	<b>0,022*</b>	0,232	0,465	
	16 yıl ve üzeri	57	0,039	<b>0,000*</b>	<b>0,001*</b>	<b>0,00*</b>	<b>0,000*</b>

**Tablo 4.32. (Devam) Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

	Öğretmenin Hizmet Yılı	N	0-1	2-3	4-5	6-10	11-15
	0-1	7					
	2-3	35	0,370				
Kavramsal Beceriler	4-5	58	0,541	0,226			
	6-10	156	0,960	<b>0,032*</b>	0,134		
	11-15	187	0,692	0,075	0,569	0,139	
	16 yıl ve üzeri	57	0,422	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,002*</b>	<b>0,000*</b>
	0-1	7					
Okuma-Yazmaya Hazırlık	2-3	35	0,388				
	4-5	58	0,554	0,424			
	6-10	156	0,309	0,435	0,643		
	11-15	187	0,521	0,192	0,794	0,215	
	16 yıl ve üzeri	57	0,146	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>
	0-1	7					
	2-3	35	0,205				
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	4-5	58	0,791	0,086			
	6-10	156	0,809	<b>0,007*</b>	0,500		
	11-15	187	0,729	<b>0,011*</b>	0,626	0,773	
	16 yıl ve üzeri	57	0,051	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>
	0-1	7					

\*  $p < 0,05$

İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlar öğretmenin hizmet yılına göre;

İletişim beceriler, motor beceriler, kişilik özelliği, kavramsal beceriler ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinden aldığı puan ortalamaları farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Hizmet yılı düşük olanların puan ortalamaları uzun yıllar hizmet yapan öğretmenlere göre farklıdır.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinden aldığı puan ortalamaları da farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin puan ortalaması uzun yıllar hizmet yapan öğretmenlere göre farklıdır. Hizmet yılı yüksek olan öğretmenler çocuklarda özgül öğrenme bozukluğu yönünden risk görmemiş ve ölçekte yer alan beceriler yönünden çocukların sıkıntısı olmadığını savunmuşlardır. Bu durum meslekte yeni olan öğretmenlerin mesleki bilgilerinin de yeni olması nedeniyle risk durumlarını daha çok farkedebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca özgül öğrenme bozukluğu son yıllarda daha fazla karşılaşılan ya da üzerinde daha fazla çalışılan bir alan olduğu için meslekte yeni olan öğretmenler bu durumu daha çok fark edebilmektedir şeklinde de yorumlayabiliriz.

**Tablo 4.33.** Örneklemin Öğretmenin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Öğretmen Yaş	f	%
20-30 yaş	177	35,4
31-40 yaş	257	51,4
41-50 yaş	66	13,2
Toplam	500	100

Tablo 51’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerden %35’i 20-30 yaş aralığında, %51’i 31-40 yaş aralığında ve %13’ü 41-50 yaş aralığındadır.

**Tablo 4.34.** Öğretmenin Yaşı ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Öğretmen Yaş	N	SIRA ORT	H	Sd	p
İletişim Becerileri	20-30	177	258,92	8,370	2	0,015*
	31-40	257	256,36			
	41-50	66	205,13			
Motor Beceriler	20-30	177	257,53	5,699	2	0,058
	31-40	257	255,02			
	41-50	66	214,05			
Kişilik Özelliği	20-30	177	260,29	14,045	2	0,001*
	31-40	257	259,57			
	41-50	66	188,92			

**Tablo 4.34. (Devam)** Öğretmenin Yaşı ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Öğretmen Yaş	N	SIRA ORT	H	Sd	p
Kavramsal Beceriler	20-30	177	248,62	9,357	2	0,009*
	31-40	257	263,71			
	41-50	66	204,10			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	20-30	177	269,55	17,040	2	0,000*
	31-40	257	253,83			
	41-50	66	186,45			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	20-30	177	264,23	20,163	2	0,000*
	31-40	257	260,09			
	41-50	66	176,34			

\*  $p < 0,05$

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin öğretmenlerin yaşına göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

İletişim becerileri, kişilik özelliği, kavramsal beceriler, okuma-yazmaya hazırlık becerileri faktörlerinin öğretmenlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ayrı ayrı incelendiğinde bu faktörler ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılığın 41-50 yaş aralığında olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). 41-50 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin çocuğun iletişim, kişilik özelliği, kavramsal beceriler, okuma-yazmaya hazırlık becerilerine verdikleri puanların diğer yaş grubunda yer alanlardan farklı olduğu görülmüştür.



**Tablo 4.35.** Öğretmenin Yaşı Değişkenine Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	N	20-30	31-40
İletişim Becerileri	20-30	177		
	31-40	257	0,825	
	41-50	66	<b>0,008*</b>	<b>0,006*</b>
Kişilik Özelliği	20-30	177		
	31-40	257	0,920	
	41-50	66	<b>0,001*</b>	<b>0,000*</b>
Kavramsal Beceriler	20-30	177		
	31-40	257	0,288	
	41-50	66	<b>0,034*</b>	<b>0,002*</b>
Okuma-Yazmaya Hazırlık	20-30	177		
	31-40	257	0,245	
	41-50	66	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	20-30	177		
	31-40	257	0,784	
	41-50	66	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>

\*  $p < 0,05$

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin öğretmenin yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılığın 41-50 yaş aralığında olduğu saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). 41-50 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin çocuğun özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğine verdikleri puan diğer yaş grubunda yer alan çocuklardan farklıdır. Yaş aralığı en yüksek olan öğretmenler ölçeğe daha düşük puan vermişler yani çocukların özgül öğrenme bozukluğu riski taşımadığını, ölçekte yer alan beceriler yönünden sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Yaş aralığı en yüksek olan öğretmenler ölçeğe daha düşük puan vermişler yani çocukların özgül öğrenme bozukluğu risk taşımadığını, ölçekte yer alan beceriler yönünden sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar bize öğretmenin hizmet yılı değişkeninden alınan sonuçlar ile yaş değişkeninden alınan sonuçların birbirleriyle örtüştüğünü göstermektedir.

**Tablo 4.36.** Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Öğretmenin Mezun Olduğu Okul	f	%
Lise	126	25,2
Önlisans	108	21,6
Lisans	237	47,4
Yüksek lisans	29	5,8
Toplam	500	100

Örnekleme yer alan öğretmenlerin %25'i lise, %22'si ön lisans, %47'si lisans ve %6'sı yüksek lisans mezunudur.

**Tablo 4.37.** Öğretmenin Mezun Olduğu Okula Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

FAKTÖR	Öğretmenin mezun olduğu okul	N	SIRA ORT	H	Sd	P
İletişim Becerileri	Lise	126	221,94	14,780	3	0,002*
	Önlisans	108	239,66			
	Lisans	237	274,37			
	Yüksek lisans	29	219,93			
Motor Beceriler	Lise	126	236,65	10,272	3	0,016*
	Önlisans	108	282,92			
	Lisans	237	247,85			
	Yüksek lisans	29	211,57			

**Tablo 4.37. (Devam) Öğretmenin Mezun Olduğu Okula Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

FAKTÖR	Öğretmenin mezun olduğu okul	N	SIRA ORT	H	Sd	P
Kişilik Özelliği	Lise	126	228,82	4,447	3	0,217
	Önlisans	108	266,62			
	Lisans	237	253,82			
	Yüksek lisans	29	257,55			
Kavramsal Beceriler	Lise	126	214,12	34,881	3	0,000*
	Önlisans	108	258,59			
	Lisans	237	279,21			
	Yüksek lisans	29	143,79			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Lise	126	260,81	6,195	3	0,103
	Önlisans	108	254,21			
	Lisans	237	250,79			
	Yüksek lisans	29	189,50			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Lise	126	229,12	7,030	3	0,071
	Önlisans	108	260,36			
	Lisans	237	262,23			
	Yüksek lisans	29	210,81			

\*  $p < 0,05$

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin öğretmenlerin mezun olduğu okula göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir.

Kişilik özelliği, okuma – yazmaya hazırlık faktörünün öğretmenlerin mezun olduğu okula göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Ayrıca özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin toplam puanına göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin mezun olduğu okula göre istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.38.** Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okula Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Farklılığı Bulmak Amacıyla Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Öğretmenin				
	Mezun Olduğu Okul	N	Lise	Önlisans	Lisans
İletişim Becerileri	Lise	126			
	Önlisans	108	0,323		
	Lisans	237	<b>0,001*</b>	<b>0,033*</b>	
	Yüksek Lisans	29	0,940	0,494	<b>0,047*</b>
Motor Becerileri	Lise	126			
	Önlisans	108	<b>0,008*</b>		
	Lisans	237	0,443	<b>0,027*</b>	
	Yüksek Lisans	29	0,323	<b>0,012*</b>	0,174
Kavramsal Beceriler	Lise	126			
	Önlisans	108	0,018		
	Lisans	237	<b>0,000*</b>	0,219	
	Yüksek Lisans	29	<b>0,004*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>

\*  $p<0,05$

İletişim becerileri faktörünün öğretmenlerin mezun olduğu okula göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılık lisans mezunu olan öğretmen grubundadır. ( $p<0,05$ ). Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencinin iletişim becerilerine verdikleri puan diğer yaş grubunda yer alanlardan farklıdır. Lisans mezunu olan öğretmenler diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre ölçeğe daha yüksek puan vermişler yani çocukların risk taşıdığını belirtmişlerdir.

Motor becerileri faktörünün öğretmenlerin mezun olduğu okula göre farklılaşım farklılaşmadığı ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılık önlisans mezunu olma öğretmen grubundadır. ( $p<0,05$ ). Önlisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencinin kişilik özelliğine verdikleri puan diğer yaş grubunda yer alanlardan farklıdır. Önlisans mezunu olan öğretmenler diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre ölçeğe daha yüksek puan vermişler yani çocukların risk taşıdığını belirtmişlerdir.

Kavramsal becerileri faktörünün öğretmenlerin mezun olduğu okula göre farklılaşım farklılaşmadığı ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılık yüksek lisans mezunu olma öğretmen grubundadır. ( $p<0,05$ ). Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencinin kavramsal becerilerine verdikleri puan diğer yaş grubunda yer alanlardan farklıdır. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenler diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre ölçeğe daha yüksek puan vermişler yani çocukların risk taşıdığını belirtmişlerdir.

Öğretmenin mezun olduğu okul değişkenine göre ölçek sonuçlarını özetleyecek olursak; lisans mezunu öğretmenlerin iletişim becerilerini, önlisans mezunu öğretmenlerin motor becerileri, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise en çok çocukta kavramsal becerileri desteklemekte zorlandığını yorumunu yapabiliriz.

**Tablo 4.39.** Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Hakkında Bilgi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

“Özgül Öğrenme Bozukluğu” Hakkında		
Bilgi	f	%
Evet	438	87,6
Hayır	62	12,4
Toplam	500	100

Örnekleme yer alan öğretmenlerin %87’si “Özgül Öğrenme Bozukluğu” hakkında bilgi sahibi olduğunu, %12’si ise bilgi sahibi olmadığını ifade etmektedir.

**Tablo 4.40.** Öğretmenin Özgül Öğrenme Bozukluğu ile ilgili Bilgi Sahibi Olma Durumuna Bağlı Olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FAKTÖR	Özgül Öğrenme Bozukluğu Bilgi	N	SIRA ORT	U	Z	p
İletişim Becerileri	Evet	438	255,09	11568,0	-1,990	0,047
	Hayır	62	218,08			
Motor Beceriler	Evet	438	251,53	13128,0	-0,457	0,648
	Hayır	62	243,24			
Kişilik Özelliği	Evet	438	254,18	11965,5	-1,527	0,127
	Hayır	62	224,49			
Kavramsal Beceriler	Evet	438	257,03	10720,0	-2,739	0,006*
	Hayır	62	204,40			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Evet	438	259,28	9731,5	-3,707	0,000*
	Hayır	62	188,46			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Evet	438	257,05	10708,5	-2,698	0,007*
	Hayır	62	204,22			

\* p<0,05

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğunun öğretmenin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin alt boyutlarından iletişim becerilerinin, motor becerilerinin ve kişilik özelliklerinin öğretmenin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre farklılık göstermediği görülmüştür (p>0,05). Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin, kavramsal beceriler ve okuma-yazmaya hazırlık becerileri alt boyutlarında öğretmenin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (p<0,05). Özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmenlerin öğrencilerine daha yüksek puan verdikleri yani öğrencilerini daha riskli buldukları görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin özgül öğrenme bozukluğu konusunda bilgi sahibi olması çocukta desteklenmesi gereken durumları erken fark edebilmesi çocuğun akademik başarısını desteklemek açısından son derece önemlidir.

**Tablo 4.41.** Öğretmenin Daha Önce “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Tanısı Olan Öğrenciyle Çalışmış Olması Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Öğrencilerden “Özgül Öğrenme Bozukluğu” Tanısı Olma	f	%
Evet	107	21,4
Hayır	393	78,6
Toplam	500	100

Örnekleme yer alan öğretmenlerden %79’u daha önce “Özgül Öğrenme Bozukluğu” tanısına sahip bir çocukla çalışmadığını, %21,4’ü ise çalıştığını ifade etmiştir. Özgül öğrenme bozukluğu daha çok çocuğun ilkokula başlamasıyla tanı alan bir durum olduğundan çok az sayıda öğretmen daha önce özgül öğrenme bozukluğu olan bir çocukla çalıştığını belirtmiştir.

**Tablo 4.42.** Öğretmenin Daha Önce Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı Olan Bir Çocukla Çalışmış Olma Durumu ile Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeğine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FAKTÖR	Tanısı Olma	N	SIRA ORT	U	Z	p
İletişim Becerileri	Evet	107	231,09	18949,000	-1,652	0,098
	Hayır	393	255,78			
Motor Beceriler	Evet	107	218,86	17640,500	-2,763	0,006*
	Hayır	393	259,11			
Kişilik Özelliği	Evet	107	218,74	17627,500	-2,586	0,010*
	Hayır	393	259,15			
Kavramsal Beceriler	Evet	107	244,64	20398,000	-0,483	0,629
	Hayır	393	252,10			
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Evet	107	249,12	20878,000	-0,114	0,909
	Hayır	393	250,88			
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Evet	107	233,75	19233,000	-1,354	0,176
	Hayır	393	255,06			

\* p<0,05

Ölçeğin, öğretmenin daha önce özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan bir çocukla çalışmış olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin iletişim becerilerinin, kavramsal becerilerinin, kişilik özelliklerinin ve okuma-yazmaya hazırlık alt boyutunun öğretmenlerin özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan öğrencisi olmasına göre farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>0,05$ ). Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin alt boyutlarından motor becerilerinin ve kişilik özelliğinin öğretmenlerin özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan öğrencisi olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu fark incelendiğinde; öğrencilerinde özgül öğrenme bozukluğu tanısı olmayan öğretmenlerin puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani daha önce özgül öğrenme bozukluğu olan bir çocukla çalışmayan öğretmenler ölçeğe daha yüksek puanlar vermişlerdir. Öğrencilerini ölçekte yer alan beceriler yönünden yetersiz görmüşlerdir.

**Tablo 4.43.** Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Toplam Puan Sonuçları

Alt Boyutlar		En düşük	En yüksek
İletişim Becerileri	Ebevyn	14	26
	Öğretmen	14	28
Motor Beceriler	Ebevyn	12	24
	Öğretmen	13	28
Kişilik Özelliği	Ebevyn	18	32
	Öğretmen	20	36
Kavramsal Beceriler	Ebevyn	29	54
	Öğretmen	30	58
Okuma-Yazmaya Hazırlık	Ebevyn	12	25
	Öğretmen	12	27
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği	Ebevyn	92	149
	Öğretmen	92	169



Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 184 en düşük puan ise 46'dır. Araştırma sonucunda yapılan analiz sonucuna göre ebeveynler en düşük 92, en yüksek 149 puan, öğretmenler ise en düşük 92, en yüksek 169 puan vermişlerdir. Toplam puanlara bakıldığında öğretmenlerin ebeveynlere göre ölçeğe daha yüksek puan verdikleri görülmektedir. Yani ebeveynlere göre öğretmenler ölçekte yer alan becerilere göre çocukları daha yetersiz görmektedir. Bu sonucun sebeplerinden biri ebeveynlerin çocuklarının yapamadığı becerileri de yapabileceğini düşündüğünden, bir diğeri ise öğretmenlerin daha ayrıntılı ve gerçekçi değerlendirmeler yapabiliyor olmasından kaynaklanabildiği şeklinde yorumlanabilir.



## BÖLÜM 5 SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğunu taramaya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Ölçeğin geliştirilmesine yönelik olarak kaynak taraması yapılmış, uzman görüşleri alınmış ve bu doğrultuda belirlenen alt boyutlara göre ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçeğin pilot uygulaması 74 çocukla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda yapılan geçerlik çalışması sonucunda 48 maddeden oluşan ölçekten 2 maddenin çıkarılmasına ve ölçeğin 46 madde olarak uygulanması sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak: yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi), kapsam geçerliği (uzman görüşleri) güvenilirliğe ilişkin olarak iç tutarlık (Cronbach alfa) ve test-tekrar test kararlılık katsayısı değerleri elde edilmiştir.

Özgül öğrenme bozukluğu alanı ile ilgili 2 profesör ve 1 uzman psikologdan alınan uzman görüşleri doğrultusunda ÖBTÖ'nin kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

Güvenirliğe ilişkin olarak yapılan iç tutarlık analizinde Cronbach alfa katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin öğretmen Cronbach  $\alpha$  değeri .952, ebeveyn Cronbach  $\alpha$  değeri ise .940'tır.

Alt boyutlara ilişkin ayrı ayrı bakıldığında iletişim becerileri Cronbach  $\alpha$  değeri .834, motor beceriler Cronbach  $\alpha$  değeri .828, kişilik özellikleri Cronbach  $\alpha$  değeri .817, kavramsal beceriler Cronbach  $\alpha$  değeri .927 ve okuma yazmaya hazırlık becerileri Cronbach  $\alpha$  değerinin .784 olduğu saptanmıştır. Bulgular her alt boyutun maddelerinin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin zamana bağlı olarak tutarlı ölçümler verip vermediğini belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar test analiz sonuçları, ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında pozitif yönde çok yüksek düzeyde 0,01 seviyesinde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ölçek zaman, maliyet ve fayda yönünden incelendiğinde ise, uygulamasının kolay, ekonomik ve puanlamasının pratik olması ölçeğin kullanışlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

ÖBTÖ'den alınabilecek en yüksek puan 184, en düşük puan ise 46'dır. Puanın yükselmesi çocukta özgül öğrenme bozukluğu riskinin de yükseldiğini göstermektedir. Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeği toplam sonuçlarına bakıldığında; araştırma sonucunda yapılan analiz sonucuna göre ebeveynlerin en düşük 92 en yüksek 149 puan, öğretmenlerin ise, en düşük 92 en yüksek 169 puan verdiği saptanmıştır.

**Özgül Öğrenme Bozukluğu Risk Tarama Ölçeği (ÖBTÖ) puanları demografik verilerle karşılaştırıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır;**

Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinde yer alan faktörlere göre bakıldığında cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>0,05$ ). Literatür incelendiğinde özgül öğrenme bozukluğu riskinin erkeklerde daha çok görüldüğüne ilişkin bazı sonuçlara rastlamakla birlikte erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinde yer alan faktörlere göre bakıldığında cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür (Rutter ve ark. 2004; Sarıpınar 2006).

Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ölçeğin bütün alt boyutlarının 64-67 ay aralığında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erken dönemde okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazanmada yaşanan zorluklar çocukta risk durumunu belirlememizi sağlayan önemli değişkenlerdir. Okumayı öğrenmenin geliştiği dönem 5-7 yaşlarını kapsamaktadır. Bu yaş aralığında yer alan ve çalışmanın örneklemini oluşturan çocuklar incelendiğinde 64-67 aylık grubun sıra ortalamalarının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu bu nedenle de bu grubun risk altında olduğu düşünülmektedir.

Bu grup içerisinde yer alan öğrencilerin özgül öğrenme bozukluğu yönünden risk taşıma durumlarının düzenli takip edilmesi gerekmektedir.

Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin çocuğun daha önce eğitim almış olmasına göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ölçeğin motor beceriler, kavramsal beceriler ve okuma yazmaya hazırlık becerileri alt boyutlarında farklılığa rastlanmıştır. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin toplam puanlarının çocuğun daha önce eğitim almış olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında da istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Farklılık bulunan motor beceriler, kavramsal beceriler ve okuma-yazmaya hazırlık becerileri alt boyutları incelendiğinde farklılığın anaokuluna giden öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür ( $p<0,05$ ). Daha önce anaokuluna giden öğrencilerin motor beceriler, kavramsal beceriler ve okuma-yazmaya hazırlık becerileri alt boyutlarından aldıkları puan diğer grupta yer alanlardan daha düşüktür. Alınan puanın düşük olması anaokuluna giden çocukların bu beceriler yönünden daha iyi durumda olduğunu ve daha az risk taşıdıklarını göstermektedir. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre de farklılığın anaokuluna giden öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Daha önce anaokuluna giden öğrencilerin erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin aldıkları puan diğer grupta yer alanlardan farklıdır. Yani okul öncesi eğitim alan çocuklar özgül öğrenme bozukluğu yönünden taşıyabilecekleri risklerin önüne geçebilmektedir. İhtiyaç duyacakları akademik becerileri erken dönemde geliştirerek okula başlayacaklarından ilkokula başladıklarında daha az sorun yaşayacaklardır.

Yapılan araştırmalar da okul öncesi dönemin çocuğun erken akademik becerilerinin geliştirilmesi yönünden kritik bir dönem olduğunu söylemektedir. Okuma-yazma ve matematik becerileri okul öncesi dönemde erken akademik beceriler olarak adlandırılmaktadır. Erken akademik beceriler özgül öğrenme bozukluğu yaşayan çocukların da özellikle ilkokul döneminde en çok sorun yaşadıkları becerileri oluşturmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocukların bu becerileri kazanmış olarak ilkokula başlaması onların akademik başarısına etki etmektedir. Yapılan çalışma sonuçları da çocuğun okul öncesi eğitim almasının gerekliliğini ve önemini vurgulamaktadır. Erken müdahale ile çocuğun ilkokula başladığında daha az sorun yaşaması sağlanabilmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocuğun doğum sırasında sorun yaşamış olma durumu ile ölçek puanları karşılaştırıldığında çocuğun doğum sırasında sorun yaşamış olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $p>0,05$ ). Alan yazını incelendiğinde bazı araştırmacılar doğum sırasında yaşanabilecek bazı problemlerle özgül öğrenme bozukluğu arasında bağlantılar olduğunu savunmaktadır. Doğum sırasında yaşanabilecek problemlerin özgül öğrenme bozukluğunun muhtemel nedenleri arasında sayılabileceğini vurgulamışlardır. Doğum sırasında göbek kordonunun dolanması ile ilgili olarak yaşanabilecek sorunlarla birlikte bebeğin oksijensiz kalması beyin fonksiyonlarını etkileyebilmekte ve bu durum özgül öğrenme güçlüğüne sebep olabilmektedir. Erken ve geç doğum gibi sorunlarla doğan bebeklerde normal bebeklere oranla daha fazla risk altında kalabilmektedir (Melekoğlu, 2016).

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin çocuğun ilk 1 yaş içerisinde önemli bir hastalık geçirmiş olma durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin ve alt boyutlarının çocuğun ilk 1 yaş içerisinde önemli bir hastalık geçirmiş olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $p>0,05$ ).

Yapılan araştırmalar özellikle kazaya bağlı olarak yaşanan kafa travmalarının öğrenme güçlüğüne sebep olabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca ilk 1 yaşta hastalıklara bağlı olarak beyinde oluşabilecek hasarlarında öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği savunulmuştur. Fakat örneklemden alınan sonuçlar çocuğun ölçekten aldığı puanlarla ilk 1 yaş içerisinde önemli bir hastalık geçirmiş olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir (Yılmaz, 2014).

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin çocuğun gelişimi sırasında sorun yaşamış olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığı araştırmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre çocuğun gelişimi sırasında yaşamış olduğu soruna göre erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ve ölçeğin alt boyutlarından aldığı puan ortalamaları farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Çocuğun gelişimi sırasında sorun yaşama durumu iletişim becerileri, motor beceriler, kişilik özellikleri, kavramsal beceriler ve okuma-yazmaya hazırlık becerileri alt boyutları ve ÖBTÖ toplam puanı yönünden karşılaştırıldığında farklılığın çocuğun gelişimi sırasında ailede yaşanan psikolojik sorunlardan kaynaklandığı görülmüştür. Çocuğun yaşadığı sosyal, davranışsal ve duygusal problemlerin (depresyon, motivasyon yetersizliği, bağlanma ile ilgili problemler, kaygı vb.) özgül öğrenme gücüne neden olabileceği çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmada da ailede psikolojik sorunlar yaşayan çocukların puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Melekoğlu, 2016).

Ölçeğin bütün alt boyutlarının çocuğun herhangi bir tanısı olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeği toplam puanları yönünden incelendiğinde de çocuğun herhangi bir tanısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılıkları araştırmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre çocuğun herhangi bir tanısı olmasına göre; iletişim becerileri, motor beceriler ve kavramsal becerilerinden aldığı puan ortalamaları farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ).

Çocuğun herhangi bir tanısı olmamasının da ölçekten farklı puan almasına neden olduğu söylenilebilir. Ayrıca gelişim geriliği olan çocuğun ebeveynlerinin ölçeğe daha yüksek puan verdiği saptanmıştır. Bu durum gelişim geriliği olan çocukların aynı zamanda özgül öğrenme bozukluğu yönünden risk taşıdığını göstermektedir.

Özgül öğrenme bozukluğuna gelişim geriliği gibi ek tanılarda eşlik edebilmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle okuma bozukluğu ile dikkat eksikliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylemektedir. Özgül öğrenme bozukluğu ile birlikte en yaygın olarak görülen bozukluk Dikkat Eksiliği ve Hiperaktivite bozukluğudur. Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda %10 ile %32 arasında değişen oranlarla Dikkat Eksiliği ve Hiperaktivite bozukluğu da eş zamanlı olarak görülmektedir. Klinik görünümleri açısından da ÖÖB ve DEHB benzerlikler içermektedir (Turgut Turan ve ark., 2016).

### **Ebeveyn Formuna İlişkin Sonuçlar;**

Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin annenin yaşına göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan analiz sonucunda ölçeğin ve alt boyutlarının annenin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ancak literatür incelendiğinde bazı araştırmacıların özellikle genç/çocuk yaşta anneliğin (10'lu yaşlarda) çocukların öğrenme güçlüğü göstermelerinde yüksek risk faktörü olduğunu savunmuşlardır. Çalışmanın örnekleminde bu yaş aralığında anneye rastlanmamıştır (Hallahan vd., 2005). Aynı şekilde yapılan analiz sonucunda babanın yaşı değişkenine göre de istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin annenin eğitim düzeyine göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan analiz sonucunda ölçeğin ve alt boyutların annenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ( $p>0,05$ ). Buna göre annenin eğitim düzeyinin erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu üzerinde bir etkisi yoktur.

Özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin babanın eğitim düzeyine göre bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ise daha farklı bir sonuçla karşılaşılmıştır. Üniversite mezunu olan babaların ortalamasının en düşük, ortaokul mezunu olan babaların ortalamasının en yüksek olduğu görülmüştür. Yani özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin kişilik özelliği alt boyutunda ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının aldıkları puanın yüksek olduğu ve bu nedenle de risk altında olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu risk taşıma durumunun ebeveynin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin ebeveynin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Özgül öğrenme bozukluğu hakkında bilgi sahibi olmayanların ölçeğe vermiş oldukları puanlar daha yüksektir. Bu da özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili olarak yaşanan sıkıntıların farkında olunmadığını göstermektedir. Çünkü ölçekten yüksek puan alan riskli grubun ebeveyn ve öğretmenleri özgül öğrenme bozukluğu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmişlerdir.

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğunun ailede özgül öğrenme bozukluğu tanısı olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeği ve altında yer alan faktörlere göre bakıldığında ailede özgül öğrenme bozukluğu tanısı olma durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>0,05$ ). Sadece okuma-yazmaya hazırlık alt boyutunun ailede özgül öğrenme bozukluğu tanısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Birçok araştırmacı özgül öğrenme bozukluğunun genetik olarak aktarıldığını savunmaktadır. Çünkü özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan çocukların önemli bir kısmında altta yatan genetik bir neden bulunmaktadır. Özgül öğrenme bozukluğunun genetik etkileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da özellikle okuma problemleri ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu alanda ilk çalışmalara bakıldığında Hallegren 1950 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında çocukların akrabaları arasında sayısız okuma problemleri tespit etmiştir. Sonrasında Gilger ve arkadaşlarının 1991 yılında yaptığı araştırma ise; okuma bozukluğu için ortalama riskin %3–10, okuma bozukluğu olanların birinci derece akrabalarında bu risk durumunun ortalama %40'a çıktığını göstermiştir. Bu çalışmalar ailede özgül öğrenme bozukluğunun bulunması çocukta önemli bir risk etmeni olduğu ve özgül öğrenme bozukluğunun genetik geçişli olabileceğini göstermektedir (Foster vd., 2015; Asfuroğlu Özçivit ve Fidan, 2016; Hallegren, 1950; Tuğ, 2011).



### **Öğretmen Formuna İlişkin Sonuçlar;**

Öğretmenin hizmet yılı değişkeni açısından ölçek puanları incelendiğinde; iletişim beceriler, motor beceriler, kişilik özelliği, kavramsal beceriler ve okuma-yazmaya hazırlık becerilerinden aldığı puan ortalamaları farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Hizmet yılı düşük olanların puan ortalaması uzun yıllar hizmet yapan öğretmenlere göre farklıdır. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinden alınan puan ortalamaları da farklılık göstermektedir. ( $p<0,05$ ). Hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin puan ortalaması uzun yıllar hizmet yapan öğretmenlere göre farklıdır. Hizmet yılı yüksek olan öğretmenler çocuklarda özgül öğrenme bozukluğu yönünden risk görmemiş ve ölçekte yer alan beceriler yönünden çocukların sıkıntısı olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum meslekte yeni olan öğretmenlerin mesleki bilgilerinin de yeni ve güncel olması sebebiyle risk durumlarını daha çok fark edebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca özgül öğrenme bozukluğu son yıllarda daha fazla karşılaşılan ya da üzerinde daha fazla çalışılan bir alan olduğu için meslekte yeni olan öğretmenler bu durumu daha çok fark edebilmektedir şeklinde de yorumlayabiliriz. Ayrıca hizmet yılı düşük olan öğretmenler kendilerini daha yetersiz gördüğünden çocuklardaki becerileri gözlemlenme açısından da çocuklara daha yüksek puanlar vermiş olabilirler. Bu durum da çocukların risk taşıma oranlarını arttırmış olabilir.

Öğretmenin yaşı değişkeni açısından ölçek puanları incelendiğinde; iletişim becerileri, kişilik özelliği, kavramsal beceriler, okuma-yazmaya hazırlık becerileri faktörlerinin öğretmenin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ayrı ayrı incelendiğinde bu faktörler ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılığın 41-50 yaş aralığında olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). 41-50 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin öğrencinin iletişim, kişilik özelliği, kavramsal beceriler, okuma-yazmaya hazırlık becerilerine verdikleri puanların diğer yaş grubunda yer alanlardan farklı olduğu görülmüştür. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin öğretmenin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma ile yapılan sonuçlara göre farklılığın 41-50 yaş aralığında olduğu saptanmıştır ( $p<0,05$ ). 41-50 yaş aralığında yer

alan öğretmenlerin öğrencilerinin özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğine verdikleri puan diğer yaş grubunda yer alanlardan farklıdır. Yaş aralığı en yüksek olan öğretmenler ölçeğe daha düşük puan vermişler yani çocukların özgül öğrenme bozukluğu risk taşımadığını, ölçekte yer alan beceriler yönünden sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenin mezun olduğu okul Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin öğretmenin mezun olduğu okula göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Kişilik özelliği, okuma – yazmaya hazırlık faktörlerinin ve özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin toplam puanına göre öğretmenin mezun değişkeni karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olmadığı saptanmıştır. ( $p>0,05$ ). İletişim becerileri, motor beceriler ve kavramsal beceriler alt boyutlarında öğretmenin mezun olduğu okula göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Lisans mezunu olan öğretmenlerin diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre ölçekte iletişim becerilerine daha yüksek puan verdikleri, öğrencilerini iletişim becerileri yönünden riskli gördükleri görülmüştür. Önlisans mezunu olan öğretmenler ise öğrencilerini motor beceriler yönünden yetersiz görmüşlerdir. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ise; öğrencinin kavramsal becerilerine verdikleri puan diğer gruplardan farklı olduğu saptanmıştır. Bu grupta yer alan öğretmenler ise öğrencilerinin kavramsal becerilerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenin özgül öğrenme bozukluğu konusunda bilgisi değişkeni açısından ölçek puanları incelendiğinde; Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğunun öğretmenin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin alt boyutlarından iletişim becerilerinin, motor becerilerinin ve kişilik özelliklerinin öğretmenin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>0,05$ ).

Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin, kavramsal becerilerinin ve okuma-yazmaya hazırlık alt boyutunun öğretmenlerin özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili bilgi sahibi olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Okuma-yazmaya hazırlık becerileri ve kavramsal beceriler erken akademik beceriler arasında yer almaktadır. Özgül öğrenme bozukluğu konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler çocuğun erken akademik becerilerdeki eksiklerini fark edebilmekte ve destekleyebilmektedir. Bu durumda çocuğun akademik başarısını olumlu şekilde etkileyecektir. O nedenle öğretmenlerin özgül öğrenme bozukluğu konusunda bilgi sahibi olması çocukta desteklenmesi gereken durumları erken fark edebilmesi çocuğun akademik başarısını desteklemek açısından son derece önemlidir.

Araştırma uygulanırken öğretmenlerin özgül öğrenme bozukluğu konusunda bilgilerinin çok eksik olduğu görülmüştür. Bu nedenle de ölçek uygulandıktan sonra birçok okula özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili seminerler verilmiştir.

Öğretmenin daha önce özgül öğrenme bozukluğu tanısı bulunan bir çocukla çalışmış olma değişkeni açısından ölçek puanları incelendiğinde; Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğunun öğretmenlerin özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan öğrencisi olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin iletişim becerilerinin, kavramsal becerilerinin, kişilik özelliklerinin ve okuma-yazmaya hazırlık alt boyutunun öğretmenlerin özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan öğrencisi olmasına göre farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>0,05$ ). Erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ölçeğinin alt boyutlarından motor becerilerinin ve kişilik özelliğinin öğretmenlerin özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan öğrencisi olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Özgül öğrenme bozukluğu tanısı daha çok çocuğun ilkokula başlamasıyla birlikte konulması nedeniyle örnekleme yer alan çok az sayıda öğretmen bu tanıya sahip çocukla çalışmıştır.

### **Öğretmenlerden alınan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde;**

Öğretmenin mesleğindeki hizmet yılı, yaşı, mezun olduğu okul gibi değişkenlerin onun öz yeterliğini etkileyen değişkenler arasında yer aldığını söyleyebiliriz. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, çocuğun kişilik özelliklerini, becerilerini, değer ve tutumlarını tanımaya yönelik çalışmalar yapabilir.

Sınıftaki çocukları ayrıntılı tanımaya ve bireysel farklılıklarını belirlemeye yönelik uygun ölçme araçları kullanabilir. Bu sayede öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmen sınıfında özgül öğrenme bozukluğu, davranış problemi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi herhangi bir yetersizliği olan ya da desteğe ihtiyaç duyan öğrencisi varsa önceden belirleyebilir ve aileye gerekli yönlendirmeler yapabilir. Erken müdahale edilen çocuğun okul hayatı daha başarılı ve sorunsuz devam edebilir. Ayrıca bu çocukların sınıfa kaynaştırılması için uygun düzenlemelerin yapılması da son derece önemlidir. Hem derslerin düzenlenmesi hem de sınıftaki diğer çocukların farklı gelişim gösteren arkadaşlarını kabul edebilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması da yine öğretmenin gerçekleştirilmesi gereken işler arasındadır.

Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler tüm bunları gerçekleştirebilir. Ayrıca bu öğretmenler öğrencileri zor öğrense bile kendilerine ve öğrencilerine güvendikleri için öğretim sürecinde daha fazla çaba gösterirler. Farklı gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştıklarında nasıl yaklaşacaklarını, nasıl destek olacaklarını bilirler ve öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlere kıyasla daha fazla mücadele ederler (Tepe, 2011).

## **5.2. ÖNERİLER**

Farklı gelişim gösteren her çocuğun erken tanı alması ve bu tanı doğrultusunda uygun eğitim ve destek alması bireyin gelişimi açısından son derece önemlidir. Okul hayatının başlaması ile birlikte tanı almaya başlayan bir durum olan özgül öğrenme bozukluğunun risk belirtileri erken fark edilebilir ve müdahale edilebilirse çocuğun okula başladığında yaşayabileceği büyük sorunların önüne geçilmiş olacaktır. Erken müdahale çocuğun okula ve yaşama daha hazır olarak katılım sağlayabilmesi için son derece önemlidir.

Bu çerçeve içerisinde;

1. Eğitimcilerin özgül öğrenme bozukluğu türleri ve özellikleri ile ilgili olarak bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Yapılan çalışmada eğitimcilerin bu konuda ihtiyaçları olduğunu göstermiştir. Bununla ilgili olarak üniversitelerde müfredata eklemeler yapılmalı ve çalışan öğretmenlere de hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

2. Çalışma sonucunda ebeveynlerin de özgül öğrenme bozukluğunu konusunda bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu nedenle onları bilgilendirecek çalışmalara da ihtiyaç vardır. Eğitimler, seminerler, televizyon programları, gazete yazıları, sosyal medyada yapılan farkındalık çalışmaları ile ebeveynlerin bilgilerinin gelişimi desteklenmelidir.

3. Geliştirilen bu ölçek çocuk hakkında ebeveynleri ve öğretmenlerinden bilgi olarak değerlendirmeyi içermektedir. Bu becerilerin bire bir çocukla değerlendirilmesini sağlayacak ölçek çalışmaları da yapılmalıdır.

4. Özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili çalışmalar çocuğun tanı alması ilkökul döneminde olduğu için çalışmalarda daha çok bu dönemle birlikte başlamaktadır. Ancak erken dönemde özgül öğrenme bozukluğu ile ilgili çalışmalara yer verilmesi erken müdahale açısından son derece önemlidir ve bu dönemde daha fazla çalışmaya yer verilmesi gerekmektedir.

5. Yapılacak boylamsal çalışmalarla çocukların okul öncesinde ve ilkökulda gelişimsel beceriler yönünden farklılıkları incelenmeli ve takip edilmelidir. Bu sayede daha kesin sonuçlara varılabilir ve çocuklar daha ayrıntılı bir şekilde gözlenebilir.

6. Ölçek maddelerinden çocuğun yetersiz olduğu alanlar belirlendikten sonra o alanları destekleyecek çalışmalar planlanarak çocuğun ilkökula hazır bir şekilde başlaması için destekleyici çalışmalar yapılmalıdır.

7. Özgül öğrenme bozukluğu tanısı bulunan çocuklar için bireysel eğitim planlarının oluşturulması geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

8. Çocuk gelişimi birimleri artırılarak çocuğun gelişiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve ön tanı hizmetlerinin sağlanması ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

Akıncı, B, (2011), *Özgül Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklarda Öz Kavramı, Algılanan Sosyal Destek ve Sosyo-Demografik Değişkenlerin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Programı, İstanbul.

Aktan, E., Oktay, A, (1997), *Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbilgisel Duyarlılığın) Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9, 1-28.

Alkaş, L, (1996), *Öğrenme Bozukluğu Olgularında, Aşırı Hareketlilik-İmpulsivitenin Eşlik Ettiği Dikkat Eksikliği/Aşırı Hareketlilik Bozukluğunun, Sıklığı Ve Nöropsikolojik Özellikleri*, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Trakya Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Edirne.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2014), *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5)*, Tanı Ölçütleri Elkitabı, çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Arslan, D., Dirik, M. Z, (2008), *İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermede Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımın Etkisi*, Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI, 1, 1-18.

Asfuroğlu Özçivit, B., Fidan S. T, (2016), *Özgöl Öğrenme Güçlüğü*, Osmangazi Tıp Dergisi, 2016;38 (Özel Sayı 1), 49-54 .

Atalay, Ö. D, (2013), *Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Bailet, L. L, Repper, K. K, Piasta, S. B., Murphy, S. P, (2009), *Emergent Literacy Intervention For Prekindergarteners At Risk For Reading Failure*, Journal of Learning Disabilities, 42(4), 336-355.

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaieski, J. F., Prasse, D., Tilly III, W. D., (2005), *Response To Intervention: Policy Considerations And Implementation*, National Association of State Directors of Special Education, USA.

Batum, P, (2007), *Öğrenme Bozukluklarında Ebeveyn Kabul/Reddi ile İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Binsted, G., Chua, R., Helsen, W., Elliott, D, (2001), *Eye-Hand Coordination In Goal-Directed Aiming*, Human Movement Science, 20(4), 563-585.

Cronbach, L. J., Shavelson, R. J., (2004), *My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures*, Educational and Psychological Measurement, 64, 391-418.

Cüceloğlu, D, (2004), *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 140-167.

Çakıroğlu, O, (2015), *Response To Intervention: Early İdentification Of Students With Learning Disabilities*, International Journal of Early Childhood Special Education, 7(1), 170-182.

Çayır, A, (2009), *Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Konya.

Demir, B. (2005). *Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğünün Belirlenmesi*, Yüksel Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Dikmeer, İ. A, Gençöz, T, (2009), *Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Olan Çocukların Wisconsin Kart Eşleme Testi Ve WISC-R Ölçeği Puanlarının İncelenmesi*, Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi, 16-1, 3- 12.

Doğan, H, (2012), *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları için Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.



Doğan, O., Erşan, E. E., Doğan, S, (2009), *İlköğretim Öğrencilerinde Olası Öğrenme Bozuklukları: Bir Ön Çalışma*. Anatolian Journal of Pschiatry, 10, 62-70.

Yıldırım Doğru, S. S, (Ed.) (2012), *Öğrenme Güçlükleri*, Eğiten Kitap, Ankara, 21-32.

Elemek, M. A, (2008) *Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durumunun İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul.

Erdem, E., Demirel, Ö, (2002), *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 23, 81-87.

Ergün, M., Özsüer, S, (2008), *Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi*, (İnternetten alınmıştır:<http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wpcontent/uploads/2015/11/vygotsky.pdf>) (28 Ekim 2016)

Erman, Ö, (1997), *Öğrenme Bozukluğu Ve Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Olgularının Nöropsikolojik Ve Nörofizyolojik Yöntemlerle İncelenmesi*, Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Tıp Fakültesi, Ankara.

Fielding Barnsley, R, (2006), *Early prevention of learning disabilities: Comments on Lyytinen and Erskine, and Fuchs. RE Tremblay*, Encyclopedia on Early Childhood Development, 1-5.

Foster, A., Titheradge, H., Morton, J, (2015), *Genetics Of Learning Disability*, Pediatrics and Child Health, 25(10), 450-457.

Fuchs, D., Fuchs, L. S, (2006), *Introduction To Response To Intervention: What, why and how valid is it ?*, Reading Research Quarterly, 41(1), 93-99.

Galaburda, A. M, (2005), *Neurology Of Learning Disabilities: What Will The Future Bring? The Answer Comes From The Successes Of The Recent Past*, Learning Disability Quarterly, 28(2), 107-109.

Gilgeri, J. W., Ho, H. Z, (1991), *Whipple, "Genotype-Environment Correlations For Language-Related Abilities: Implications For Typical And Atypical Learners"*, Journal of Learning Disabilities, 34(6), 492-502.

Girli, A, (2012), *Özel Öğrenme Güçlüğü Açıklayan Yaklaşımlar*, S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), Öğrenme Güçlükleri, Eğiten Kitap, Ankara 33-47.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., Martinez, E. A, (2005), *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective Teaching*, Person Education, Boston, 686, 195-221.

Hallegren, B, (1950), *Specific Dyslexia: A Clinical and Genetic Study*, Acta Psychiatrica Neurologica, 65, 1-287.

Heiman, T, (2004), *Teachers Coping with Changes: Including Students with Disabilities in Mainstream Classes: An International View*, International Journal of Special Education, 19(2), 13.

Jelle Vuijk, P., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E., Visscher, C, (2011), *Associations Between Academic and Motor Performance in a Heterogeneous Sample of Children With Learning Disabilities*, *Journal Of Learning Disabilities*, 44(3), 276-282.

Karabekiroğlu, K, (2012), *Aman Dikkat: Dikkat ve Öğrenme Sorunları*, Say Yayınları İstanbul.

Karaman, D., Türkbay, T., Cöngöloğlu, A., Gökçe, F. S., (2006), *Özgöl Öğrenme Bozukluğu ile Binişik Psikiyatrik Bozukluklar*, *Türkiye’de Psikiyatri*, 8(3), 145-150.

Karasar, N, (2014), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 27. Basım, Nobel Yayınevi, Ankara,77.

Korkmazlar, Ü, (1992), *6–11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Korkmazlar, Ü, (2013), *Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğu*, Ayla Oktay (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Pegem Akademi, Ankara, 203-218.

Korkmazlar, Ü, (2015), *Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim*, Adnan Kulaksızıoğlu (Ed.), *Farklı Gelişen Çocuklar*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 105-121.

Lindstrom, J. H., (2013), *Introduction to The Special Issue: Response to Intervention Within The Context of Specific Learning Disabilities, Emotional Disturbance, Autism Spectrum Disorders, and Early Childhood Special Education*, Exceptionality, A Special Education Journal, 21(1), 1-4.

Litt, J., Taylor, H., Klein, N., Hack, M., (2005), *Learning Disabilities in Children With Very Low Birthweight: Prevalence, Neuropsychological Correlates and Educational Interventions*, Journal of Learning Disabilities, 38 (2), 130–141.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., (2000), *Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills In Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study*, Developmental Psychology, 36(5), 596.

Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M. L., Torppa, M., (2004), *The Development of Children at Familial Risk for Dyslexia: Birth to Early School Age*, Annals of Dyslexia, 54(2), 184-220.

McCormick, M., (2000), *Dyslexia And Developmental Verbal Dyspraxia*, Dyslexia, 6(3), 210-214.

MEB, (2008), *Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*, (İnternette alınmıştır: [http://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_02/14114042\\_oogdep.pdf](http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14114042_oogdep.pdf)) (28 Ekim 2016).

Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., (2016), *Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar*, Vize Yayıncılık, Ankara, 15-43.

Melekoğlu, M. A., Sak, U, (2017), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*, Pegem Akademi, Ankara, 24-29.

Öndegider, N., Baykara, B., Akay, A. P., (2008), *Bir Çocuk Psikiyatrisi Polikliniğinde Ayakta İzlenen Olgulardan DEHB ve/veya ÖÖB Tanısı Konan Çocukların WISC-R Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması*, New Symposium Journal, 46 (1), 17-22.

Özkardeş, O. G, (2013), *Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi*, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 30(2).

Öztürk, G, (2008), *7-18 Yas Çocuk Kanser Hastaları İçin Yaşam Kalitesi Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Özyeşil, Z, (2012), *Öğrenme Güçlükleri Nedir? Öğrenme Güçlüklerinin Tarihçesi*, S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), Öğrenme Güçlükleri, Eğiten Kitap, Ankara 33-47.

Pehlivan, D, (2006), *Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

Pekel, D, (2010), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Üst Bilişsel Özelliklerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Pesova, B., Sivevska, D., Runceva, J, (2014), *Early Intervention and Prevention of Students With Specific Learning Disabilities*, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 149, 701-708.

Polat, E, (2013), *Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler için Web Destekli Uyarlanabilir Öğretim Sistemi Tasarımı*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.

Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., Carroll, J, (2004), *Sex Differences In Developmental Reading Disability*, JAMA, October 9, 2007-2012.

Saday Duman, N, (2014), *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Eğitsel Tedavinin Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi*, Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.

Saraç, S, (2014), *Okuma Güçlükleri ve Disleksi*, Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 34(1), 71-77

Sarı, B, (2012), *Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Çanakkale.

Sarı, B., Aktan Acar, E, (2013), *Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nin (EÇDFDÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13 (4), 2195-2215.

Sarıpınar, E. G, (2006), *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Uygulamalı Psikoloji Bilim Dalı, Ankara.

Sarıpınar, E. G, (2006), *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Senemoğlu, N, (2007), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara, 85-345.

Sharma, G, (2004), *A Comparative Study of The Personality Charac Teristics Of Primary School Students With Learning Disabilities and Their Nonlearning Disability Pears*, Learning Disability Quarterly, 27, 127-140.

Sönmez, V, (2009), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 15. Basım, Anı Yayıncılık, Ankara.

Şekeral, C., Özkardeş, O, (2013), *Üstün Zekâlı Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinin Taranması*, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 23, 197-219.

Tarhan, D, (2014), *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre Öz Kavramı*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı, Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Programı, İzmir.

Tepe, D, (2011), *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Topçu Kabasakal, Z, (2012), *Öğrenme ve Öğrenmenin Gelişimi*, S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme Güçlükleri, Eğiten Kitap*, Ankara, 2-17.

Tuğ, S, (2011), *Özel Öğrenme Bozukluğu, Özel Öğrenme Bozukluğu Dikkat Eksikli Hiperaktivite Tanısı Almış Çocuklarda Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Nörogelişimsel, Eğitsel, Kültürel Ve Sosyal Özellikleri Temelinde Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Turgut Turan, S., Erdoğan Bakar, E., Erden, G., Karakaş, S., (2016), *Özgül Öğrenme Bozukluğunun Ayırıcı Tanısında Nöro-Psikometrik Ölçümlerin Kullanımı*, *Nöro-Psikiyatri Arşivi*, 53, 144-151

Turgut, S, (2008), *Özgül Öğrenme Güçlüğü'nde Nöropsikolojik Profil*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Deneysel Psikoloji Bilim Dalı, Ankara.

Uyanık, Ö., Kandır, A, (2010), *Erken Dönemde Akademik Beceriler*, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134.



Vaughn, S., Fuchs, L. S., (2003), *Redefining Learning Disabilities As Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems*, Learning Disabilities Research & Practice, 18(3), 137-146.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., (2003), *What is Special About Special Education for Students With Learning Disabilities?*, The Journal of Special Education, 37(3), 140-147.

Vellutino, F., Scanlon, D., Small, S., Fanuele, D., (2006), *Response to Intervention As a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities: Evidence for The Role of Kindergarten and First-Grade Interventions*, Journal of Learning Disabilities, 39(2), 157–169.

Wadsworth, S. J., Olson, R. K., Pennington, B. F., DeFries, J. C., (2000), *Differential Genetic Etiology of Reading Disability As a Function of IQ*, Journal of Learning Disabilities, 33(2), 192-199.

Wolery, M., Sigalove Brashers, M., Neitzel, J. C., (2002), *Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities And Routines: Identifying Goals and Intervention Practices in Childcare*, Topics in Early Childhood Special Education, 22(3), 131-142.

Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J., (1998), *Child Development And Emergent Literacy*, Child Development, 69(3), 848-872.

Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., Şavlığ, A, (2016), *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Çeşitli Öğrenme Güçlüklerine Yönelik Farkındalıkları*, Education Sciences, 11(4), 243-266.

Yapıcı, M, (2008), *Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı*, İbrahim Yıldırım (Ed.), Eğitim Psikolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara, 574-578.

Yılmaz, M, (2014), *Öğrenme Güçlüğüünün Değişen Tanımları*, William N. Bender (Ed), Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 1-43.

Zygouris Coe, V., Center, R. E. F, (2001), *Emergent Literacy*, Flare Document, Florida Literacy and Excellence Center, Orlando.

# EKLER

## EK A Ebeveyn Demografik Bilgi Formu

### 60-72 Aylık Çocuklar için Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği

Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocuklar, zeka düzeyleri normal ya da normalin üzerinde olmalarına karşın, okuma yazma ya da matematik gibi alanların bir ya da bir kaçında bazı güçlükler yaşarlar. Okan Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, Yüksek Lisans Tezi olan bu araştırma, Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların erken dönemde saptanmasını amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında alınan bilgiler gizli tutulacak ve özgül öğrenme güçlüğü riski saptanan çocukların ailelerine bilgi verilecektir.

Lütfen, aşağıda belirtilen özelliklerden her birini çocuğunuzda ne ölçüde gözlediğinizi, size uygun **sadece bir** kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. **Her soruyu cevaplamanız çalışmanın etkililiği için son derece önemlidir.**

Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler.

**Ezgi ORAL**  
Okan Üniversitesi  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü  
*oral.ezgi@gmail.com*

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KOTİL**

#### 1. Çocuğun Cinsiyeti:

Kız ( ) Erkek ( )

#### 2. Çocuğun Doğum Tarihi:

..... AY 2013 ( )

..... AY 2012 ( )

..... AY 2011 ( )

..... AY 2010 ( )

#### 3. Formu dolduran:

( ) Anne

( ) Baba

**4. Annenin yaşı:**

20-30 ( ) 30-40 ( ) 40-50 ( ) 50 yaş ve üzeri ( )

**5. Annenin öğrenim düzeyi:**

İlk ( ) Orta ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Master/Doktora ( )

**6. Babanın yaşı:**

20-30 ( ) 30-40 ( ) 40-50 ( ) 50 yaş ve üzeri ( )

**7. Babanın öğrenim düzeyi:**

İlk ( ) Orta ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Master/Doktora ( )

**8. Çocuğunuz daha önce eğitim aldı mı?**

Hayır ( )

Anaokuluna gitti ( )

Özel eğitime gitti ( )

**9. Çocuğunuz doğum sırasında sorun yaşadı mı ?**

Hayır ( )

Erken doğum ( )

Geç doğum ( )

Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması ( )

Diğer .....

**10. Çocuğunuz ilk 1 yaş içerisinde önemli bir hastalık geçirdi mi ?**

Hayır ( )

Sarılık ( )

Küvezde kalma ( )

Havale geçirme ( )

Enfeksiyon ( )

Kazaya bağlı rahatsızlık ( )

Ameliyat ( )

Uzun süreli hastahanedede kalmayı gerektiren hastalık ( )

Kafa travması ( )

Diğer ( ) .....

**11. Çocuğunuzun gelişimi sırasında bir sorun yaşandı mı ?**

Beslenme sorunları ( )

Televizyon, telefon, tablet vb. teknolojik cihazlara fazla maruz kalma ( )

Ailede yaşanan psikolojik sorunlar ( )

Diğer ( ) .....

**12. “Özel Öğrenme Bozukluğu” (Disleksi, disgrafi ya da diskalkuli) hakkında bilginiz var mı?**

Evet ( )

Hayır ( )

Evet ise kaynağı (seminer, internet, kitap, bir yakınımın bu tanıya sahip olması vb.) .....

**13. Ailede “Özgül Öğrenme Bozukluğu” (Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli) tanısı olan var mı ?**

Hayır ( )

Evet ( ) ise Anne ( ) Baba ( ) Kardeş ( ) Diğer ( )

.....

**14. Çocuğunuzun herhangi bir tanısı var mı ?**

Hayır ( )

Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli ( )

Gelişim Geriliği ( )

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ( )

Yaygın Gelişimsel Bozukluk ( )

Diğer ( ) .....

## EKLER

### EK B Öğretmen Demografik Bilgi Formu

#### 60-72 Aylık Çocuklar için Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği

Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocuklar, zeka düzeyleri normal ya da normalin üzerinde olmalarına karşın, okuma yazma ya da matematik gibi alanların bir ya da bir kaçında bazı güçlükler yaşarlar. Okan Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, Yüksek Lisans Tezi olan bu araştırma, Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların erken dönemde saptanmasını amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında alınan bilgiler gizli tutulacak ve özgül öğrenme güçlüğü riski saptanan çocukların ailelerine bilgi verilecektir.

Lütfen, aşağıda belirtilen özelliklerden her birini çocuğunuzda ne ölçüde gözlediğinizi, size uygun **sadece bir** kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. **Her soruyu cevaplamanız çalışmanın etkililiği için son derece önemlidir.**

Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler.

**Ezgi ORAL**  
Okan Üniversitesi  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü  
[oral.ezgi@gmail.com](mailto:oral.ezgi@gmail.com)

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KOTİL**

#### Öğretmene ait bilgiler

- 1) Yaşınız:  
20-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 50 yaş üzeri ( )
- 2) Hizmet Yılı :  
0-1 ( ) 2-3 ( ) 4-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16 yıl ve üzeri ( )
- 3) Mezun Olduğunuz Okul/Bölüm:  
Lise ( )..... Bölümü  
Önlisans ( )..... Bölümü  
Lisans ( )..... Bölümü  
Yüksek lisans ( )..... Bölümü

4) “Özel Öğrenme Bozukluğu” (Disleksi, Diskalkuli, Disgrafi) hakkında bilginiz var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Evetse kaynağı (ders, seminer, kitap, internet, öğrenci

vb).....

5) “Özel Öğrenme Bozukluğu” (Disleksi, Diskalkuli, Disgrafi) tanısı olan öğrenciniz oldu mu?

Evet ( ) Hayır ( ) Evetse ne kadar süre .....



## ÖZGEÇMİŞ

1988 yılında İzmir’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini İzmir’de tamamladı. Ege Üniversitesi, Ege Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı’nda önlisans, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda lisans eğitimi aldı. Mezun olduktan sonra İstanbul’da üç yıl boyunca farklı gelişen çocuklara bireysel ve grup eğitimi verdi. Ardından İstanbul Kavram Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programında öğretim görevliliği ve program başkanlığı görevlerini yürüttü. Engelsiz Üniversiteler Platformunda görev aldı. Farklı gelişen (özel öğrenme güçlüğü, yaygın gelişimsel bozukluğu ve zihin engeli olan) bireylerle çalışmalarına devam etti. 2014 yılında Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde yüksek lisansa başladı. Nisan 2015’den beri de İzmir Ekonomi Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi programında öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.