

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK GELİŞİMSEL BİR
DEĞERLENDİRME ARACI: ÇOCUK, EBEVEYN VE
ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ

Uzm. Ash İZOĞLU TOK

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

ANKARA

2024

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK GELİŞİMSEL BİR
DEĞERLENDİRME ARACI: ÇOCUK, EBEVEYN VE
ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ

Uzm. Ash İZOĞLU TOK

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Özcan DOĞAN

ANKARA

2024

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK GELİŞİMSEL BİR DEĞERLENDİRME ARACI:**ÇOCUK, EBEVEYN VE ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ**

Aslı İZOĞLU TOK

Prof. Dr. Özcan DOĞAN

Bu tez çalışması 09.07.2024 tarihinde jürimiz tarafından "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı" nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. İsmihan Artan
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Zeynep ÇETİN
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN
(İstanbul Medipol Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
(Ankara Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU
(Hacettepe Üniversitesi)

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

11 / 11 10. Temmuz 2024
Prof. Dr. Müge YEMİŞÇİ ÖZKAN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ⊗ Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

09/07/2024

Ash İZOĞLU TOK

¹“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Özcan DOĞAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Uzm. Aşlı İZOĞLU TOK

TEŞEKKÜR

Doktora sürecim zor ve şansızlıklarla dolu olsa da bu süreçte bana kendimi şanslı hissettiren ve teşekkürü borç bildiğim birçok kişi var.

Yüksek lisans ve doktora sürecim boyunca her ihtiyacım olduğunda yanımda olan, benim için çok değerli olan manevi desteğini her daim sunan ve bilgi birikimiyle ve deneyimiyle yol gösteren saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Özcan Doğan'a,

Akademik birikimlerini benden hiç esirgemeyen ve her fırsatta bana manevi desteklerini sunan saygıdeğer tez izleme kurulu hocalarım Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU'na ve Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya,

Tez savunma sürecimde mesleki deneyimlerini benden esirgemeyen ve yanımda olan jüri üyelerimden Prof. Dr. İsmihan ARTAN'a, Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN'e ve Prof. Dr. Zeynep ÇETİN'e

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde lisans ve lisansüstü hayatım süresince bana katkısı olan tüm bölüm hocalarıma ve öğrencilerine,

Tez süresince bana destek olan sevgili okul idarecilerine, öğretmenlere, ailelere ve çocuklara,

Tüm zor süreçlerimde benim kendime inandığımdan daha çok bana inanan, gerek eğitim gerekse çalışma hayatımda hep yanımda olan ve akademik deneyimleriyle bana yol gösteren çok sevgili dostlarım Ezgi TAŞTEKİN'e, Çiğdem KAYMAZ'a, Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ'ye, A. Elif IŞIK USLU'ya, Raziye YÜKSEL DOĞAN'a, Sibel ÖZKIZIKLI'ya ve Songül SARIKAYA'ya,

Bana dünyanın en güzel ailesine sahip olduğumu her daim hissettiren, bana hep inanan ve koşulsuz bir sevgiyle sevip saran aile üyelerimden M. Ferman İZOĞLU'na, Cerrah İZOĞLU'na, Nazlı İZOĞLU GÜLER'e, Zuhal TEKİN İZOĞLU'na ve Tekin GÜLER'e,

Tüm zor anlarımda yanımda olan, bana güvenen ve her daim desteğini sunan sevgili eşim Ufuk Güney TOK'a

Çok teşekkür ederim.

Son teşekkürümü ise, özel gereksinimli bir çocuğun neler yaşadığını sözcüklerle anlatamasa da varlığıyla gösteren, kendimi bu yola adamama katkısı olan ve tez sürecimde kaybettiğim kardeşim Şehmus İZOĞLU'na...

ÖZET

İzoğlu-Tok, A., Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Gelişimsel Bir Değerlendirme Aracı: Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Ölçeği, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Doktora Tezi, Ankara, 2024. Bu çalışmada kapsamlı bir Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı geliştirerek özgül öğrenme güçlüğü riskinin erken dönemde tespit edilebilmesine yönelik literatürde yer alan boşluğu doldurmak amaçlanmaktadır. Keşfedici-ardışık karma desen yöntemiyle tasarlanan bu çalışmada ilk olarak özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan 10 ilkokul çocuğunun öğretmenleri ve ebeveynleri dahil olmak üzere 20 katılımcıyla nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Braun ve Clarke'ın tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Daha sonra, nitel görüşmelerden, literatür taramasından ve uzman görüşlerinden yola çıkarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı'nın psikometrik özelliklerinin incelenmesi sürecinde, anaokulu ve birinci sınıfta yer alan çocuklar ile çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin yer aldığı 663 katılımcı (pilot çalışma için 73 katılımcı ve açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için 590 katılımcı) yer almıştır. Değerlendirme aracı çocuk, ebeveyn ve öğretmen olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. Çocuk ölçeğinde (46 madde) beş faktör bulunmaktadır: Yazma-matematik, sözcük-hece bilgisi, harf bilgisi, sağ-sol ayrımı ve uzman görüşü. Ebeveyn ölçeği (44 madde) dil ve iletişim becerileri ve önkoşul öğrenme becerileri ve tutumları olmak üzere iki faktör yer almaktadır. Öğretmen ölçeğinin (17 madde) ise önkoşul öğrenme becerileri ve tutumlarını içeren tek faktörlü bir yapısı bulunmaktadır. Üç ölçeğin de geçerlik ve güvenilirliği kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı, risk altındaki çocukların çok boyutlu bir yaklaşımla zamanında tespit edilmesini kolaylaştıran ve güvenilir veriler sağlayan geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: spesifik öğrenme güçlükleri, erken teşhis, karma yöntemli çalışma, psikometrik değerlendirme, değerlendirme aracı.

ABSTRACT

Izoğlu-Tok, A., A Developmental Assessment Tool for Learning Disabilities: Child, Parent and Teacher Scale, Hacettepe University Graduate School Health Sciences, Child Development and Education Program, Doctor of Philosophy Thesis, Ankara, 2024. The study aims to address the gap in early detection of specific learning disabilities by crafting the Early Learning Disability Symptoms Assessment Tool. The study, employing an exploratory-sequential mixed-methods design, initially interviewed 20 purposively sampled participants, including teachers and parents of 10 primary school children diagnosed with specific learning disabilities. Following Braun and Clarke, thematic analysis guided the first phase. Subsequently, an item pool was curated from the initial phase's insights, literature review, and expert consultations. Psychometric evaluation of Early Learning Disability Symptoms Assessment Tool involved 663 kindergarten and first-grade children alongside their parents and teachers (73 for the pilot study and 590 for exploratory and confirmatory factor analyses). Early Learning Disability Symptoms Assessment Tool comprises child, parent, and teacher scales. The child scale (46 items) identified five factors: writing and mathematics, word-syllable knowledge, letter knowledge, right-left distinction, and expert opinion. The parent scale (44 items) unveiled two factors: language development and communication and prerequisite learning and studying skills. The teacher scale (17 items) focused on prerequisite learning and studying skills. The validity and reliability of all three scales were confirmed as acceptable. Early Learning Disability Symptoms Assessment Tool is a valid and reliable tool that facilitates the timely identification of at-risk children through a multidimensional approach, ensuring more dependable data.

Key Words: specific learning disabilities, early identification, mixed-methods study, psychometric evaluation, assessment tool.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Kuramsal Yaklaşım ve Kapsam	1
1.2. Amaç	2
1.2.1. Temel ve Alt Problemler	3
1.3. Varsayımlar	3
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi	4
2.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı	6
2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri	9
2.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı ya da Riski Olan Çocukların Özellikleri	10
2.4.1. Okul Döneminde Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocukların Özellikleri	11
2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Özgül Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Çocukların Özellikleri	14
2.5. Özgül Öğrenme Güçlüğü Değerlendirme Süreci	16
2.5.1. Tarama	17
2.5.2. Tıbbi Değerlendirme ve Tanılama	18
2.5.3. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama	22
2.6. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nü Açıklayan Yaklaşımlar	23
2.6.1. Tıbbi Model	23

2.6.2. Psikolojik Model	25
2.6.3. Eğitsel Model	25
2.6.4. Sosyokültürel Model	26
2.6.5. Gelişimsel Model	27
3. GEREÇ VE YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Birinci Basamak: Nitel Araştırma Süreci	29
3.2.1. Araştırma Modeli	29
3.2.2. Araştırmanın Yeri	29
3.2.3. Çalışma Grubu	29
3.2.4. Veri Toplama Araçları	31
3.2.5. Veri Toplama Süreci	33
3.2.6. Verilerin Analizi	35
3.2.7. Geçerlik ve Güvenirlik	36
3.2.8. Araştırmacının Rolü	37
3.3. İkinci Basamak: Nicel Araştırma Süreci	38
3.3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.3.2. Araştırma Yeri	38
3.3.3. Çalışma Grubu	39
3.3.4. Veri Toplama Araçları	47
3.3.5. Madde Havuzunun Oluşturulması	49
3.3.6. Uzman Görüşünün Alınması	53
3.3.7. Pilot Çalışma Uygulamaları	60
3.3.8. Veri Toplama Süreci	63
3.3.9. Veri Analizi	66
3.4. Etik Hususlar	67
4. BULGULAR	69
4.1. Birinci Basamağa İlişkin Bulgular	69
4.2. İkinci Basamağa İlişkin Bulgular	84
4.2.1. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Çocuk Ölçeği	84
4.2.2. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Ebeveyn Ölçeği	93

4.2.3. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Öğretmen Ölçeği	103
4.2.4. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Skor Puanları	109
4.3. Karma Çalışmaya İlişkin Bulgular	110
5. TARTIŞMA	115
5.1. Birinci Basamağa İlişkin Tartışma	115
5.2. İkinci Basamağa İlişkin Tartışma	123
5.3. Karma Çalışma Bulgularına İlişkin Tartışma	127
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	129
6.1. Araştırmanın Sınırlılıkları	131
7. KAYNAKLAR	133
8. EKLER	143
Ek-1: Ebeveynler için Yarı Yapılandırılmış Nitel Görüşme Formu	143
Ek-2: Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Nitel Görüşme Formu	146
Ek-3: Hacettepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurul İzni	148
Ek-4: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	150
Ek-5: Nitel Görüşmeler için Çevrimiçi Onam Formu	151
Ek-6: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Çocuk Ölçeği Madde Örnekleri	152
Ek-7: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Ebeveyn Ölçeği Madde Örnekleri	153
Ek-8: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Öğretmen Ölçeği Madde Örnekleri	154
Ek-9: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Çocuk Ölçeği için Çocuk Onam Formu	155
Ek-10: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Ebeveyn Ölçeği için Onam Formu	156
Ek-11: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Öğretmen Ölçeği için Onam Formu	157
Ek-12: Dijital Makbuz	158
Ek-13: Orijinallik Raporu	159
9. ÖZGEÇMİŞ	160

SİMGELER VE KISALTMALAR

APD	Amerika Psikoloji Derneği (American Psychological Association)
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM	Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)
ÖGEBDA	Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı
ICD	Hastalıkların Uluslararası Sınıflama Sistemi (International Classification of Diseases)
IDEA	ABD Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NJCLD	Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities)
ÖGEBDA	Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı
ÖÖG	Özgöl Öğrenme Güçlüğü
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
WHO	Dünya Sağlık Örgütü

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
2.1. Özgül öğrenme güçlüğü tanım haritası.	8
2.2. Özgül öğrenme güçlüğü değerlendirme süreci.	16
2.3. Özgül öğrenme güçlüğü tanılama süreci.	19
2.4. Özgül öğrenme güçlüğü açıklayan yaklaşımlar.	23
3.1. Araştırmanın keşfedici ardışık desen modeli.	28
3.2. Birinci basamak tasarım sürecine ilişkin zaman çizelgesi.	35
3.3. MaxQDa nitel veri analizi programı içerik analizi sayfası örneği.	35
3.4. İkinci basamak araştırma süreci.	64
4.1. Okul öncesi dönemde yaşanan gelişimsel güçlükler.	69
4.2. Okul döneminde yaşanan gelişimsel güçlükler.	73
4.3. Okul döneminde yaşanan akademik güçlükler.	79
4.4. Özgül öğrenme güçlüğü risk belirtileri piramidi.	83
4.5. ÖGEBDA-ÇÖ yapısal eşitlik modelleme analizi.	92
4.6. ÖGEBDA-EÖ saçılım grafiği.	95
4.7. ÖGEBDA-EÖ yapısal eşitlik modelleme analizi.	102
4.8. ÖGEBDA- ÖÖ saçılım grafiği.	104
4.9. ÖGEBDA-ÖÖ yapısal eşitlik modelleme analizi.	109

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların gelişimsel özellikleri.	12
2.2. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların akademik özellikleri.	13
2.3. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların dikkat ve diğer özellikleri .	14
2.4. Özgül öğrenme güçlüğü riski olan çocukların özellikleri.	15
2.5. Özgül öğrenme güçlüğü değerlendirme araçları.	20
3.1. Çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bilgiler.	31
3.2. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler.	31
3.3. Yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu ana soruları.	32
3.4. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ana soruları.	33
3.5. Pilot çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin bilgiler.	41
3.6. Pilot çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bilgiler.	42
3.7. Pilot çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler.	43
3.8. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sürecinde çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bilgiler.	45
3.9. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sürecinde çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bilgiler.	46
3.10. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sürecinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler.	47
3.11. Madde havuzu tablosu.	50
3.12. Uzman sayısına göre Lawshe minimum kapsam geçerlik oranları.	55
3.13. Birinci uzman görüşlerine yönelik kapsam geçerlik bulguları.	56
3.14. İkinci uzman görüşlerine yönelik kapsam geçerlik bulguları.	58
3.15. Birinci pilot çalışma Cronbach Alpha (α) değerleri.	60
3.16. Birinci pilot çalışma madde ile bütün arasındaki korelasyon değer aralıklarına göre incelenen maddeler.	61
3.17. İkinci pilot çalışma Cronbach Alpha (α) değerleri.	61
3.18. İkinci pilot çalışma madde ile bütün arasındaki korelasyon değer aralıklarına göre incelenen maddeler.	62
3.19. Formların son haline ilişkin Cronbach Alpha (α) değerleri.	63

4.1.	ÖGEBDA-ÇÖ Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonuçları.	84
4.2.	ÖGEBDA-ÇÖ açımlyıcı faktör analizi sonuçları (N=290).	86
4.3.	ÖGEBDA-ÇÖ açımlyıcı faktör analizi uyum değeri.	88
4.4.	ÖGEBDA-ÇÖ alt faktörleri arasındaki korelasyonlar.	88
4.5.	ÖGEBDA-ÇÖ alt faktörlerine ait güvenilirlik kestirimleri.	89
4.6.	ÖGEBDA-ÇÖ ile Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği toplam puan korelasyonları.	89
4.7.	ÖGEBDA-ÇÖ doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks değeri.	90
4.8.	ÖGEBDA-ÇÖ temel varsayımlar.	90
4.9.	ÖGEBDA-ÇÖ doğrulayıcı faktör analiz sonuçları (N=300).	91
4.10.	ÖGEBDA-ÇÖ güvenilirlik katsayıları.	93
4.11.	ÖGEBDA-EÖ Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonuçları.	93
4.12.	ÖGEBDA-EÖ paralel analizinden elde edilen değeri.	94
4.13.	ÖGEBDA-EÖ açımlyıcı faktör analizi sonuçları (N=290).	96
4.14.	ÖGEBDA-EÖ için madde istatistikleri ve madde-toplam korelasyonları.	98
4.15.	ÖGEBDA-EÖ güvenilirlik kestirimleri.	99
4.16.	ÖGEBDA-EÖ ile ÖGEBTA toplam puan korelasyonları.	99
4.17.	ÖGEBDA-EÖ doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks değeri.	100
4.18.	ÖGEBDA-EÖ temel varsayımlar.	100
4.19.	ÖGEBDA-EÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (N = 300).	101
4.20.	ÖGEBDA-EÖ güvenilirlik katsayıları.	103
4.21.	ÖGEBDA-ÖÖ Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonuçları.	103
4.22.	ÖGEBDA-ÖÖ paralel analizinden elde edilen değeri.	104
4.23.	ÖGEBDA-ÖÖ açımlyıcı faktör analizi sonuçları (N=290).	105
4.24.	ÖGEBDA-ÖÖ için madde istatistikleri ve madde-toplam korelasyonları.	106
4.25.	ÖGEBDA-ÖÖ güvenilirlik kestirimleri.	107
4.26.	ÖGEBDA-ÖÖ'ye yönelik test tekrar test güvenilirlik değeri.	107
4.27.	ÖGEBDA-ÖÖ doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks değeri.	107
4.28.	ÖGEBDA-ÖÖ temel varsayımlar.	108
4.29.	ÖGEBDA-ÖÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (N = 300).	108

4.30.	ÖGEBDA-ÇÖ, ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ risk istatistikleri.	110
4.31.	Ebeveyn ve öğretmen görüşlerinden elde edilen güçlüklerin ÖGEBDA'ya dahil edilme durumuna yönelik bütünleşik sonuç matrisi.	111
8.1.	Ebeveynler için yarı yapılandırılmış nitel görüşme formu.	142
8.2.	Öğretmenler için yarı yapılandırılmış nitel görüşme formu.	145



1. GİRİŞ

1.1. Kuramsal Yaklaşım ve Kapsam

Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), ortalama ya da ortalama üstü zeka puanına sahip olduğu halde matematik, okuma ve yazma gibi kritik alanlarda zayıf akademik performansla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (1). Bu nörogelişimsel bozukluk grubunda farmakolojik tedavilerden çok erken eğitsel müdahalelere odaklanılmaktadır (2).

Eğitsel müdahalelerin kritik bir öneme sahip olduğu erken çocukluk döneminde ÖÖG riski altındaki çocukların dil, biliş, sosyo-duygusal, motor ve öz bakım becerileri gibi birçok alanda gelişimsel desteğe ihtiyaçları olduğu ifade edilmektedir (3–5). Bu gelişimsel ihtiyaçlar erken dönemde karşılanmadığı takdirde çocukların yaşadıkları güçlüklerin artarak ilerlemesi, erken teşhisin önemini ortaya koymaktadır (6). Erken teşhis sayesinde, çocukların sonraki yıllardaki akademik güçlüklerinin önceden tahmin edilmesi sağlanmaktadır (7).

Türkiye'deki ÖÖG oranlarına bakıldığında, erken teşhis ve müdahaleye yönelik ihtiyaçlar açıkça görülmektedir. Örneğin ABD'de özel eğitimdeki öğrencilerin %37,1'ini ve Avrupa'da %15'ini ÖÖG tanısı olan çocuklar oluşturmaktadır (8,9). Türkiye'de bu oran %3 olarak bildirilmektedir (10). ÖÖG'nin tespit edilmesindeki bu önemli farklılık, değerlendirme araçlarına ve veri toplama metodolojilerine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır (4,10). Dolayısıyla bu durum Türkiye literatüründeki önemli bir boşluğu açıkça göstermektedir.

ÖÖG ile ilgili güçlüklerin birçok farklı alanda ortaya çıkması bütünsel bir gelişimsel değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır (7). Bu bütünsel değerlendirme sürecinde ise çocukla yakın temas içerisinde olan ebeveynin, öğretmenin ve uzmanın görüşlerinin bir araya getirilmesi önemlidir. Ancak mevcut değerlendirme araçlarına bakıldığında değerlendirme sürecinin genellikle tek yönlü olduğu görülmektedir (11–16). Benzer durum ulusal değerlendirme araçlarında da karşımıza çıkabilmektedir (17,18). Bu nedenle erken dönemde çocukların çok boyutlu değerlendirilmesini sağlayacak değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır.

Türkiye'de ÖÖG'ye yönelik değerlendirme araçlarına ve veri toplama metodolojilerine yönelik sınırlılıklar sebebiyle alana ilişkin daha detaylı bilgi sunacak

karma araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Çünkü karma çalışmalar, özellikle mevcut değerlendirme araçlarının yetersiz veya amaca uygun olmadığı durumlarda yeni araçların geliştirilmesine imkan vermektedir (19). Ayrıca karma araştırma yönteminin özel gereksinimli çocuklar alanında kullanımının sınırlı olması (20), bu çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağına yönelik inancı arttırmaktadır.

Bu çalışmada ÖÖG riski taşıyan çocukların erken dönem belirtilerinin, ebeveyn ve öğretmen görüşleriyle belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu güçlüklerden yola çıkarak anaokulu ve birinci sınıf çocukları için geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle bu çalışmanın, okula başladıktan en az altı ay sonra tanı almaya yönlendirildikleri için (1) ÖÖG riski altındaki çocukların resmi tanıdan önce yani okul öncesi ve birinci sınıfta gelişimsel ihtiyaçlarını tespit etme konusunda kritik bir öneme sahip olacağına ve literatürdeki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.2. Amaç

ÖÖG erken belirtileri gösteren çocukların gelişimsel açıdan risk altında olduğu görülmektedir. ÖÖG riski olan çocuklarda olası akademik gecikmeler ortaya çıkmadan önlemeyi amaçlayan bu çalışma, birincil ve ikincil erken müdahale ihtiyacına yönelik düşünceden yola çıkarak oluşturulmuştur.

Bu çalışmada ÖÖG riski olan çocuklar ele alınacaktır. Bu keşfedici sıralı desenin amacı, Ankara'da ÖÖG riski altında olan çocukların nitel görüşmelerle erken dönem belirtilerini keşfetmek ve daha sonra okul öncesi ve birinci sınıftaki çocuklara yönelik hazırlanan Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracının (ÖGEBDA) nicel yöntemle psikometrik incelemelerini gerçekleştirmektir. Bu nihai amacın alt amaçları ise şunlardır:

1. Alt amaç: Ankara'da bulunan ve ÖÖG tanısı almış ilkokul dönemindeki çocukların ebeveynleri ve öğretmenleriyle nitel görüşmeler yaparak çocukların okul öncesinde ve birinci sınıfta ortaya çıkan tanı öncesi gelişimsel güçlüklerini keşfetmek.
2. Alt amaç: Nitel görüşmelerden, literatür taramasından ve uzman görüşlerinden elde edilen verileri ve bilgileri kullanarak Ankara'da bulunan okul öncesi ve birinci sınıftaki çocuklar için ÖÖG erken belirtilerine yönelik bir

değerlendirme aracı tasarlamak ve oluşturulan bu aracın psikometrik incelemelerini yapmak.

1.2.1. Temel ve Alt Problemler

Araştırmanın nitel ve nicel olmak üzere iki basamağı bulunmaktadır. Tanımlayıcı/betimleyici nitel desenle yürütülen araştırmanın birinci basamağında, Ankara’da bulunan ve ÖÖG tanısı almış ilköğretim dönemindeki çocukların ebeveynleri ve öğretmenleriyle nitel görüşmeler yaparak çocukların okul öncesi ve birinci sınıfta ortaya çıkan tanı öncesi gelişimsel güçlüklerini keşfetmek amaçlanmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. ÖÖG tanısı olan çocuklar okul öncesi dönemde ne gibi belirtiler göstermektedir?
2. ÖÖG tanısı olan çocuklar birinci sınıfta ne gibi belirtiler göstermektedir?

İkinci basamakta nitel görüşmelerden, literatür taramasından ve uzman görüşlerinden elde edilen verileri ve bilgileri kullanarak Ankara’da bulunan okul öncesi ve birinci sınıftaki çocuklar için ÖÖG erken belirtilerine yönelik bir değerlendirme aracı olan ÖGEBDA’yı tasarlamak ve oluşturulan bu aracın psikometrik incelemelerini yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. ÖGEBDA geçerli bir araç mıdır?
2. ÖGEBDA güvenilir bir araç mıdır?

Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin araştırma soruları ve hipotezleri bulunmakla birlikte karma bir yöntem olduğu için aşağıda yer alan karma yöntem sorusuna da araştırma sürecinde cevap aranmıştır:

1. Nitel görüşmelerden elde edilen güçlüklerden hangileri psikometrik incelemeler sonucunda ÖGEBDA’da yer almıştır?

1.3. Varsayımlar

Araştırmanın birinci basamağı olan nitel görüşmelerde ebeveynlerin ve öğretmenlerin ÖÖG tanısı olan çocuklarının gelişimsel süreçlerini anımsadıkları ve doğru bilgiler verdikleri varsayılmaktadır. İkinci basamakta ise çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin ÖGEBDA’da yer alan becerileri doğru değerlendirdikleri ve samimiyetle doldurdukları ya da yanıtladıkları kabul edilmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi

ÖÖG tarihsel süreci incelendiğinde, 1800'lü yıllara dayandığı görülmektedir. Franz Josep Gall, 1802 yılında askerlerin geçirdikleri beyin sarsıntısı ile yaşadıkları konuşma güçlüğü arasında bir ilişkinin olduğuna inanmıştır. Beyin ile psikiyatrik durumlar üzerine yapılan bu araştırmalar ÖÖG çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Çünkü Gall'den önce beyin bir bütün olarak görülürken Gall ile birlikte beynin bölgelere ayrıldığı ve her bir bölgenin bir işleve sahip olduğu görüşü ortaya çıkmıştır (21,22). Beyin ile konuşma bozukluğu arasındaki ilişkinin 1874 yılında Carl Wernicke tarafından incelenmeye devam edildiği görülmektedir. Carl Wernicke bu süreçte araştırmasında yer alan hastaları *duyusal afazi* kavramıyla tanımlamıştır (21). Beyin ile konuşma güçlüklerine yönelik çalışmalar devam ederken 1877 yılında nörolog Adolf Kussamaul okumaya yönelik gerekli becerilere sahip olduğu halde okuma güçlüğü çeken bir hastasından yola çıkarak *kelime körlüğü* terimini üretmiştir (22). Son olarak Rudolf Berlin ise araştırmasında *yazılı ve basılı sembollerini yorumlamada aşırı zorlanma* yaşayan bireyler için *disleksi* terimini kullanarak literatüre ilk kez bu kavramı dahil etmiştir (10).

Bu sürece kadar yapılan çalışmalar çoğunlukla yetişkinleri kapsarken 1896 yılında W. Pringle Morgan 14 yaşında bir çocukla çalışma yürütmüştür. Morgan çocuğun ortalama zekaya sahip olmasına rağmen okumada güçlük çekmesi sebebiyle Kussamaul'ın teriminden yola çıkarak *doğuştan kelime körlüğü* terimini kullanmıştır (23). Bu terimden sonra 1917 Sir Cyril Hinselwood tarafından ÖÖG'ye ilişkin ilk sistematik çalışma yapılmıştır. Hinselwood çocukların bilişsel kapasiteleri olmasına rağmen okumada güçlük çektiklerine dikkat çekmiştir (21). Ancak bu sürece kadar yaşanan güçlükler beyinle ilişkilendirilirken 1925 yılında Samuel Torrey Orton beyin hasarı dışında aileden ve okuldan alınan gelişimsel öykünün, zeka puanının ve başarı testi sonuçlarının değerlendirme sürecinde dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmıştır (24).

Kavramlar ve değerlendirme sürecine yönelik gelişmeler devam ederken 6 Nisan 1963 tarihinde Samuel A. Kirk ilk kez öğrenme güçlüğü kavramını kullanılmıştır. Kirk bu kavramı gelişim, dil, konuşma, okuma ve sosyal etkileşim için

gerekli olan iletişim becerilerinde güçlük yaşayan çocuk grubunu tanımlamak amacıyla kullanmıştır (25). Kirk bu kavramı kullandıktan sonra 1969 yılında *özellik öğrenme güçlüğü* kavramı Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) yasal olarak tanımlanmış ve özel eğitim kategorisine dahil edilmiştir (26). Böylelikle ÖÖG tanısı olan çocuklar özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaya başlamıştır. Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme Tekniğinin (fMRI) ortaya çıkmasıyla birlikte ÖÖG tanısı olan çocukların beyin işleyişlerine ve nedenlerine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (10).

Türkiye'deki tarihsel sürece baktığımızda, ÖÖG kavramı resmi olarak 16 Şubat 1975 tarihli 15151 sayılı resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik aracılığıyla tanımlanmıştır. Bu yönetmelikte ÖÖG kavramı kültürel yoksunluğu olanlar ve diğer öğrenme güçlüğü olan çocuklar olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır (27). Bu iki kategori 9 Aralık 1985 tarihli 18953 sayılı resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğiyle birleştirilerek tek kategoriye düşürülmüştür (28). ÖÖG tanımı 18 Ocak 2000 tarihli 23937 sayılı resmi gazete yayınlanan MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğiyle değişikliğe uğramıştır (29). Ardından 31 Mayıs 2006 tarihli ve 26184 sayılı resmi gazete yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğiyle ÖÖG yasal tanımı son şeklini almıştır (30). MEB Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü 2008 yılında *Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı* hazırlanmıştır. Bu program 2009 yılı itibariyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanmak üzere onaylanmıştır (31). Yine 2009 yılında MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Genel Müdürlüğü tarafından *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için performans belirleme formu* oluşturulmuştur (32).

Tarihsel sürece genel olarak bakıldığında araştırmacıların çalışma gruplarındaki bireylerin yaşlarının gittikçe düştüğü görülmektedir. Günümüze gelindiğinde ise erken çocukluk dönemindeki çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar dikkat çekmeye başlamıştır. Bu çalışmalarda çocukların yaşadığı temel zorlukların giderek arttığına vurgu yapılmakta ve bu durum Matthew etkisi olarak tanımlanmaktadır. Matthew etkisinde yer alan *zenginler daha zengin, fakirler daha fakir olur* mantığından yola çıkılarak müdahale edilmediği takdirde ÖÖG alanında güçlük yaşayan çocuklar zaman içerisinde çok daha fazla güçlük yaşayarak karşımıza

çıkar şeklinde tasvir edilmektedir (33). Yurt dışında ÖÖG'deki Matthew etkisini ortaya koymaya yönelik birçok araştırma mevcuttur (3,34,35). Türkiye'de ise, yasalarda erkenlik ilkesine değinilmesine rağmen ÖÖG riski taşıyan çocuklara yönelik erken müdahale hizmeti bulunmamaktadır (4).

2.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı

ÖÖG tarihçesinde bahsedildiği üzere öğrenme güçlüğü kavramı ilk olarak Samuel A. Kirk tarafından literatüre dahil edilmiştir. Bu kavram konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik veya diğer akademik alanların biri ya da daha fazlasında gerilik, bozukluk veya gecikmeli gelişme gösteren grubu tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (25). ABD Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], Sec. 300.8 [c] [10]) ise ÖÖG'yi şu şekilde tanımlamıştır:

“ÖÖG, sözel veya yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir veya birkaçındaki bozukluklara bağlı olarak, algısal engeller, beyin hasarı, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumların da dahil olduğu dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalar yapmada kendini gösteren bozukluktur (36).”

IDEA bu tanımlamayı yaparken bazı dışlama kriterleri de sunmuştur. Bu kriterlere göre ÖÖG görsel, işitsel ya da motor ve zihinsel engeller, duygusal rahatsızlıklar ya da çevresel, kültürel ya da ekonomik dezavantajlar sonucu olan öğrenme sorunlarını içermemelidir (36). ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesinin (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD]) ÖÖG tanımı ise şu şekildedir:

“Öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli zorluklarla kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu ifade eden genel bir terimdir (37).”

NJCLD ortaya çıkan bozuklukların, bireye özgü olduğunu belirtmektedir. Merkezi sinir sistemi işlev bozukluğuna bağlı olan bu bozukların yaşam boyu ortaya çıkabileceği varsayılmaktadır. Öz-düzenleme davranışlarında, sosyal algıda ve sosyal etkileşimde yaşanan problemlerin öğrenme güçlüğüne eşlik edebileceği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme güçlükleri diğer engellerle (örneğin, duyuusal bozukluk, zihinsel engeller, duyuusal rahatsızlık) veya dışsal etkilerle (kültürel veya dilsel farklılıklar, yetersiz veya uygun olmayan öğretim gibi) birlikte ortaya çıkabilmekle birlikte, bu unsurların etkisiyle veya bunların bir sonucu olarak meydana gelmedikleri ifade edilmiştir (37).

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [DSÖ]) Hastalıkların Uluslararası Sınıflama Sistemi 11. versiyonunda (International Classification of Diseases-11 [ICD-11]) ÖÖG kavramı *Gelişimsel Öğrenme Bozukluğu* olarak yer almaktadır. Bu kavram zihinsel, davranışsal veya nörogelişimsel bozukluklar şemsiyesi altında nörogelişimsel bozukluklar kategorisinde yer almaktadır. Bu sınıflama sisteminde kavram şu şekilde tanımlanmıştır:

“Gelişimsel öğrenme bozukluğu, okuma, yazma veya aritmetik gibi akademik becerileri öğrenmede önemli ve kalıcı zorluklarla karakterizedir. Bireyin etkilenen akademik becerilerindeki performansı, kronolojik yaş ve genel zihinsel işlevsellik düzeyi için beklenenin belirgin şekilde altındadır ve bireyin akademik veya mesleki işlevselliğinde önemli ölçüde bozulmaya neden olur. Gelişimsel öğrenme bozukluğu ilk olarak erken okul yıllarında akademik beceriler öğretildiğinde ortaya çıkar. Gelişimsel öğrenme bozukluğu, entelektüel gelişim bozukluğu, duyuusal bozukluk (görme veya işitme), nörolojik veya motor bozukluk, eğitim eksikliği, akademik eğitim dilinde yeterlilik eksikliği veya psikososyal problemlerden kaynaklanmaz (38).”

Amerika Psikoloji Derneği (American Psychological Association [APD]), ÖÖG’yi Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM V]) bu kavram *Nörogelişimsel*

Bozukluklar başlığı altında *Özgül Öğrenme Bozukluğu* olarak tanımlanmıştır. DSM V’de ÖÖG tanımı ise şu şekildedir:

“Özgül öğrenme bozukluğu, yanlış veya güçlkle kelime okumaya, okuduğunu anlamada güçlüklerle, harf harf yazma ya da söylemeyle ilgili güçlüklerle, yazılı anlatımla ilgili güçlüklerle, sayı duygusu, sayı olguları ya da hesaplama öğrenmede güçlüklerle, matematiksel akıl yürütmeyle ilgili güçlüklerle yönelik müdahale sağlanmasına rağmen en az altı ay boyunca devam eden bu belirtilerden en az birinin varlığıyla karakterize akademik becerileri öğrenme ve kullanma güçlüğüdür (1).”

Türkiye’de ise 31 Mayıs 2006 tarihinde 26184 sayılı resmi gazete yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ÖÖG tanılı bireyler şu şekilde tanımlanmıştır:

“Özel öğrenme güçlüğü olan birey, dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (30).”

Yukarıda yer alan tanımlamalar literatürde sıklıkla karşılaşılan ve yaygın olarak kullanılan tanımlamalardır. Bu tanımlamalarda yer alan ortak kavramlar bir araya getirildiğinde Şekil 2.1.’de yer alan bir harita ortaya çıkmaktadır.



Şekil 2. 1. Özgül öğrenme güçlüğü tanım haritası.

Şekil 2.1.'den yola çıkarak ÖÖG tanımı şu şekilde yapılabilir: “ÖÖG, *duyusal bozukluk, eğitim dilinde yetersizlik, eğitim eksikliği, entelektüel gelişim bozukluğu, motor bozukluk, nörolojik bozukluk ve psikososyal problemlerden bağımsız olarak bireyin en az altı ay boyunca okuma, okuduğunu anlama, yazma, yazılı anlatım ve aritmetik gibi akademik becerilerin yanı sıra akıl yürütme, dinleme, düşünme, konuşma gibi çeşitli alanlardaki performansının kronolojik yaş ve genel zihinsel işlevsellik düzeyi için beklenenin belirgin şekilde altında olmasına sebep olan güçlükleri içeren heterojen bir grup bozukluktur.*”

2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri

Tanımlamalarda da görüldüğü üzere ÖÖG birden çok alt tanıyı içeren heterojen bir grup bozukluktur. Literatürde ÖÖG'nin alt tanılarında DSM-V ve ICD-11'de yer alan terimlerin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Özgül öğrenme bozukluğu teriminin kullanıldığı DSM V'de üç altı tanıdan bahsedilmektedir:

Okuma bozukluğu ile giden özgül öğrenme bozukluğu; sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlamayla ilgili alanlarda yaşanan güçlüklerle karakterizedir. Bu kavramın yanı sıra disleksi kavramı da kullanılmaktadır. DSM V'de disleksi, sözcük tanıma doğruluğu ya da akıcılığı sorunları, anlaşılır dile çevirme güçlüğü ve harf harf söyleme/yazma güçlükleriyle karakterize öğrenme örüntüsünü göstermek için kullanılan bir seçenek terim olarak tanımlanmaktadır.

Yazılı anlatım bozukluğu ile giden özgül öğrenme bozukluğu; harf harf söyleme/yazma doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu ve yazılı anlatım açıklığı ya da düzeniyle ilgili alanlarda yaşanan güçlüklerle karakterize olan özgül öğrenme bozukluğudur. Bu kavram disgrafi olarak da ifade edilmektedir.

Sayısal (matematik) bozukluk ile giden özgül öğrenme bozukluğu; sayı algısı, aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi, doğru ve akıcı hesaplama, doğru sayısal uslamayla ilgili alanlarda yaşanan güçlüklerle karakterize olan özgül öğrenme bozukluğudur. Bu kavramın yanı sıra diskalkuli kavramı da kullanılmaktadır. DSM V'de diskalkuli, sayısal bilgileri işleme, aritmetik gerçekleri öğrenme ve doğru ya da akıcı hesaplama yapma sorunlarıyla karakterize öğrenme örüntüsünü göstermek için kullanılan seçenek bir terim olarak tanımlanmaktadır (1)

DSM-V'in sunduğu sınıflandırmada ICD-11 ÖÖG sınıflandırmalarına karşılık gelen kodlara da yer verilmektedir. Gelişimsel öğrenme bozukluğu teriminin kullanıldığı ICD-11'de ise bu konuda dört alt tanıdan bahsedilmektedir:

Okuma bozukluğu olan gelişimsel öğrenme bozukluğu; kelime okuma doğruluğu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi okumayla ilgili akademik becerilerin öğrenilmesinde önemli ve kalıcı zorluklarla karakterizedir.

Yazılı anlatım bozukluğu olan gelişimsel öğrenme bozukluğu; yazım doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu gibi yazmayla ilgili akademik becerilerin öğrenilmesinde ve yazılı olarak fikirlerin düzenlenmesi ve tutarlılığı gibi önemli ve kalıcı zorluklarla karakterizedir.

Matematikte bozulma ile birlikte gelişimsel öğrenme bozukluğu; sayı duyusu, sayı gerçeklerini ezberleme, doğru hesaplama, akıcı hesaplama ve doğru matematiksel akıl yürütme gibi matematikle ilgili akademik becerileri öğrenmede önemli ve kalıcı zorluklarla karakterizedir.

Diğer tanımlanmış öğrenme bozukluklarıyla birlikte gelişimsel öğrenme bozukluğu; okuma, matematik ve yazılı anlatım dışındaki akademik becerilerin öğrenilmesinde önemli ve kalıcı zorluklarla karakterizedir.

ICD-11 *Gelişimsel Öğrenme Bozukluğu, Tanımlanmamış* kategorisini de sunmaktadır. Bu kategori ise, diğer türlere girmeyen gelişimsel öğrenme bozuklukları için *belirtilmemiş* bir kalıntı kategori olarak sunulmaktadır (38). Bu tanı kategorileri incelendiğinde okul öncesi dönem gibi erken dönemde ÖÖG riski gösteren çocuklara ilişkin bir bilginin sunulmadığı görülmektedir.

2.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı ya da Riski Olan Çocukların Özellikleri

ÖÖG'nin heterojen bir grup bozukluk olduğu bilinmektedir. Heterojen olması ÖÖG tanısı olan çocukların ortak bazı özellikler göstermesinin yanı sıra kendi içlerinde de farklılık gösterebilecekleri şeklinde yorumlanabilmektedir.

DSM V ve ICD-11 tanımları ve kategorileri incelendiğinde bu kriterlerin akademik hayatın başlamasıyla daha fazla gözlenebilen durumlar olduğu dikkat çekmektedir. Aslında okul çağı çocuklarının gelişimsel olarak o aşamaya gelebilmesi için okul öncesi dönemde kazanmış olması gereken bazı temel beceriler bulunmaktadır. Bu temel becerilerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

ÖÖG'nin tarihçesinde de bahsedildiği üzere yapılan araştırmalarda yaşın zamanla düşmeye başlamasıyla günümüzde ÖÖG riski altında olan çocukların okul öncesi dönemde gelişimsel ihtiyaçlarına neler olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Bu sebeple bu bölümde ilk olarak okul döneminde ÖÖG tanısı olan çocukların, ardından da okul öncesi dönemde ÖÖG riski olan çocukların genel özelliklerine değinilmiştir.

2.4.1. Okul Döneminde Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocukların Özellikleri

ÖÖG tanısı, akademik hayatın başlaması ve çocukların bu akademik becerileri kazanmada ya da bu becerilerde ustalaşmada güçlük yaşamasıyla mümkün olmaktadır (10). Bu becerilerin değerlendirilmesi ise çocukların performans puanları devreye girmesi sayesinde gerçekleştirilmektedir. Bu performans puanları, çocukların akranlarına kıyasla hangi derslerde güçlük yaşadıklarını göz ardı edilemez hale getirmektedir. Ancak ÖÖG tanısı olan çocuklar okuma, yazma ve aritmetik gibi akademik alanların yanı sıra motor gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim gibi gelişim alanlarında ve dikkat alanında da güçlüklerle karşılaşmaktadır. ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi (National Center of Learning Disabilities [NCLD]) ÖÖG tanısı olan çocukların özelliklerini okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise-yetişkinlik olmak üzere dört kategoride ele almıştır (39). Tablo 2.1.'de ilkökul (İ), ortaokul (O), lise-yetişkinlik (L) döneminde gelişim alanlarına göre ÖÖG tanılı çocukların özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2. 1. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların gelişimsel özellikleri (39).

Motor gelişim	İ	O	L
1. Bir şeyleri düşürerek, dökerek ya da devirerek garip ve sakar görünür.	+		
2. Vücut pozisyonunda ve/veya el-göz koordinasyonunda değişiklik gerektiren oyunlarda ve etkinliklerde başarılı olmakta zorlanır.	+	+	+
3. Düğmeler, kancalar, çıtçıtlar, fermuarlar ve/veya ayakkabı bağlamayı öğrenmeyle ilgili güçlükler yaşar.	+		
4. Şekilleri ve basit figürleri kopyalamada ve çizmede sorun yaşar ve ayrıntıdan yoksun ve yaşına göre olgunlaşmamış görünen sanat eserleri yaratır.	+		
5. Sınırlı bir alanda boyama yapmakta veya yazı yazmakta güçlük yaşar.	+		
6. Kalem düzgün kavrayamadığı için, zayıf el yazısına veya mutfak gereçlerini kullanmada güçlük çeker.	+	+	+
7. Küçük veya hassasiyet gerektiren nesnelere (legolar, yapboz parçaları, cımbız, makas gibi) kullanırken güçlük çeker.	+		
Dil gelişimi	İ	O	L
1. Sesinin şiddetini ayarlamakta güçlük çeker.	+	+	
2. Konuşma sırasında kişileri veya nesnelere adlandırmada sorun yaşar.	+		
3. Bağlamdan kopmadan konuşmakta güçlük çeker.	+	+	+
4. İcat ettiği sözcükleri sohbet esnasında kullanır.	+	+	
5. Kısa süre önce söylenenleri tekrar anlatmakta ve uzun konuşmalara girmekte güçlük çeker.	+	+	
6. Belirsiz, kesin olmayan bir dil kullanır ve sınırlı bir kelime dağarcığına sahiptir.	+	+	+
7. Çok sayıda ara ses/sözcük (ın, şey, yani gibi) kullanarak yavaş ve duraksayan konuşma gösterir.	+	+	+
8. Dilbilgisine uygun cümleler kurmakta veya sözcükleri doğru kullanmakta güçlük çeker.	+	+	+
9. Kelimeleri sık sık yanlış telaffuz eder.	+	+	+
10. Kelimeleri benzer görünen diğer kelimelerle karıştırır.	+	+	+
11. Kafiye oluşturmada güçlük çeker.	+	+	+
12. Kitaplara veya hikayelere sınırlı ilgisi vardır.	+		
13. Yönergeleri anlamakta güçlük çeker.	+	+	+
14. Konuşurken dili sıklıkla sürçer.	+	+	+
15. Deyimleri, atasözlerini, günlük konuşma deyimlerini, mizahı ve/veya kelime oyunlarını anlamakta güçlük çeker.	+	+	+
16. Pragmatik becerilerde güçlük çeker.	+	+	+
Sosyal-Duygusal gelişim	İ	O	L
1. Diğer insanların ruh hallerini/duygularını algılamakta güçlük çeker.	+	+	+
2. Alayları algılamakta veya uygun şekilde yanıt veremekte güçlük çeker.	+	+	+
3. Bir akran grubuna katılmakta ve olumlu bir ilişki sürdürmekte güçlük çeker.	+	+	+
4. Duyguları ifade etmekte/paylaşmakta güçlük çeker.		+	+
5. Hüsrana uğradığında kendini kontrol etmekte güçlük çeker.	+		
6. Grup baskısı, utanç ve beklenmedik zorluklarla başa çıkmakta güçlük çeker.	+	+	+
7. Gerçekçi sosyal hedefler belirlemede sorun yaşar.		+	+
8. Güçlü ya da zayıf yönlerini değerlendirmede sorun yaşar.		+	+
9. Yetenekleri hakkında şüphe duyar ve başarıları, şansa veya dış etkilere atfeder.		+	+

Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere, bazı güçlükler belirli bir dönemde ortaya çıkıp zaman içerisinde sonlanabilmektedir. Bazı güçlükler ise yaşam boyu devam etmektedir. Tablo 2.2.'de ilkökul (İ), ortaokul (O), lise-yetişkinlik (L) döneminde akademik alanlara göre ÖÖG tanılı çocukların özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2. 2. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların akademik özellikleri (39).

Okuma	İ	O	L
1. Konuşulan kelimelerdeki küçük ses birimlerini (fonemleri) tanımakta güçlük çeker.	+	+	
2. Kelimelerin hecelerden oluştuğunu anlamakta güçlük çeker.	+		
3. Harf-ses eşleştirmesi yapmakta güçlük çeker.	+		
4. Kelimeleri oluşturmak için sesleri bir araya getirmekte zorlanır.	+		
5. Sık kullanılan sözcükleri tanımakta ve hatırlamakta güçlük çeker.	+	+	
6. Harfleri isimlendirmekte güçlük çeker.	+		
7. Okurken benzer görünen kelimeleri karıştırır.	+	+	+
8. Okurken ve yazarken kelimelerdeki harflerin yerini değiştirir.	+	+	
9. Fikirleri/temaları anlamakta güçlük çeker.	+	+	+
10. Bilinmeyen kelimeleri analiz ederek okumak yerine tahmin eder.	+	+	+
11. Büyük çaba ve zayıf tonlamayla yavaş okur.	+	+	+
12. Okurken kelimeleri değiştirir ve/veya çıkarır.	+		
13. Yeni kelimeleri akılda tutmakta zorlanır.	+	+	+
14. Harfleri öğrenmekten veya okumaktan hoşlanmaz ve/veya kaçınır.	+	+	+
Yazma	İ	O	L
1. Yazmaktan ve kopya etmekten hoşlanmaz ve/veya kaçınır.	+	+	+
2. Kopyalamayı ve yazmayı öğrenmede gecikmeler gösterir.	+		
3. Birçok karalama ve silmenin olduğu dağınık ve eksikler içeren yazı yazar.	+	+	+
4. Harflerin ve sayıların şekillerini hatırlamakta güçlük çeker.	+		
5. Harfleri, sayıları ve sembolleri sık sık tersine çevirir veya yanlış çizer.	+		
6. Harfler/Kelimeler arasında eşit boşluklar koymakta ve satır hizasında yazmakta güçlük çeker.	+	+	+
7. Yanlış kopyalar.	+	+	+
8. Hecelemekte zorlanır ve tutarsız hecelemeler yapar.	+	+	+
9. Yazılı veya basılı çalışmaları ve kendi çalışmalarını düzeltmede zorluk yaşar.	+	+	+
10. Yazılı olarak fikirleri ifade etmekte güçlük çeker.		+	+
Matematik	İ	O	L
1. Basit saymada ve sayı sembolleriyle nesnelere arasında bire bir eşleşme yapmada güçlük çeker.	+		
2. Saymadan miktarları tanımakta güçlük çeker.	+	+	+
3. Temel toplama/çıkarma/çarpma işlemlerini hesaplamakta ve ezberlemekte güçlük çeker.	+	+	+
4. Stratejik sayma aktivitelerini öğrenmede ve gerçekleştirmede güçlük çeker.	+	+	+
5. Sayıları doğru yerlere yerleştirmekte sorun yaşadığı için hesaplama hataları yapar.	+	+	+
6. Tahmin etmede güçlük çeker (nicelik, değer gibi).	+	+	+
7. Karşılaştırma yapmakta güçlük çeker (daha az, daha büyük gibi).	+	+	+
8. Saati söylemekte zorluk yaşar.	+	+	
9. Formülleri ve kuralları öğrenme ve uygulamada sorun yaşar.		+	+
10. Grafikleri ve çizimleri okuma ve yorumlamada sorun yaşar.		+	+

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere, akademik hayata geçişle başta okuma olmak üzere tüm akademik alanlarda gerekli olan temel becerileri kazanmakta güçlükler yaşanmaktadır. Bu güçlükler de genellikle yaşam boyu devam edebilmektedir. Tablo 2.3.’de ilkökul (İ), ortaokul (O), lise-yetişkinlik (L) döneminde dikkate ve diğer alanlara göre ÖÖG tanılı çocukların özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2. 3. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların dikkat ve diğer özellikleri (39).

Dikkat	İ	O	L
1. Ayrıntılara yeterince dikkat etmez ve okulda/işte/etkinliklerde dikkatsizce hatalar yapar.		+	+
2. Oyun esnasında ve işe yönelik görevlerde dikkatini sürdürmekte güçlük çeker.	+	+	+
3. Doğrudan konuşulduğunda dinlemiyor gibi görünür.	+	+	+
4. Talimatları takip etmez ve okul ödevlerini, ev işlerini veya iş yerindeki görevlerini bitiremez.	+	+	+
5. Görevleri ve etkinlikleri düzenlemede güçlük çeker.		+	+
6. Sürekli zihinsel çaba gerektiren görevlerden kaçınır, hoşlanmaz ve/veya bu görevlere yapmada isteksizdir.	+	+	+
7. Görevler/etkinlikler için gerekli olan materyalleri sürekli olarak kaybeder.	+	+	+
8. Sesler, hareketler veya diğer uyaranlarla dikkati kolayca dağılır.	+	+	+
9. Günlük/rutin etkinliklerde unutkanlıdır.	+	+	+
Diğer	İ	O	L
1. Sağı solu karıştırır.	+	+	+
2. Yön duygusu zayıf ve yeni bir yerin yolunu öğrenmekte yavaştır. Yabancı bir ortamda kolayca kaybolur veya kafası karışır.		+	+
3. Hızı ve mesafeyi yargılamakta zorluk yaşar.	+	+	+
4. Haritaları okumakta güçlük çeker.		+	+
5. Düzensizdir ve planlamada zayıftır.	+	+	+

Bahsi geçen özellikler risk altında olan çocukları fark edebilmek için ailelere ve uzmanlara yararlı bilgiler sunmaktadır. Ancak bir çocuğun ÖÖG tanısı alması için bu özelliklerin tamamını göstermesi beklenmemektedir. Bununla birlikte bu özelliklerden birini ya da birkaçını gösteriyor olması da çocuğun ÖÖG tanısı alma riskini taşıdığını göstermemektedir (10). Bu risklerin tespit edilip çocuğun ÖÖG tanısı alması için kapsamlı ve çok yönlü bir değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir.

2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Özgül Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Çocukların Özellikleri

Tarihsel süreçte de bahsedildiği üzere güncel çalışmaların artık erken çocukluk dönemine doğru bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda ÖÖG riski altında olan çocukların okul öncesi dönemde erken müdahalenin etkilerine ilişkin çalışmalar artış göstermeye başlamıştır. Yapılan çalışmalar ÖÖG riski olan çocuklara sunulacak erken müdahalenin uzun vadede çocukların akranlarıyla olan gelişimsel açığı azalttığını ortaya koymaktadır (10). Uygun müdahale için ise okul öncesi dönemde çocukların yaşadıkları güçlüklerin neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. NCLD, ÖÖG tanısı olan çocukların özelliklerini okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise-

yetişkinlik olmak üzere dört kategoride ele almıştır (39). Tablo 2.4.'de okul öncesi dönemde ÖÖG riski taşıyan çocukların özelliklerine yer verilmiştir.

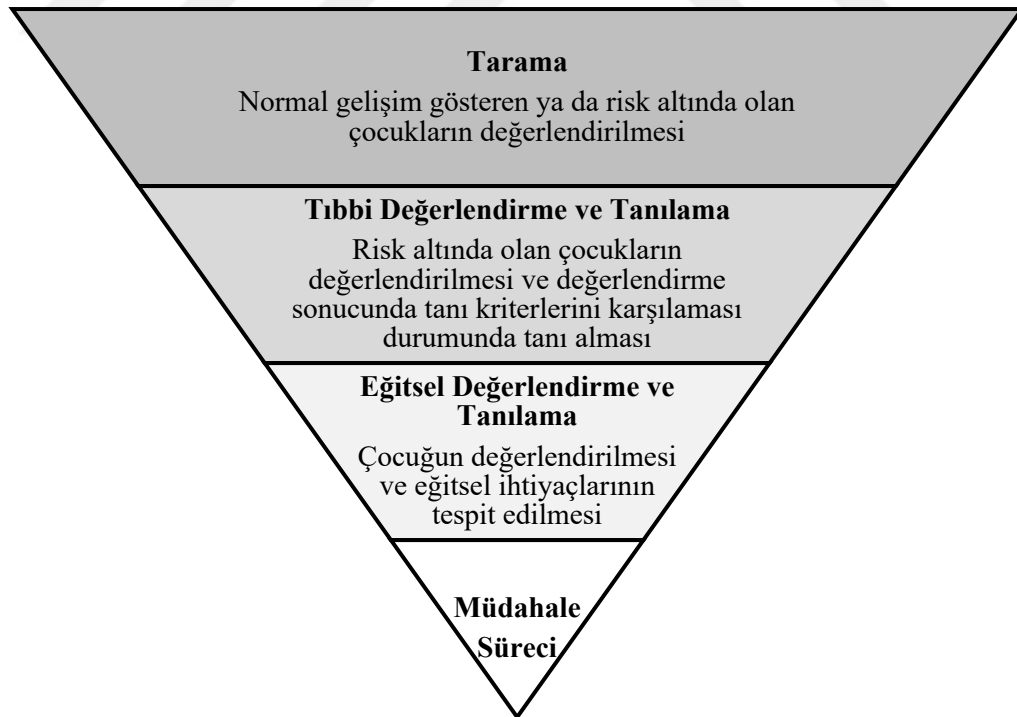
Tablo 2. 4. Özgül öğrenme güçlüğü riski olan çocukların özellikleri (39).

Motor gelişim
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir şeyleri düşürerek, dökerek ya da devirerek garip ve sakar görünür. 2. Düğmeler, kancalar, çıtçıtlar, fermuarlar ve/veya ayakkabı bağlamayı öğrenme ile ilgili güçlükler yaşar. 3. Şekilleri ve basit figürleri kopyalama ve çizmede sorun yaşar ve ayrıntıdan yoksun ve yaşına göre olgunlaşmamış görünen sanat eserleri yaratır. 4. Sınırlı bir alanda boyama yapmakta veya yazı yazmakta güçlük yaşar. 5. Kalemi düzgün kavrayamadığı için, zayıf el yazısına veya mutfak gereçlerini kullanmada güçlük çeker.
Dil gelişimi
<ol style="list-style-type: none"> 1. Konuşmayı öğrenmede gecikmeler gösterir. 2. Sesinin şiddetini ayarlamakta güçlük çeker. 3. Konuşma sırasında kişileri veya nesnelere adlandırmada sorun yaşar. 4. Bağlamdan kopmadan konuşmakta güçlük çeker. 5. İcat ettiği sözcükleri sohbet esnasında kullanır. 6. Kısa süre önce söylenenleri tekrar anlatmakta ve uzun konuşmalara girmekte güçlük çeker. 7. Belirsiz, kesin olmayan bir dil kullanır ve sınırlı bir kelime dağarcığına sahiptir. 8. Çok sayıda ara ses/sözcük (ıı, şey, yani gibi) kullanarak yavaş ve duraksayan konuşma gösterir. 9. Kelimeleri sık sık yanlış telaffuz eder. 10. Kafiye oluşturmakta güçlük çeker. 11. Kitaplara veya hikayelere sınırlı ilgisi vardır. 12. Yönergeleri anlamakta güçlük çeker. 13. Konuşurken dili sıklıkla sürçer.
Sosyal-Duygusal gelişim
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir akran grubuna katılmakta ve olumlu bir ilişki sürdürmekte güçlük çeker. 2. Hüsrana uğradığında kendini kontrol etmekte güçlük çeker.
Okuma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Konuşulan kelimelerdeki küçük ses birimlerini (fonemleri) tanımakta güçlük çeker. 2. Kelimelerin hecelerden oluştuğunu anlamakta güçlük çeker. 3. Harf-ses eşleştirmesi yapmakta güçlük çeker. 4. Kelimeleri oluşturmak için sesleri bir araya getirmekte güçlük çeker. 5. Harfleri isimlendirmekte güçlük çeker. 6. Basılı metinde daha önce karşılaşılan sözcükleri seslendirmede güçlük çeker. 7. Yeni kelimelerin akılda tutmakta güçlük çeker.
Yazma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Yazmaktan ve kopya etmekten hoşlanmaz ve/veya kaçınır. 2. Kopyalamayı ve yazmayı öğrenmede gecikmeler gösterir. 3. Harflerin ve sayıların şekillerini hatırlamakta güçlük çeker. 4. Harfleri, sayıları ve sembolleri sık sık tersine çevirir veya yanlış çizer.
Matematik
<ol style="list-style-type: none"> 1. Basit saymada ve sayı sembolleriyle nesnelere arasında bire bir eşleşme yapmada güçlük çeker. 2. Saymadan miktarları tanımakta güçlük çeker. 3. Tahmin etmede güçlük çeker (nicelik, değer gibi). 4. Karşılaştırma yapmakta güçlük çeker (daha az, daha büyük gibi). 5. Saati söylemekte güçlük çeker.
Dikkat
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oyun esnasında ve işe yönelik görevlerde dikkatini sürdürmekte güçlük çeker. 2. Sürekli zihinsel çaba gerektiren görevlerden kaçınır, hoşlanmaz ve/veya bu görevlere yapmada isteksizdir.

Tablo 2.4.'de görüldüğü üzere birçok alanda güçlükler bulunmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri bu özelliklerin kültüre göre değişkenlik gösterebilecek olmasıdır. Türkiye’de ise bu konuda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (4). Bu sebeple Türkiye’de bu yaş döneminde yer alan ve ÖÖG riski taşıyan çocukların özelliklerine yönelik çalışmaların artması büyük bir öneme sahiptir. Bununla birlikte dikkat edilmesi gereken diğer konu ise, bu özellikleri gösteren çocukların ilerleyen süreçte ÖÖG tanısını kesinlikle alacağı gibi bir yanlış karara varılmamasıdır. Burada bahsedilen özelliklerin ortaya çıkışı *risk* kavramını ortaya çıkarmaktadır (40). Dolayısıyla bu kavram çocuğun erken müdahaleye ihtiyacının olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

2.5. Özgül Öğrenme Güçlüğü Değerlendirme Süreci

Türkiye’de değerlendirme süreci tarama, tıbbi değerlendirme ve tanılama, eğitsel değerlendirme ve tanılama olmak üzere üç basamakta gerçekleştirilmektedir (Şekil 2.2.). Spesifik olarak ÖÖG tanılı çocuklara yönelik yasal uygulamalar olmamakla birlikte özel gereksinimleri olan çocuklar için yürütülen yasal süreçten ÖÖG tanılı çocuklar da faydalanabilmektedir.



Şekil 2. 2. Özgül öğrenme güçlüğü değerlendirme süreci.

Şekil 2.2.'de görüldüğü üzere ilk olarak tarama süreci bulunmaktadır. Bu süreç tüm çocukları kapsayan bir süreçtir. Tıbbi değerlendirme ve tanılama süreci, risk altında olduğu tespit edilen çocukların değerlendirilmesi ve tanı kriterlerini karşılaması durumunda tıbbi tanı alması sürecini kapsamaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ise, tıbbi olarak tanılanan çocukların Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) eğitsel olarak değerlendirilmesi ve özel eğitime ihtiyaç duyması durumunda eğitsel tanı alma sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda aşağıda değerlendirme sürecine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

2.5.1. Tarama

Tarama süreci aile sağlığı merkezleri tarafından yürütülmektedir. Bu taramalarda bir çocuğun fiziksel sağlığının yanı sıra dil, motor, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi hakkında da aile görüşmeleri yaparak ve gelişimsel tarama aracı kullanarak veriler toplanılmaktadır (41). Bu verilerden yola çıkarak bir çocuğun gelişimsel olarak risk altında olup olmadığı tespit edilmektedir. Bu amaçla Denver II Gelişimsel Tarama Testi gibi genel gelişimsel tarama araçları kullanılabilir. Genel gelişimsel tarama araçlarının yanı sıra ÖÖG'ye özgü tarama araçları da kullanılabilir. Bu konuda Türkiye'de güncel çalışmaların artmaya başladığı söylenebilir.

Bu araçlardan biri Taşlıbeyaz (42) tarafından geliştirilen Öğrenme Güçlüğü Açısından Risk Grubunda Olan Öğrencileri Öğretmen Görüşlerine Dayalı Belirleme Aracı'dır (ÖGBA). Araç, 129 madde ve yedi temel bileşenden (matematik, okuma, yazma, sosyal-duygusal, bilişsel, motor ve dil) oluşmaktadır. Öğretmenler tarafından doldurulan bu aracın ham puanının yükselmesi ÖÖG riskinin artış gösterdiğini belirtmektedir (42).

Bir diğer araç ise The Developmental Centre'da kullanılan ÖÖG'ye yönelik risk durumlarını, belirtileri, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşturulmuş olan Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi'dir. Korkmazlar (43) tarafından 36 madde olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi (ÖÖBKL) ise ilköğretim çocuklarının ÖÖG belirtilerini taramak amacıyla Oğuzhan tarafından 2017 yılında güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çocuk, anne-baba ve öğretmen olmak üzere üç formu bulunan kağıt kalem testidir. Çocuk ve anne-baba formları altı alt test (okuma, yazma,

öğrenme, dikkat, matematik, okul öncesi gelişim) ve 73 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen formu ise beş alt test (okuma, yazma, öğrenme, dikkat, matematik) ve 62 maddeden oluşmaktadır (44).

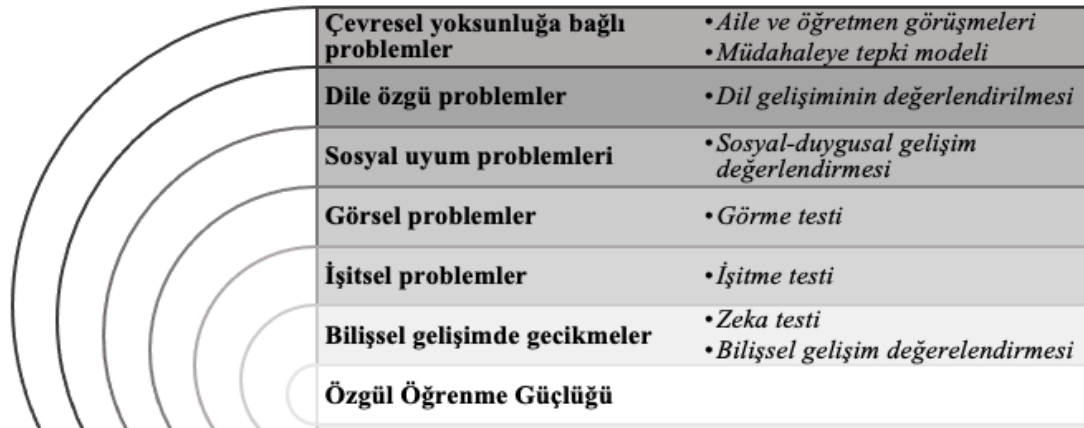
Okur (18) tarafından psikometrik incelemeleri yapılan Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) ise 4-6 yaş arasındaki öğrenme güçlüğü erken dönem davranışlarını sergileyen çocukların değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. ÖGEBTÖ dil gelişimi ve iletişim, bilişsel becerileri, psikomotor gelişim becerileri ve sosyal-duygusal beceriler olmak üzere toplam dört alt ölçekten ve 52 maddeden oluşmaktadır. Ebeveyn tarafından doldurulan maddeler puanlandıktan sonra bir çocuğun hafif, orta, yüksek düzey ve görülme riski çok az olmak üzere dört alt gruptan hangisinde yer aldığı tespit edilmektedir (18).

Bahsi geçen tanıya özgü araçların yanı sıra 5-6 yaş çocukları için kullanılan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ve anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için kullanılan Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) gibi araçlarda ÖÖG riski olan çocukları tespit etmek amacıyla kullanılan değerlendirme araçlarındandır (17,45). Bu ve benzeri araçların ve informal değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasından sonra aile sağlığı merkezlerinde tarama sonuçları göz önüne alınarak gelişimsel açıdan risk altında olan çocuklar, ayrıntılı değerlendirme için hastanelere yönlendirilmektedir (46). Ancak ÖÖG'de akademik hayatın başlangıcı tanı koymak için önemli bir evre olduğu için çocuklar eğitim gördükleri okullardaki eğitimciler tarafından performans puanları ve gözlem notları dikkate alınarak direkt olarak tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecine geçilmesi için hastanelere yönlendirilebilmektedir.

2.5.2. Tıbbi Değerlendirme ve Tanılama

Tıbbi değerlendirme sürecinde ÖÖG'yi tespit etmek için farklı formal ve informal yöntemlerle çocuklar değerlendirme sürecine alınmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda tanı kriterlerini karşılayıp karşılamadıkları hakkında veriler toplanmaktadır. Heterojen bir grup bozukluk olduğu için çok boyutlu bir değerlendirme yapılmaktadır. Görme-ışıtme, psikolojik, kronik ya da nörolojik problemlerin yanı sıra, sosyo-kültürel dezavantajlar ve eğitim müfredatına ya da okula yönelik birçok problemler göz önüne alınarak değerlendirme süreci yürütülmektedir (47).

Çok yönlü değerlendirmelerin yapılması sebebiyle birçok sağlık çalışanı değerlendirme sürecine dahil edilmektedir: Çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanları ya da yan dal uzmanları, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanı, göz hastalıkları uzmanı, çocuk cerrahisi uzmanı, kulak burun boğaz hastalıkları uzmanı, çocuk nörolojisi uzmanı, fiziksel tıp ve rehabilitasyon uzmanı ve ortopedi ve travmatoloji uzmanı ile kurul başkanının teklifi ve başhekimin onayıyla psikologlar ve çocuk gelişimciler gibi ilgili çeşitli uzmanlar (48). Sağlık çalışanlarının yanı sıra ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşleri de değerlendirme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu aşamada amaç çocuğun *özgül* olarak öğrenme güçlüğü çekip çekmediğini ortaya koyabilmektir. Bu sebeple ayırıcı tanıların ortadan kalkması tanılama sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu süreç Şekil 2.3.'deki gibi özetlenebilir.



Şekil 2. 3. Özgül öğrenme güçlüğü tanılama süreci.

Şekil 2.3.'de görüldüğü üzere merkeze yani ÖÖG tanısına ulaşabilmek için dikkate alınması gereken bazı etmenlere yer verilmiştir. Bu kapsamda mevcut öğrenme güçlüğü çevresel yoksunluğa bağlı problemlerden, eğitim dilinden, sosyal uyum problemlerinden, görme ya da işitme problemlerinden , dil ya da bilişsel gelişim alanındaki gecikmelerden kaynaklanıp kaynaklanmadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda gerekli tıbbi muayenelerin ve müdahalelerin yapılması gerekmektedir. Bu problemler olmadığında hala öğrenme güçlüğünden söz edilebiliyorsa bu koşulda çocuğun *özgül* olarak öğrenmede güçlük çektiği söylenebilmektedir. Doğal olarak yukarıda bahsedilen birçok uzmanın sürece dahil olması da bir gerekliliktir.

Uzmanlar çeşitli tıbbi incelemelerin yanı sıra standardize değerlendirme araçları kullanarak da süreci yürütmektedir. ÖÖG belirtilerini ölçme çabalarına ilişkin bilimsel çalışmaların yaklaşık 24 yıl önce başladığı düşünüldüğünde sahada çeşitli araçlar karşımıza çıkmaktadır (43). Tablo 2.5.'de sıklıkla kullanılan değerlendirme araçlarına yönelik bilgiler yer almaktadır (45,49–51).

Tablo 2. 5. Özgül öğrenme güçlüğü değerlendirme araçları.

Aracın adı	Değerlendirme kapsamı	Geliştiren
Duyumsama/Algılama testleri		
Çizgi Yönünü Belirleme Testi (ÇYBT)	Görsel-mekânsal algılama, yönelim	Benton ve ark., 1978
Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)	Görsel-mekânsal algılama, kategori değiştirme, çalışma belleği, soyutlama, irdeleme, genel yetenek	Raven ve ark., 1992, 1993
Mangina Testi (MT)	Analitik-özümlü görsel algılama, görsel-mekânsal biliş	Mangina, 1981, 1994a, 1994b, 1998
Dikkat testleri		
Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu (GİSD-B)	Dikkat ve kısa süreli bellek	Karakaş ve Yalın 1993, 1995, 2009
Stroop Testi TBAG Formu (STP TBAG)	Odaklanmış dikkat, seçici dikkat, tepki ketlemesi, bozucu etki kontrolü, bilgi işleme hızı	Stroop, 1935
İşaretleme Testi (İT)	Görsel-mekânsal algılama, sürekli dikkat, görsel tarama, ataklık, tepki hızı, mekânsal ihmal	Weintraub ve Mesulam, 1985
Öğrenme/Bellek testleri		
Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ)	Sözel ve görsel kısa süreli bellek, sözel ve görsel çalışma belleği	Ergül ve ark., 2018
Hızlı İsimlendirme Testi	İsimlendirme hızı, bellek	Ergül ve Demir, 2022
İşitsel-Sözel Öğrenme Testi (AVLT)	Öğrenme, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, serbest hatırlama, tanıyarak hatırlama, hatırlamada geriye/ileriye ket vurma, hatırlamada çeldirici etkisi	Rey, 1970; Taylor, 1959
Sayı Dizini Öğrenme Testi (SDÖT)	Dizisel öğrenme, bellek	Zangwill, 1943;
Wisconsin Kart Eşleme Testi (WCST)	Karmaşık dikkat, özellik belirleme, perseverasyon, çalışma belleği, yönetici işlevler, kavramsallaştırma, soyut düşünme	Berg, 1948; Heaton, 1981; Heaton ve ark., 1993
Yönetici işlev testi		
Yönetici İşlev Davranışlarını Derecelendirme Ölçeği (BRIEF)	Günlük davranımlarda yönetici işlevler	Gioia ve ark., 2000a, 2000b
Destekleyici test ve ölçekler		
Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği- Yeniden Gözden Geçirilmiş Formu (WÇZÖ-R)	Sözel bellek, görsel bellek, gecikmeli bellek, anlık bellek, dikkat	Wechsler, 1974
Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası	Okuma ve yazma	Ergül ve ark., 2021
Öğrenme Bozuklukları Belirti Tarama Listesi		Korkmazlar, 1992
Connors Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu (CDÖ-K)	Günlük davranım sorunları	Connors, 1990, 2000

Tablo 2.5.'de de görüldüğü üzere ölçme araçları çocukların bilişsel gelişimleriyle ilgili olmakla birlikte okul uyumu ya da spesifik alanlarda yaşanan güçlüklerle yönelik değerlendirme araçları da bulunmaktadır (49). ÖÖG tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecinde bu ve benzeri araçları kullanılmakla birlikte tanıyı koyabilmek için farklı modeller de kullanılmaktadır. Tutarsızlık Modeli ve Müdahaleye Tepki Modeli bunlardan bazılarıdır.

Tutarsızlık Modeli Türkiye'de ÖÖG tanılama sürecinde kullanılan en önemli ölçütlerdendir. Bu kapsamda çocuğun bilişsel yeterlilikleri ile akademik performansı arasında tutarsızlığın olması beklenmektedir (52). Bu kararın verilmesinde bilişsel yeterlilikleri değerlendirmek için IQ testleri (WISC gibi) kullanılmaktadır. Akademik performans için ise, bu alana özgü standart araçlarla (OYAB gibi) ve öğretmen görüşleri, karne/sınav notları ya da defter incelemeleriyle değerlendirmeler yapılmaktadır. Bir diğer tutarsızlık ise WÇZÖ-R'dan elde edilen sözel ve performans alt boyutları arasındaki tutarsızlık profilidir. Bu konuda özellikle sözel zeka puanının, performans zeka puanından 15-40 puanlık bir açıklık olduğu vurgulanmaktadır. Ancak böyle bir örüntünün varlığı açık bir biçimde ortaya koyulamadığı için güvenilir bir bilgi olarak görülmemektedir (49,53,54).

Müdahaleye Tepki Modeli (Response to Intervention-RTI; MTM) ÖÖG tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecinde çocuğun tanı kriterlerini karşılayıp karşılamadığını belirlenmesine yardımcı olan bilimsel temelli bir müfredattır (55). DSM V ve ICD 11 kriterlerinde mevcut performans düşüklüğünün sağlık problemleri, duygusal problemler, kültürel farklılıklar ya da ekonomik nedenler gibi durumlardan kaynaklı olmaması gerektiği belirtildiği için böyle bir müfredata gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu sebeple IDEA (56) ÖÖG tanısı alınmadan önce bir çocuğun MTM'nin basamaklarından faydalanmış olması gerektiği belirtilmektedir. MTM üç basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamakta her çocuğun genel eğitim sınıflarında temel öğretim görmesi koşulu bulunmaktadır. Genel eğitim sınıfında çocukların en az %80'i başarılı olurken, bir grup çocuk performans düşüklüğü gösterebilmektedir. İkinci basamakta performans düşüklüğü gösteren çocuklar bir araya getirilerek gruba yönelik destek eğitim programları uygulanmaktadır. Program sonrasında grupta yer alan çocukların en az %80'i başarılı olurken, bir grup çocuk performans düşüklüğü göstermeye devam edebilmektedir. Performans düşüklüğü

gösteren çocuklar üçüncü basamağa yani yoğun bireysel eğitim desteğine alınmaktadır. Bu eğitim desteği sonrasında performans düşüklüğü devam eden çocukların zeka performansları değerlendirilmektedir. Bu aşamada Tutarsızlık Modeli kriterleri dikkate alınmaktadır. Çocuğun MTM sonuçları ve Tutarsızlık Modelinin kriterlerini karşılama durumu göz önüne alınarak ÖÖG tanısı konulmaktadır (52). Türkiye’de bu model kullanılmamakla birlikte konuya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu kapsamda TÜBİTAK 1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırmaları Destekleme Programı tarafından desteklenen 221K149 No’lu *Okuma Güçlüğüünün Önlenmesi: Müdahaleye Tepki Modeli II. Kademe Uygulaması* başlıklı projenin çalışmaları devam etmektedir (Bkz. <https://mtm-project.gazi.edu.tr/>)

Tıbbi değerlendirmeler sonucunda elde edilen tüm veriler bir araya getirilmektedir. DSM-V ve/veya ICD-11 kriterleri göz önüne alınmaktadır. En az %20 oranında engellilik durumu taşıyan çocuklar için özel gereksinim raporu (Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu [ÇÖZGER]) hazırlanmakta ve aileler eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirmenin yapılabilmesi için okul bölgesindeki RAM’a yönlendirilmektedir (57,58).

2.5.3. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

Tıbbi tanılama sonrası aileler ÇÖZGER ile birlikte çocuğunun okulunun bulunduğu bölgedeki RAM’a başvuru yapmaktadır. Böylelikle eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci başlamaktadır.

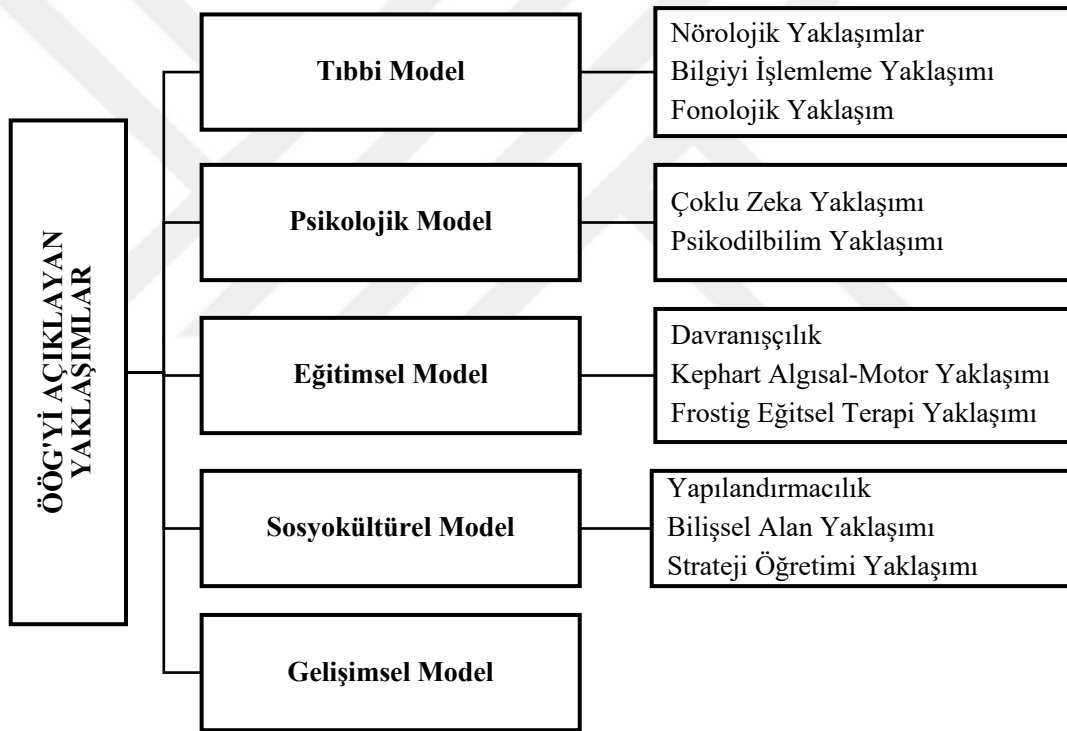
Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde RAM’lardaki işleyişte Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) ve 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname dikkate alınmaktadır (59,60). Bu kapsamda ÖÖG tanısı olan çocukların zeka performansları tekrar değerlendirilebilmektedir. Bununla birlikte akademik beceri düzeyleri ise standart araçlar, performans gözleme ve değerlendirme yöntemleri ve görüşmeler aracılığıyla değerlendirilmektedir (60). Aynı zamanda sınıf düzeyine yönelik temel yetenekler ya da kabiliyetler testleri de kullanılmaktadır (61).

Eğitsel değerlendirme sonucunda tıbbi tanısı olan çocuğun özel eğitim desteğine gereksinimi olup olmadığına karar verilmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için eğitsel tanılama yapılarak Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu hazırlanmaktadır. Bu rapor çocuğun okuluna da iletilmektedir. Böylelikle

çocuklar okullarında kaynaştırma öğrencisi olarak geçmekte ve çocuklar için Bireysel Eğitim Programı (BEP) geliştirme birimi oluşturulmaktadır (61).

2.6. Özgül Öğrenme Güçlüğü Açıklayan Yaklaşımlar

Öğrenme güçlüğü üzerine yapılan çalışmalarda bu kavram tıbbi, psikolojik, eğitimsel ve sosyokültürel açıdan açıklanmaya çalışılmıştır. Bu açıklamalar değerlendirme ve müdahale sürecini de şekillendiren yaklaşımları meydana çıkarmaktadır. Bu bağlamda temel yaklaşımları Tıbbi Model, Psikolojik Model, Sosyokültürel Model, Eğitimsel Model ve Gelişimsel Model olmak üzere beş başlık altında gruplandırmak mümkündür. Şekil 2.4.'de öğrenme güçlüğü açıklayan yaklaşımlar sunulmuştur. Her model başlıklar halinde aşağıda açıklanmaktadır.



Şekil 2. 4. Özgül öğrenme güçlüğü açıklayan yaklaşımlar.

2.6.1. Tıbbi Model

Tarihsel süreçte de bahsedildiği üzere ÖÖG üzerine yapılan ilk çalışmalarda araştırmacılar nörolojik problem üzerine odaklanmış ve nörolojik yaklaşımın temelleri de böylelikle atılmıştır. Buna bağlı olarak ÖÖG yaşayan çocukları tanılamak için kullanılan ilk etiketlerden biri de, minimal beyin işlev bozukluğu olmuştur (62). Çünkü ÖÖG tanılı çocukların yaşadıkları güçlüklerin nörolojik farklılıklardan kaynaklı

olduğu düşünölmüştür. Aslında bu görüş yanlış olmamakla birlikte eksik bir bilgi olduğu söylenebilir. Bu sebeple başlangıçta nörolojik yaklaşımlar tıbbi bir durum olarak ele alınırken, Silver 1998 yılında eğitsel müdahaleye de vurgu yaparak beyin hakkında bilinenlerin eğitim-öğretim sürecine uygulanmasını mümkün kılmıştır (63). Bu bağlantıyla birlikte beyin temelli yaklaşım ortaya çıkmıştır. Öğrenme ve nöronlar arasındaki etkileşim göz önüne alınarak çevresel ya da eğitsel faktörlerin öğrenme için elverişli hale getirilmesine önem verilmiştir (64). Aynı zamanda beynin okuma için elverişli olmaya başladığı zamanın tespitine ilişkin çalışmalar da yürütölmüştür. Norman Geswind üç farklı dil üzerine yaptığı araştırmada beş yaşında okumayı öğrenmeye başlayan Avrupalı çocukların yedi yaşında öğrenmeye başlayanlardan daha başarısız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Böylelikle miyelinleşme sağlanmadığı için 4-5 yaşından önce bir çocuğa okumayı öğretme çabasının ters tepme ihtimaline vurgu yapılmıştır (65).

Beyin hakkında bilinenlerle eğitim-öğretim süreci arasındaki bağlantının kurulmasından sonra bilgiyi işleme süreci üzerine çalışmalar başlamış ve bilgiyi işleme yaklaşımının temelleri atılmaya başlanmıştır. Bilgiyi işleme yaklaşımında özellikle bellek becerileri üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda duyuşal bellek, kısa süreli bellek, çalışma belleği ve uzun süreli bellek olmak üzere dört bellek kavramı tanımlanmıştır. Duyuşal bellek, duyu organlarıyla alınan bilgilerin kısa süreli depolandığı bellek türüdür ve bu girdilerin bir kısmı kısa süreli belleğe geçmektedir (66). Bu belleğe geçen bilgiler pasif bir şekilde tutulmaktadır (67). Çalışma belleği görsel ve sözel bilginin sınırlı bir süre depolandığı ve işlendiği bellek türüdür (68). Son olarak uzun süreli bellek ise bilgilerin uzun süreli depolandığı pasif bir bellek türüdür (66). Bu modelde belleğin öğrenme üzerinde olan etkisine vurgu yapılmaktadır (68–71).

Son olarak fonolojik yaklaşımda fonem yani sesbirim kavramı üzerinden ÖÖG'ye açıklama getirilmiştir. Bu yaklaşımda fonolojik farkındalıkta yani konuşmadaki ses birimlerini fark etme ve manipüle etme becerisinde güçlük yaşayan çocukların okuma sürecinde harf-ses eşleştirmesini yapmakta zorluk çektiklerini ifade edilmektedir (65). Türkiye'de de ÖÖG'nin açıklanmasında en çok araştırılan konulardan biri fonolojik farkındalıktır (72). Bu yaklaşımda çocuğun sözcüklerden ses

atma, sözcüğe ses ekleme, sözcükteki sesi değiştirme, sözcüğü seslerine ayırma gibi becerileri değerlendirme kapsamına alınmaktadır (73,74).

2.6.2. Psikolojik Model

Psikolojik Model, araştırmacıların davranışçı ve doğa bilimlerinin nesnel araştırma metodolojisinin bir araya getirilmesiyle oluşmuştur. Doğal olarak öğrenme güçlüğü çeken bir çocuğun gözlenebilen davranışları performansını, performansı ise yaşadığı güçlüğü gösteren bir durum olarak görülmektedir (63). Bu bakış açısından yola çıkarak zeka ve psikodilbilim gibi öğrenme güçlüğüyle ilgili önemli kavramlar karşımıza çıkmaktadır.

Zeka testleri Psikolojik Modelin merkezinde yer alan bir kavramdır. Bu durum DSM V’de de karşımıza çıkmaktadır. DSM V’de ÖÖG ile ilgili çocuğun zeka puanının normal ya da normalin üstünde olmasına karşın akademik performansın düşük olmasına dikkat çekilmektedir (1). Bu kapsamda Binet testleri, Wechsler Ölçekleri gibi çeşitli zeka testleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra Sternberg’in üçlü kuramı, Gardner’ın Sekiz Zihin Çerçevesi ve Çoklu Zeka Kuramı gibi zeka üzerine birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Sternberg zekayı analitik, yaratıcı ve pratik zeka diye üçe ayırırken; Gardner, sözel, matematik, uzaysal, müzikal, kişilerarası, kişisel, doğacı, meslekler olmak üzere sekiz türe ayırmıştır (75). Sternberg ve Gardner’ın kuramlarıyla benzerlikler taşıyan çoklu zeka kuramında ise zeka birçok alana ayrılmıştır: Dilbilimsel, mantıksal-matematik, bedensel-kinestetik, mekânsal, müzikal, kişilerarası ve doğa zekası. Bu yaklaşıma göre bir çocuğun zekaya ilişkin potansiyeli kağıt-kalem testini içeren nicel bir veriden çok gerçek dünyada ne yapabildiğini ve üretebildiğini ortaya koyan nitel bir tanımdır (76).

Psikodilbilim ise, dilsel etkenlerle psikolojik süreçler arasındaki etkileşimi ele almaktadır. Şu anda da hayatta olan Naom Chomsky bu alanın temsilcilerindendir (77). Bu yaklaşımda yaşanan güçlükleri uygun iyileştirmeyle düzeltilme ihtimali olduğu varsayımından yola çıkılarak dilin işleyişinde seviyeler, süreçler ve kanallarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır (63).

2.6.3. Eğitsel Model

Tıbbi ve Psikolojik Modeller daha çok öğrenme güçlüğünün nedenini, değerlendirme ve tanılama sürecini açıklayan yaklaşımlar olup iyileştirme sürecine yönelik sınırlı bilgi sunmaktadır. Eğitsel Model ise bu aşamada devreye girmektedir.

Eğitsel Modelde yaklaşımlar ÖÖG'den bağımsız olarak eğitim sürecine odaklanmaktadır. Bu modelde program üzerinde gerekli olan öğretimsel uyarlamalar yapılmaktadır. Sadece ÖÖG tanı grubuna ilişkin bir Eğitsel Model bulunmamaktadır. Ancak hali hazırda olan ve kullanılan yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu bağlamda ilk ortaya çıkan yaklaşımlardan biri *davranışçılık yaklaşımı* olarak görülmektedir. Ancak çalışmalarda davranışçılık yaklaşımının akademik alandan ziyade, akademik olmayan davranışlarda etkili olduğu belirtilmektedir (63).

Eğitsel Modelde dikkat çeken ilk araştırmacılar ise Kephart ve Frostig'dir. Bu iki araştırmacı değerlendirme ve müdahale sürecine odaklanmıştır. Bu bağlamda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önkoşul becerilerin kazanılmasının önemine vurgu yapılmaktadır (78,79). Kephart (78) çoklu duyuşsal uyarım sağlayarak öğrenmede duyu-motor sürece dikkat çekerken; Frostig (79) ise, gerek teşhis gerekse iyileştirme sürecine odaklanarak duyu-motor, dil, algısal ve yüksek bilişsel süreçler olmak üzere dört gelişim aşamasına dikkat çekmiştir. Frostig, öğrenmede güçlük yaşayan çocukların özellikle algısal aşamadan yüksek bilişsel işlevlere geçmekte güçlük çektiğini belirtmiştir. Ayrıca günümüzde de kullanılmakta olan Frostig Görsel Algı Gelişim Testini tasarlamıştır.

2.6.4. Sosyokültürel Model

Sosyokültürel Model, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık yaklaşımından türemiştir (75). Daha sonra Englert ve Mariage (80) bu yaklaşımı genişletmiştir. Bu yaklaşıma göre öğretmen rehber konumundadır. Öğrenciler ise konuyu tartışmakta ve mevcut bilgileriyle kendisini ve süreci yönlendirmektedir. Öğretmen rehberliğinde yürütülen bu süreçle öğrenci tartışılan konuyu içselleştirmekte ve öğrenme sürecine aracılık edebilmektedir.

Bu modelde dikkat çeken diğer yaklaşımlar ise bilişsel alan yaklaşımı ve strateji öğretimi yaklaşımıdır. Bilişsel alan yaklaşımında öğrenciler, öğretmenin sunduğu içeriğe ve süreçlere ilişkin öğretmenin de içinde bulunduğu tartışmalar yapmaktadır. Öğrenmede güçlük çeken çocukların gerek iletişim ve sosyal etkileşim kurmayla gerekse yeni bilgiler edinmeyle ilgili güçlüklerle başa çıkmada kapasitelerinin artacağı belirtilmektedir. Strateji öğretimi yaklaşımında ise öğretmenler çeşitli stratejiler belirleyerek bu stratejileri öğretim sürecinde kullanmakta

ve stratejilerin çocuk tarafından da etkili bir biçimde kullanabilmesini sağlamaya çalışmaktadır (81).

2.6.5. Gelişimsel Model

Araştırmacının da benimsediği görüş olan Gelişimsel Modelde, diğer yaklaşımlardan bağımsız olarak çocuğun gelişimine bir bütün olarak bakılmaktadır. Böylelikle elektif bir bakış açısıyla biyolojik ve çevresel yapıyı, psikolojik işleyişi ve müdahale sürecini göz önüne alarak kavram derinlemesine incelenmektedir (63).

Gelişimsel Modelin temelinde çocuğun gelişimi üzerinde çeşitli unsurların etkiye sahip olduğu görüşü yer almaktadır. Bu unsurların ise birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu savunulmaktadır (63). Temelde ÖÖG'nin gelişimsel gecikmelerin bir sonucu olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (18). Bu yaklaşımın temelinde Piaget, Vygotsky, Brown, Ekstein, Bruner, Crosby ve Case gibi kuramcıların görüşleri yer almaktadır. Bu araştırmacıların ortak noktası, çocukların gelişimini birebir gözlemleyip süreç içerisindeki kritik dönemlere vurgu yapmasıdır.

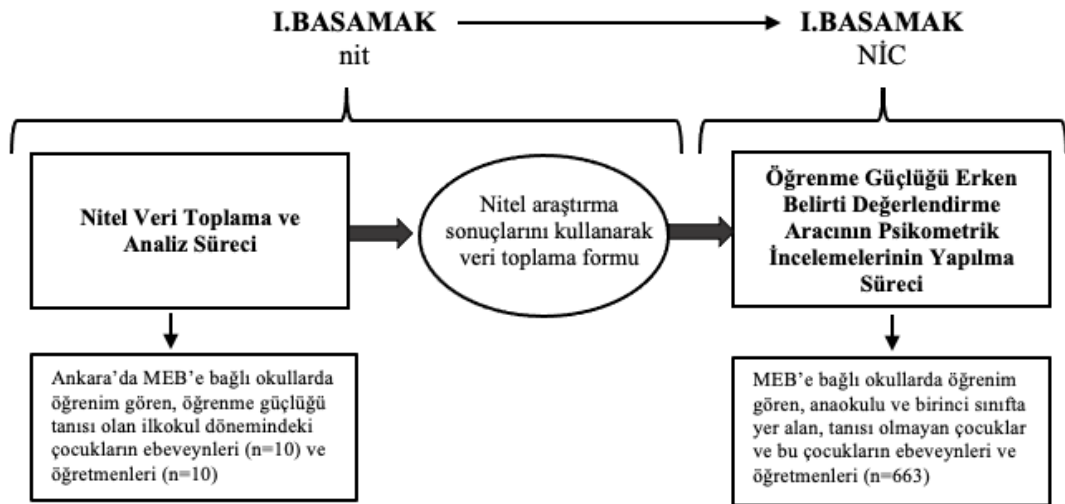
Psikanalitik yaklaşımı öğrenme sürecine uyarlayan Epstein, öğrenme üzerinde çocuğun ilk öğrenmelerinde çocuk ile bakım vereni arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca çocukların gelişmekte olan beyninin dönem dönem gösterdikleri kritik büyüme ataklarını kaydetmiştir. Case ise, çocukların bilgiyi çalışmak için depoladıkları bir alan olan çalışma belleğini tanımlamıştır. Bu belleğin kapasitesinin ise iki yaşından sonra büyümediğini ifade etmiştir (63). Doğal olarak bu yaklaşımda kritik dönem ya da kritik yaş kavramının önemine dikkat çekildiği söylenebilir. Bu kritik dönemlerde yaşanan güçlüklerin ilerleyen süreçte öğrenme davranışları üzerinde olumsuz etki oluşturacağı düşünülmektedir (82). Bu sebeple erken dönemde gelişimsel olarak çocukların değerlendirilmesinin ve kritik dönemlerde müdahalelerin yapılmasının ilerleyen süreçte önleyici bir etmen olabileceği söylenebilir.

Vallet'in psikopedagojik terapi programı ve Getman'ın eğitim programı da Gelişimsel Modelde yer alan program türlerindedir. Vallet'in psikopedagojik terapi programı, kaba motor, duyu-motor bütünleme, algısal-motor, dil-kavram ve sosyal gelişim alanlarını desteklemeye yönelik çalışmalar sunmaktadır. Getman'ın eğitim programı ise, el-göz koordinasyonu, görsel hafıza, şekil tanıma, denge ve genel koordinasyona ilişkin çalışmalar sunmaktadır (83).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemi, araştırmacının araştırılan problemle ilgili daha kapsamlı bir anlayış oluşturması için nitel ve nicel verileri topladığı ve bu iki veri setinin bütünleştiği bir yaklaşımdır (84). Burada amaç tek bir yaklaşımın ya da yöntemin (nicel ya da nitel) kullanılmasına bağlı olarak bulgularda doğacak sınırlılıkları en aza indirerek daha güvenilir ve derinlemesine bulgulara ulaşmaktır (85). Bu yöntem desenlerinden biri olan *Keşfedici Ardışık Desen* bu çalışma kapsamında kullanılmıştır. Bu desende yeterince anlaşılmamış veya araştırılmamış bir grup derinlemesine keşfedilebilmekte, ardından nicel çalışmalar gerçekleştirilmektedir (84). Başka bir deyişle bu desende nicel çalışmanın tasarlanmasında kullanılmak üzere nitel veri sonuçlarından yararlanılmaktadır (19). Özellikle ölçüm araçlarının yetersiz ya da sınırlı olması ya da örneklem açısından uygun olmadığı durumlarda nitel veri tabanı sayesinde daha iyi ya da yeni araçların geliştirilmesine olanak sağladığı için bu desen seçilmiştir (19). Araştırma Şekil 3.1.'de yer alan diyagramda belirtildiği gibi yürütülmüştür.



Şekil 3. 1. Araştırmanın keşfedici ardışık desen modeli.

Şekil 3.1.'de de görüldüğü üzere araştırma iki basamaktan oluşmaktadır. Aşağıda araştırmanın nitel ve nicel olmak üzere her iki basamağının yöntemine ilişkin bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

3.2. Birinci Basamak: Nitel Araştırma Süreci

3.2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci basamağında deneyimlerin olabildiğince gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla sunulması ve mevcut sürecin derinlemesine incelenebilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (86). Ölçme araçlarının kısıtlılıkları ve keşif süreci yapma gerekliliği nedeniyle nitel çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur (84). Bu kapsamda özellikle sınırlı bilgiye sahip alanlarla ilgili deneyim ve algıları tanımlayarak sunmayı amaçlayan nitel tanımlayıcı/betimsel desen (qualitative descriptive design) kullanılmıştır (87).

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin bebeklikten günümüze kadar çocukların gelişimsel zorluklarına ilişkin deneyimlerini ve bakış açılarını araştırmak için yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve tematik analizden yararlanılmıştır. *Nitel Araştırmaları Raporlama Standartları-SRQR* (88) ve *Nitel Araştırmaları Raporlama için Konsolide Kriterler-COREQ* (89) olmak üzere iki raporlama kılavuzu takip edilmiştir.

3.2.2. Araştırmanın Yeri

Araştırmanın birinci basamağında Ankara Merkez Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilkokullara başvurulmuştur. Bu okullara bakanlığın çevrimiçi adresinden ulaşılmıştır (Bkz. <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php>). Ancak pandemi sebebiyle Ankara merkez ilçelerdeki okullarda öğrenim gören çocukların ebeveynlere ve öğretmenlere ulaşmakta zorluk yaşanmıştır. Bu sebeple çalışma grubuna ulaşabilmek için Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği'nden de araştırma duyurusu paylaşılmıştır.

3.2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci basamağında çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan *amaçlı rastgele örnekleme* yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu yöntem belirli durumların rastgele seçilmesi ihtimalini ortadan kaldırmamaktadır. Ancak belli durumların araştırma için neden seçildiğine dair şüpheler azaltılarak inanırılığı sağlamak ve bütüncül bir bakış açısı sunmak amaçlanmaktadır (90). Bu kapsamda ebeveynler için (a) ebeveynlerin araştırmaya katılmayı kabul etmesi ve (b) ebeveynlerin ilkokul döneminde ÖÖG tanısı olan çocuğunun olması ve (c) çocuğun DEHB dışında ek tanısının olmaması; öğretmenler için (a) öğretmenlerin araştırmaya

katılmayı kabul etmesi ve (b) ebeveyniyle görüşülen çocuğun sınıf öğretmeni olması kriterleri belirlenmiştir.

Ankara MEB'e bağlı ilkokullarda öğrenim gören ve ÖÖG tanısı almış çocukların ebeveynleri ve öğretmenleriyle nitel görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun büyüklüğü verilerin doyuma ulaşma durumuna göre belirlenmiştir (91). Kodlama görüşmelerle eş zamanlı olarak başlamış ve 10. çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleriyle görüşme yapılana kadar devam etmiştir. Verilerin doygunluğa ulaştığını gösteren yeni kodların ortaya çıkmaması üzerine görüşmelerin sonlandırılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla 10 çocuğun ebeveyni (10 ebeveyn) ve öğretmeni (10 öğretmen) çalışma grubuna dahil edildiğinden toplam 20 kişiyle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu görüşmeler tanı alan çocukların tanı öncesi gelişimsel sürecini keşfetmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için okul-ev gibi çocuğun günlük zaman diliminin çoğunu geçirdiği ortamlardaki kişiler olan ebeveyn ve öğretmenlerin bakış açısı dikkate alınmıştır. Bu sebeple hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin çalışma grubunda yer almasına karar verilmiştir. Geçmişteki bilgilerin hatalı ve yanlış hatırlanması sınırlılığının en aza indirilebilmesi için ortaokul ya da lise döneminde yer alan çocuklar yerine ilkokul döneminde olan çocuklar seçilmiştir.

Çocuklar da dahil olmak üzere tüm katılımcıların ana dili Türkçe olması sebebiyle görüşmeler Türkçe gerçekleştirilmiştir. Bakım ve eğitim katılımındaki baskın rolleri nedeniyle öncelikli olarak bir ebeveynle (genellikle anneyle) görüşme yapılmıştır. Katılan öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmeni olup çocuklarla tanışma süreleri okul değişikliği veya farklı sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir.

Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında ilkokul döneminde ve ÖÖG tanısı olan çocukların ebeveynlerine (E) ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3. 1. Çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bilgiler.

	Yaş	Eğitim düzeyi (A)	Eğitim düzeyi (B)	Çalışma durumu (A)	Çalışma durumu (B)	Toplam çocuk	Çocuk yaşı	Cinsiyet
E1	32	Lise	Lise	Çalışıyor	Çalışıyor	3	9	Kız
E2	40	Üniversite	Üniversite	Çalışmıyor	Çalışıyor	4	11	Erkek
E3	49	Üniversite	Üniversite	Emekli	Çalışıyor	2	10	Erkek
E4	49	Üniversite	Üniversite	Emekli	Çalışıyor	2	10	Erkek
E5	49	Üniversite	Üniversite	Emekli	Çalışıyor	2	8	Kız
E6	41	Lise	Lise	Çalışıyor	Çalışıyor	1	11	Kız
E7	35	Lise	Lise	Çalışıyor	Çalışıyor	2	11	Erkek
E8	43	Üniversite	Üniversite	Çalışıyor	Çalışıyor	2	9	Erkek
E9	38	Lise	Lise	Çalışmıyor	Çalışıyor	2	8	Erkek
E10	47	Üniversite	Üniversite	Çalışıyor	Çalışıyor	2	11	Erkek

*A: Anne, B: Baba.

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere 10 ebeveynden yedisinin çocuğu erkektir. Babaların tamamı çalışırken annelerin beşi çalışmakta ve üçü emeklidir. Aşağıda ÖÖG tanısı olan çocukların öğretmenlerine (Ö) ilişkin bilgiler Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler.

	Cinsiyet	Çalışma yılı	Tanım süresi	Sınıfta başka özel gereksinimli çocuk olma durumu	Sınıf mevcudu
Ö1	Kadın	34	4 yıl	Yok	30-40
Ö2	Kadın	27	4 yıl	Yok	30-40
Ö3	Kadın	34	4 yıl	Var	20-30
Ö4	Kadın	5	5 yıl	Var	20-30
Ö5	Kadın	34	3 yıl	Yok	10-20
Ö6	Erkek	10	1 yıl	Yok	10-20
Ö7	Erkek	16	1 yıl	Yok	40-50
Ö8	Kadın	16	3 yıl	Yok	10-20
Ö9	Erkek	9	1 yıl	Var	40-50
Ö10	Kadın	41	4 yıl	Yok	30-40

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere 10 öğretmenden yedisinin sınıfında başka bir özel gereksinimli çocuk bulunmamaktadır. Öğretmenlerin çocukları tanıma süreleri bir yıl ile beş yıl arasındadır.

3.2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar, öğretmenler ve ebeveynler için gelişim aşamalarına ilişkin kapsamlı bir literatür taramasıyla desteklenerek hazırlanmış iki yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Bununla birlikte araştırmacının 2014 yılından bu yana ÖÖG tanısı ve riski olan çocuklarla olan klinik deneyimlerinden yola çıkarak da

sorular eklemiştir. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formları tez izleme komitesinde yer alan üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve soruların uygun olduğu görüşü alınmıştır. Böylelikle görüşme formları son halini almıştır.

Ebeveyn görüşme formu; genel bilgiler, geçmişe ilişkin bilgiler ve bugüne ilişkin bilgiler olmak üzere üç ana tema üzerine kurulu 11 ana sorudan oluşmaktadır (Bkz. Ek-1). Genel bilgiler bölümünde aileye ve çocuğa, geçmişe ilişkin bilgiler bölümünde gebelik, 0-3 yaş ve okul öncesi ve tanı alma sürecine, bugüne ilişkin bilgiler bölümünde ev ortamı ve okul hayatına yönelik sorular yer almaktadır. Bu formda yer alan ana sorular Tablo 3.3.'de yer almaktadır.

Tablo 3.3. Yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu ana soruları.

Genel bilgiler
1. Bana biraz kendinizden bahseder misiniz?
2. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı) biraz bahseder misiniz?
Geçmişe ilişkin bilgiler
3. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'a/e hamilelik sürecinizden biraz bahseder misiniz?
4. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'ın bebeklik sürecinden biraz bahseder misiniz (0-2,5 yaş arası da denilebilir)?
5. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'ın okulöncesi döneminde yaşadıklarınızdan biraz bahseder misiniz?
6. ÖÖG tanısı alma sürecinizden biraz bahseder misiniz? O dönemde neler yaşadınız?
Bugüne ilişkin bilgiler
7. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı) ile geçirdiğiniz bir gününüzü anlatır mısınız?
8. Ev ortamında ne gibi kurallarınız var? Kurallarınız var ise, bu kurulları uygulama sürecinizi anlatır mısınız?
9. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'nın kardeş(leriyle) ilişkilerini hakkında neler düşünüyorsunuz?
10. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'nın okul hayatını nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'nın arkadaş ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Tablo 3.3.'de de görüldüğü üzere ebeveyn görüşme formunda 11 ana soru bulunmaktadır. Ancak bu ana sorular, sondaj sorularını da içerisinde barındırmaktadır. Örneğin geçmişe ilişkin olarak okul öncesi dönemde bir ana soru yöneltilmektedir. Ancak bu soru altında dokuz alt soruya cevap aranmaktadır. Görüşmenin doğal akış içerisinde ilerlemesi için ebeveynlere ilk olarak ana sorular yöneltilmiştir.

Ebeveynlerin dokuz alt sorudan herhangi birine cevap vermemesi durumunda araştırmacı alt sorulara geçiş yapmış ve görüşmeyi derinleştirmiştir.

Öğretmen görüşme formu; genel bilgiler, geçmişe ilişkin bilgiler ve bugüne ilişkin bilgiler olmak üzere üç ana tema üzerine kurulu altı ana sorudan oluşmaktadır (Bkz. Ek-2). Genel bilgiler bölümünde öğretmene ve çocuğa, geçmişe ilişkin bilgiler bölümünde gelişimsel özellikler ve tanı alma sürecine, bugüne ilişkin bilgiler bölümünde okul hayatına ve akran ilişkilerine yönelik sorular yöneltirmiştir. Öğretmenler okul döneminde çocukların hayatına dahil oldukları için okul öncesi döneme yönelik sorular sadece ebeveynlere sorulmuştur. Öğretmenlere yöneltilen ana sorular Tablo 3.4.'de yer almaktadır.

Tablo 3. 4. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ana soruları.

Genel bilgiler
1. Bana biraz iş hayatınızdan bahseder misiniz?
2. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı) biraz bahseder misiniz?
Geçmişe ilişkin bilgiler
3. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'ın gelişimsel sürecinden biraz bahseder misiniz?
4. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'ın tanı alma sürecine dâhil olduysanız o süreçten biraz bahseder misiniz?
Bugüne ilişkin bilgiler
5. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'nın okul hayatını nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. (ÖÖG tanısı almış çocuğun adı)'nın arkadaş ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Tablo 3.4.'de de görüldüğü üzere yapılan bireysel görüşmelerde öğretmenlere altı ana soru sorulmuş olmakla birlikte ebeveyn görüşme formunda olduğu gibi bu ana sorular, sondaj sorularını da içerisinde barındırmaktadır. Örneğin okul hayatına yönelik bir ana soru yöneltmekle birlikte bu soru altında sekiz alt soruya cevap aranmaktadır. Bu strateji yapılan görüşmenin doğal akış içerisinde yürütülebilmesi için yapılmaktadır. Öğretmenlerin sekiz alt sorudan herhangi birine cevap vermemesi durumunda araştırmacı alt sorulara geçiş yapmış ve görüşmeyi derinleştirmiştir.

3.2.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır (Bkz. Ek-3). Daha sonra araştırmanın her

iki basamağı için MEB'den, araştırmanın Bakanlığa bağlı okullarda yapılabilmesi hususunda gerekli idari izinler alınmıştır (Bkz. Ek-4).

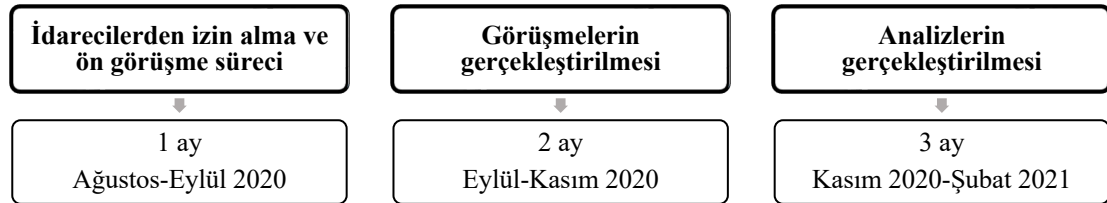
Araştırmanın birinci basamağında MEB'den idari izinlerin alınmasından sonra okullarda yer alan idarecilerle iletişime geçilmiştir. Bu süreçte araştırmanın amacı ve gönüllülük esasına bağlı olduğu bilgisi verilmiştir. Bununla birlikte resmi izin evrakı okullara mail aracılığıyla iletilmiştir. Pandemi süreci sebebiyle okullarda öğrenciler ve öğretmenler bulunmamaktaydı. Bu sebeple araştırmaya izin veren idarecilere araştırma bilgilendirme yazısı ve cep numarası elektronik posta aracılığıyla iletilmiştir. Okul yönetimleri araştırmaya ilişkin bilgileri whatsapp grupları ve elektronik posta aracılığıyla ailelere ve öğretmenlere iletmıştır. Ancak pandemi sebebiyle çalışma grubuna ulaşılmakta güçlük çekilmiştir. Bu sebeple Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği ile iletişime geçilmiş ve dernek yönetiminden gerekli idari izinler alınmıştır. Dernek yönetimi araştırmacının ilettiği araştırmaya ilişkin bilgileri whatsapp grupları üzerinden ailelere iletmıştır.

Bu gruplarda araştırmaya ilişkin bilgi almak için cep numarası aracılığıyla araştırmacıya ulaşan kişilerle ön görüşme yapılmıştır. Bir çocuğun hem ebeveyninin hem de öğretmenin araştırmaya katılmayı kabul etmesi ve dahil etme kriterlerini karşılamaları durumunda onam formu Google formlar aracılığıyla ebeveynlere ve öğretmenlere yönlendirilmiştir (Bkz. Ek-5). Araştırmacı gönüllü olarak araştırmaya katılan ebeveynlere ve öğretmenlere, görüşme esnasında cevaplamak istemedikleri soruları cevapsız bırakabilecekleri, istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri ve çalışmadan ayrılacakları sözlü ve yazılı olarak bildirmiştir.

Onam formunu dolduran aileler ve öğretmenlerle randevulaşmıştır. Görüşmelerin yüz yüze yapılması planlanırken pandemi süreci sebebiyle belirlenen gün ve saatlerde telefon aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların onayıyla ses kayıt cihazı açılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 45-60 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sonlandırılırken yine katılımcılar bilgilendirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında katılımcılara ihtiyaç duymaları durumunda çocuklarıyla ilgili danışmanlık hizmeti sunulmuştur. Veri toplama süreci yaklaşık iki ay sürmüştür.

Yapılan görüşmelerde veri kaybını engellemek amacıyla görüşmelerin transkripsiyonu yapılmıştır. Yazılı hale getirilen dokümanlar 231 sayfa tutmuştur.

Ardından bu yazılı dokümanlar MaxQDa nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Verilerin analizi başlığı altında ayrıntılı olarak değinilen analiz süreçlerinin ardından modeller oluşturulmuştur. Analiz süreci yaklaşık üç ay sürmüştür. Şekil 3.2.'de birinci basamak veri toplama ve analiz sürecine ilişkin zaman çizelgesi yer almaktadır.

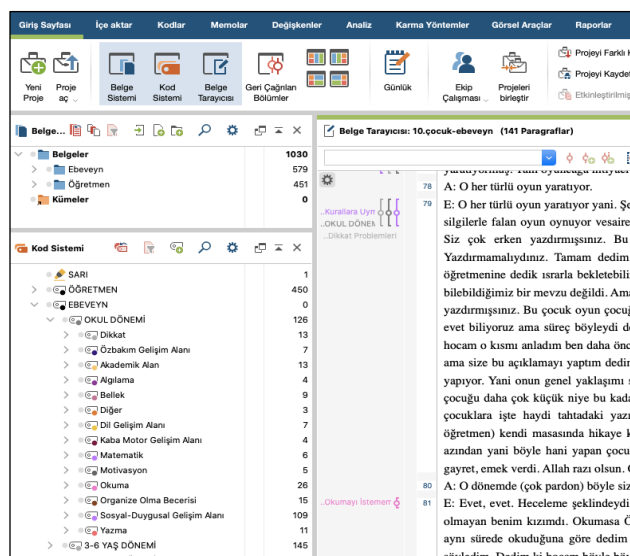


Şekil 3. 2. Birinci basamak tasarım sürecine ilişkin zaman çizelgesi.

Şekil 3.2.'de görüldüğü üzere birinci basamak veri toplama ve analiz süreci yaklaşık yedi ay sürmüştür. Birinci basamak analiz süreci tamamlandıktan sonra araştırmanın ikinci basamağına geçilmiştir.

3.2.6. Verilerin Analizi

Analiz süreci Braun ve Clarke'ın (92) altı aşamalı tematik analiz süreci takip edilerek hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İlk olarak *verileri tanıma* prosedüründe veri kaybını önlemek için araştırmacı, kayıt altına alınan görüşmeleri yazılı hale getirerek MaxQDa nitel veri analiz programına aktarmıştır (Şekil 3.3.). Ardından 231 sayfalık bu veri setini bütünsel olarak incelemek amacıyla veriler satır satır okunmuştur.



Şekil 3. 3. MaxQDa nitel veri analizi programı içerik analizi sayfası örneği.

İkinci prosedür olan *sistemik veri kodlaması* sürecinde ebeveyn ve öğretmenlerin çocukla ilgili gözlem ve deneyimleri okunarak kodlanmıştır. Özellikle çalışma grubunda yer alan kişilerin, çocuklarının erken dönemde akranlarına göre farklı özelliklerine ilişkin gözlemleri kodlarla özetlenmiştir. Üçüncü prosedür olan *kodlanmış ve derlenmiş verilerden başlangıç temaları oluşturma* sürecinde ise kodlar potansiyel temalar, alt temalar/kategoriler altında kategorize edilmiş ve her bir potansiyel temayla ilgili tüm kodlar incelenmiştir. Dördüncü prosedür olan *temaların geliştirilmesi ve gözden geçirilmesi* sürecinde, kodlanmış alıntılar, olası kategorilerin ve temaların birbiriyle ilişkili olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Bu kontrol sürecinde eklemeler veya çıkarmalar yapılmıştır. Yani atıf, kod, kategori ve tema ilişkisi kurularak tematik bir harita oluşturulmuştur. Beşinci prosedür olan *temaların iyileştirilmesi, tanımlanması ve adlandırılması* sürecinde, her bir tema araştırma için ilgili bir hikaye oluşturacak şekilde isimlendirilmiştir. Bu şemsiye temalar dikkate alınarak modeller oluşturulmuştur. Altıncı ve son prosedür olan *raporun hazırlanması* sürecinde ise araştırmanın amacıyla ilgili ilginç alıntılar belirlemiştir. Bu alıntılara ve modellere bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

Analiz süresince araştırmacı, ÖÖG tanısı olan çocukların bebeklikten okul yıllarına kadar olan gelişimsel göstergelerine kapsamlı bir bakış sunma olanağı veren gelişimsel model bakış açısını benimsemiştir. Gelişimsel modele dayanan bu yaklaşımla, ÖÖG'nin erken belirtilerine ilişkin bütünsel bir anlayış sunmak amaçlanmıştır (63).

3.2.7. Geçerlik ve Güvenirlilik

Birinci basamak olan nitel araştırma sürecinde, araştırmanın kalitesini ve güvenilirliğini arttırabilmek adına Lincoln ve Guba'nın (93) değerlendirme kriterlerinden yararlanılmıştır. Lincoln ve Guba (93) iç geçerlik için inanırlık ve dış geçerlik için ise aktarılabirlik kriterlerini vurgulamaktadır. Bununla birlikte güvenilirlik için kararlılık ve tarafsızlık için doğrulanabilirlik kriterlerini sunmaktadır.

Geçerlik aşamasında inanırlığın sağlanması için görüşmeler esnasında katılımcıların deneyimlerini dinlemek için esnek bir zaman tanınmış, bu süreç esnasında anlaşılmayan ya da kapalı ifadeler katılımcıya sorulmuş, ifadenin kontrolü sağlanmış ve hem öğretmen hem de ebeveynden bilgi alınarak bilgiye ilişkin referansların yeterliliği sağlanmıştır. Dış geçerlik olan aktarılabirlik/transer

edilebilirlik kriteri bulguların farklı bağlam veya konularda uygulanabilir olmasını sağlamak için alınan önlemleri ifade etmektedir (94). Bu bağlamda araştırmacı dahil etme ve dışlama kriterleri belirlemiş ve bu kriterleri sağlayan kişiler amaçlı rastgele örnekleme yöntemiyle çalışma grubuna alınmıştır. Bununla birlikte hangi yorumlara dayanılarak kodlamaların yapıldığı açık ve net tanımlamalar ve açıklamalarla bulgular başlığı altında açıklanmıştır. Ayrıca çalışma grubunun nasıl oluşturulduğu, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının nasıl geliştirildiği, araştırmacıların rolünün ne olduğu, araştırmanın tasarım ve analiz sürecinin nasıl işlediği bu ilke gereği başlıklar halinde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Güvenirlilik aşamasında kararlılığın sağlanabilmesi için tutarlı ve güvenilir bir sürecin sonucu olarak bulguların belirlenmesi sağlanmıştır (94). Bu kapsamda analiz süreci öncesinde olası kavramların tanımları yapılmıştır. Kodlama sürecinde her katılımcının deneyimleri bu kavramlar kapsamında değerlendirilerek kodlanmıştır. Bu sebeple tüm katılımcılar aynı kavramlar çerçevesinde tutarlı bir biçimde değerlendirilmiştir. Bu tanımlamaların yanı sıra alanda yer alan farklı bir öğretim elemanı bulguları gözden geçirmiş ve kodların anlamını yansıtıp yansıtmadığı tartışıldıktan sonra karara varılan konularda değişikliğe gidilmiştir.

Tarafsızlık aşamasında doğrulanabilirliğin sağlanabilmesi için veri toplama sürecinde veri üçlemesi/üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, bir konuya ilişkin farklı kaynakların farklı bilgiler sağlayıp sağlamadığını tespit edebilmek için birden çok kaynaktan veri elde etmeyi ifade etmektedir (94). Bu kapsamda araştırmada öğretmen ve ebeveyn olmak üzere iki farklı kaynaktan ÖÖG tanımlı çocuğa ilişkin bilgi alınmıştır. Veri kodlama sürecinde ise, önyargıların önüne geçebilmek için veriler ve kodlar MaxQDa nitel veri analiz programında arşivlenmiş ve alanda çalışan başka bir öğretim elemanının bu arşivi denetlemesi sağlanmıştır.

3.2.8. Araştırmacının Rolü

Araştırmanın birinci basamağında araştırmacı postpozitivist bir paradigmayla çalışmayı yürütmüştür. Bu paradigmada araştırmacılar tek bir bakış açısına bağlı kalmak yerine farklı bakış açılarını bir araya getirmekte ve çeşitli geçerlik yaklaşımlarını kullanmaktadır (19). Bu çalışmada da hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin bakış açıları bir araya getirilmiş ve yukarıda geçerlik ve güvenilirlik

başlığı altında belirtilen Lincoln ve Guba'nın (94) değerlendirme kriterleri kullanılmıştır.

Nitel araştırmanın doğası gereği araştırmacılar gerek veri toplama gerekse veri analizi sürecinde bilgiyi üretebilmek için aktif olarak yer almaktadır (19). Bu kapsamda araştırmacı hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak ÖÖG tanılı çocukların gelişimsel süreçlerine yönelik bilgi üretmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda araştırmacıların deneyimi bilgi üretimi için çok önemlidir (19). Akademik kadroda yer alan araştırmacı, çocukların değerlendirilmesi ve desteklenmesine yönelik klinik çalışmalar yapmakta ve çocuk gelişimi odaklı aile danışmanlığı hizmeti sunmaktadır. Nitel araştırmalardaki en büyük endişenin araştırmacıların ön yargılardan, varsayımlardan ve inançlardan uzaklaşmasının zorluğu olduğu görüşü dikkate alınmıştır (19). Başlangıçtaki varsayımlar, literatürden edinilen bilgiler ve teorik ve pratik uzmanlıklar listelenmiştir. Araştırma süresince de bu bilgiler dikkate alınarak postpozitivist bakış açısı korunmaya çalışılmıştır (95). Örneğin farklı gelişim alanlarının zorluklarla karşılaşabileceğini akılda tutarak ortaya çıkmasını beklediğimiz olası alanları belirlenmiştir. Bununla birlikte ön yargılardan, varsayımlardan ve inançlardan sıyrılabilmek için bulgular danışmanla, alanda çalışan ve tez sürecinde yer almayan bir öğretim elemanı ve tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleriyle yapılan özel toplantılarda tartışılmıştır.

3.3. İkinci Basamak: Nicel Araştırma Süreci

3.3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın ikinci basamağında nitel görüşmelerden, literatür taramasından ve uzman görüşlerinden elde edilen veriler ve bilgiler kullanarak Ankara'da bulunan okul öncesi ve birinci sınıftaki çocuklar için ÖÖG erken belirtilerine yönelik bir değerlendirme aracı tasarlamak ve oluşturulan bu aracın psikometrik incelemelerini yapmak amaçlanmıştır. Araç Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Değerlendirme Aracı (ÖGEBDA) olarak isimlendirilmiştir.

3.3.2. Araştırma Yeri

Araştırmanın ikinci basamağı, Ankara MEB merkez ilçelerine bağlı, bünyesinde anaokulu bulunduran devlet ilkokullarında gerçekleştirilmiştir. Bu okullara bakanlığın çevrimiçi adresinden ulaşılmıştır (Bkz. <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php>).

3.3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci basamağının çalışma grubu, Ankara MEB merkez ilçelerine bağlı, bünyesinde anaokulu bulunduran devlet ilkokullarında eğitim gören anaokulu ve birinci sınıftaki 663 çocuk, çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu katılımcılardan 73'ü pilot çalışmalarda ve 590'ı ise açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmalarında yer almıştır.

ÖGEEDA'nın psikometrik incelemeleri kapsamında iki pilot, AFA ve DFA süreci olmak üzere dört çalışmada veri toplamak için sahaya çıkmıştır. Nitel çalışma grubundan farklı özelliklere sahip bir grupla çalışıldığı ve ikinci basamakta yeni bir değerlendirme aracı geliştirilmesi hedeflendiği için araştırmanın nitel ve nicel kısımlarındaki çalışma grupları farklıdır (84). Araştırmanın ikinci basamağında yer alan çalışma grupları için aşağıda yer alan dahil etme ve dışlama kriterleri belirlenmiştir:

Çocuklar için dahil etme kriterleri;

- Çocukların araştırmaya katılmayı kabul etmesi
- Çocuğun anaokulu ve birinci sınıfta olması
- Çocukların ana dilinin Türkçe olması

Çocuklar için dışlama kriterleri;

- Çocukların nörogelişimsel, nörolojik ya da genetik bozukluk gibi bir tanıya sahip olması

Ebeveynler için dahil etme kriterleri;

- Ebeveynlerin araştırmaya katılmayı kabul etmesi
- Ebeveynlerin çocuklarının araştırmaya katılmasına izin vermesi

Ebeveynler için dışlama kriterleri;

- Ebeveynlerin ruhsal ya da zihinsel bir tanıya sahip olması

Öğretmenler için dahil etme kriterleri;

- Öğretmenlerin araştırmaya katılmayı kabul etmesi
- Araştırmaya dahil edilen çocuğun öğretmeni olması

Öğretmenler için dışlama kriterleri;

- Öğretmenlerin ruhsal ya da zihinsel bir tanıya sahip olması

Yukarıda verilen dahil etme ve dışlama kriterleri göz önüne alınarak aşağıda bu çalışmalarda yer alan çalışma gruplarına ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Pilot Çalışmalara İlişkin Çalışma Grupları

Araştırmanın ikinci basamağında iki pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma kapsamında hedef grubu örnekleyecek küçük grubun 30-50 kişi arasında olması önerilmektedir (96). Bu araştırmada da araştırmacı ortalama 40 çocuğa ve çocukların ebeveynleri ile öğretmenlerine ulaşmayı hedeflenmiştir.

Yukarıda belirtilen dahil etme ve dışlama kriterleri göz önüne alınarak birinci pilot çalışmada 19 anaokulu ve 21 birinci sınıf öğrencisi olmak üzere 40 çocuk çalışma grubuna dahil edilmiştir. İki anaokulu çocuğunun pandemi sürecinde hastalanmaları sebebiyle değerlendirilmesi gerçekleştirilemediği için çalışma grubuna dahil edilememiş ve toplam 38 çocuk (17 anaokulu ve 21 birinci sınıf) çalışma grubunda yer almıştır. İkinci pilot çalışma eğitim-öğretimin ikinci yarısının sonuna doğru gerçekleştirilmesi ve çocukların ikinci sınıf düzeyine yaklaşması sebebiyle 40 anaokulu öğrencisi çalışma grubuna dahil edilmiştir. İki ebeveyn araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. Bununla birlikte üç çocuk ise sağlık problemleri yaşaması sebebiyle değerlendirmeye alınamamıştır. Bu sebeple son aşamada 35 çocuk çalışma grubunda yer almıştır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın birinci ve ikinci pilot çalışmada bulunan çocuklara ve onların ebeveynleri ile öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.5.'de yer almaktadır.

Tablo 3. 5. Pilot çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin bilgiler.

		Birinci Pilot		İkinci Pilot	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	16	42,1	19	54,3
	Erkek	22	57,9	16	45,7
Yaş	5;0-5;11	15	39,5	12	34,3
	6;0-7;0	23	60,5	23	65,7
Okul türü	Anaokulu	17	44,8	35	100,0
	İlkokul	21	55,2	0	0
Sağlık problemi	Yok	34	89,5	34	97,1
	Süreçen	4	10,5	0	0
	Fiziksel	0	0	0	0
	Diğer	0	0	1	2,9
İki kelimeli cümle kurma	Bilinmiyor	4	10,5	9	25,7
	0-11 ay	0	0	8	22,8
	12-23 ay	22	57,9	16	45,7
	24-35 ay	8	21,1	1	2,9
	36-48 ay	4	10,5	1	2,9
El tercihi	Bilinmiyor	8	21,1	11	31,4
	0-11 ay	8	21,1	5	14,3
	12-23 ay	11	28,9	6	17,1
	24-35 ay	5	13,1	8	22,9
	36-47 ay	4	10,5	1	2,9
	48-72 ay	2	5,3	4	11,4
	Hiç gitmeyen	9	23,7	0	0
Anaokulu/Kreşe başlama yaşı	0-35 ay	3	7,9	0	0
	36-47 ay	3	7,9	0	0
	48-59 ay	5	13,1	3	8,6
	60-72 ay	18	47,4	32	91,4
	Başlamayan	17	44,7	35	100,0
Birinci sınıfa başlama yaşı	72-77 ay	19	50,0	0	0
	78-84 ay	2	5,3	0	0

Tablo 3.5.'de görüldüğü üzere birinci pilot çalışmada anaokulu ve ilkokulda öğrenim gören toplam 38 çocuk çalışma grubunda yer almaktadır. Çocuklardan dördünün süreçen hastalıkları (astım gibi) bulunmaktadır. İkinci pilot çalışmada anaokulunda öğrenim gören toplam 35 çocuk çalışma grubunda yer almaktadır. Tablo 3.6.'da pilot çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. 6. Pilot çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bilgiler.

		Birinci Pilot				İkinci Pilot			
		Anne		Baba		Anne		Baba	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim seviyesi	Okur-yazar değil	1	2,6	0	0	1	2,9	0	0
	Okur-yazar	0	0	0	0	0	0	0	0
	İlkokul	5	13,6	6	16,2	5	14,3	4	11,4
	Ortaokul	7	18,9	6	16,2	12	34,3	11	31,4
	Lise	6	16,2	7	18,9	11	31,4	14	40,0
	Önlisans	4	10,8	6	16,2	4	11,4	4	11,4
	Lisans	9	24,3	8	21,6	2	5,7	2	5,8
	Lisansüstü	6	16,2	4	10,9	0	0	0	0
Yaş	Vefat Eden	1	2,6	1	2,6	0	0	0	0
	25-29 yaş	2	5,3	1	2,6	5	14,2	3	8,6
	30-34 yaş	12	31,6	3	7,9	17	48,6	11	31,4
	35-39 yaş	14	36,8	13	34,2	9	25,7	9	25,7
	40-44 yaş	9	23,7	15	39,5	3	8,6	9	25,7
	45-50 yaş	0	0	5	13,2	1	2,9	3	8,6
Çalışma durumu	Çalışmıyor	19	51,4	1	2,7	31	88,5	0	0
	Kamu görevlisi	13	35,1	14	37,8	1	2,9	5	14,3
	İşçi	1	2,7	3	8,1	1	2,9	17	48,6
	Serbest meslek	2	5,4	15	40,6	2	5,7	9	25,7
	Diğer	2	5,4	4	10,8	0	0	4	11,4
Sağlık problemi	Yok	34	91,9	34	91,9	35	0	35	0
	Fiziksel	3	8,1	2	5,4	0	0	0	0
	Diğer	0	0	1	2,7	0	0	0	0
Aile Bilgileri		f	%	f	%	f	%	f	%
Kardeş	Var	27	71,1	31	88,6				
	Yok	11	28,9	4	11,4				
Toplam çocuk sayısı	1	11	29,0	4	11,4				
	2	15	39,5	22	62,9				
	3	10	26,3	8	22,8				
	4	1	2,6	1	2,9				
	5	1	2,6	0	0				
Diğer çocuğun sağlık problemi	Yok	24	88,9	30	96,8				
	Süreğen	1	3,7	0	0				
	Nörolojik	0	0	0	0				
	Genetik	0	0	0	0				
Aylık gelir	Fiziksel	0	0	1	3,2				
	Diğer	2	7,4	0	0				
	0-1999 TL	2	5,3	0	0				
	2000-3999 TL	13	34,2	1	2,9				
	4000-5999 TL	4	10,5	22	62,9				
	6000-7999 TL	4	10,5	10	28,4				
	8000-9999 TL	2	5,3	1	2,9				
	10000-14999 TL	7	18,4	1	2,9				
	15000-19999 TL	2	5,3	0	0				
20000 ve üstü	4	10,5	0	0					

Tablo 3.6.'da görüldüğü üzere birinci pilot çalışmada 38 ebeveyn çalışma grubunda yer almaktadır. İki çocuğun ebeveynlerinden biri vefat ettiği için ebeveynlere ilişkin bazı bilgilerde toplam sayı 37 olarak görülmektedir. Ebeveynlerin ve diğer çocukların çoğunun sağlık probleminin olmadığı görülmektedir. İkinci pilot çalışmada 35 ebeveyn çalışma grubunda yer almaktadır. Ebeveynlerin %88.6'sının birden fazla çocuğu bulunmaktadır. Tablo 3.7.'de pilot çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. 7. Pilot çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler.

		Birinci Pilot		İkinci Pilot	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	7	100,0	2	100,0
	Erkek	0	0	0	0
Eğitim seviyesi	Önlisans	2	28,6	0	0
	Lisans	5	71,4	1	50,0
	Lisansüstü	0	0	1	50,0
Yaş	25-29 yaş	1	14,3	0	0
	30-34 yaş	2	28,6	0	0
	35-39 yaş	3	42,8	0	0
	40-44 yaş	1	14,3	1	50,0
	45-49 yaş	0	0	1	50,0
Çalışma süresi	0-5 yıl	2	28,6	0	0
	6-10 yıl	2	28,6	0	0
	11-15 yıl	2	28,6	0	0
	16-20 yıl	1	14,2	2	100,0
Sağlık problemi	Yok	7	100,0	1	50,0
	Fiziksel	0	0	0	0
	Diğer	0	0	1	50,0

Tablo 3.7.'de görüldüğü üzere birinci pilot çalışmada 38 çocuğun toplam yedi öğretmeni çalışma grubunda yer almaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı kadındır. Anaokulu öğretmenleri içerisinde iki öğretmen ön lisans mezunudur. İkinci pilot çalışmada ise 35 çocuğun toplam iki öğretmeni çalışma grubunda yer almaktadır. Bu öğretmenlerin de tamamı kadındır.

Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için Yapılan Çalışmalarda Yer Alan Çalışma Grupları

Pilot çalışmaların ardından sırasıyla AFA ve DFA çalışmalarına geçilmiştir. Risk grubunu belirlemek amaçlandığı için evrenin çerçevesinin belirlenmesi ve bu gruba ulaşmanın güçlüğü sebebiyle *çok kademeli örnekleme* yöntemi seçilmiştir. Bu

örneklemenin bir şekli olan *küme örnekleme* yöntemiyle çalışmanın örneklemini belirlenmiştir. Küme örnekleme, örnekleme biriminin sınıf, okul gibi popülasyonda doğal olarak meydana gelen bir grup söz konusu olduğunda en uygun olan örnekleme yöntemlerindedir. Çok aşamalı küme örnekleme yöntemi, seçilen kümeden rastgele gruplar seçerek örneklemin oluşturulmasına olanak sağlar. Ayrıca örnekleme katılmak üzere seçilen katılımcıyı seçmek için birkaç örnekleme aşaması yürütülmektedir (97).

Kümelere göre örnekleme olarak da adlandırılan bu yöntemde seçimler, asıl birimler arasında değil, ait oldukları kümeler arasında yapılmaktadır (97). Bu kapsamda ilk olarak araştırmanın evreni tanımlanmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara'nın merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan ve Yenimahalle) yer alan devlet okullarında öğrenim gören anaokulu ve birinci sınıftaki çocuklardır. Kümeleri oluşturabilmek için ilk olarak MEB'e bağlı Ankara'nın merkez ilçelerinde yer alan devlet okulları listelenmiştir. Bu kapsamda toplam 649 anaokulu 410 ilkokul bulunduğu görülmüştür. Daha sonra araştırmanın süresi, pandemi koşulları ve ekonomik durumlar dikkate alınarak bu liste içerisinden MEB'e bağlı Ankara'nın merkez ilçelerinde yer alan, devlete bağlı ve bünyesinde anaokulu bulunan ilkokullar tespit edilmiştir. Bu sayının ise 362 olduğu görülmüştür. Bu aşamada büyüklüğe orantısal olasılıklı seçim yöntemiyle merkez ilçelerinde yer alan ve bünyesinde anaokulu bulunan ilkokullar arasından 40 okul seçilmiştir. Sonrasında ise, bu 40 okuldaki sınıflar arasından son şubedeki anasınıfı ve birinci sınıfta bulunan ve sınıf listesinin sonunda yer alan altışar öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu kapsamda hedef örneklem büyüklüğü 480 olarak tespit edilmiştir.

İlk olarak AFA süreci için sahaya çıkılmıştır. Bu süreçte 300 çocuğa ve çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine ulaşılmıştır. Ancak 10 veride eksiklikler olması sebebiyle bu katılımcıların formları veri setinden çıkartılmıştır. DFA sürecinde ise 300 çocuğa ve çocukların ebeveyn ile öğretmenlerine ulaşılmıştır. Tüm veriler veri setine dahil edilmiştir. AFA ve DFA sürecinde yer alan çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 3.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3. 8. Açımlyıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sürecinde çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin bilgiler.

		AFA		DFA	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	141	48,6	150	50,0
	Erkek	149	51,4	150	50,0
Yaş	5;0-5;11	118	40,7	98	32,7
	6;0-7;0	172	59,3	202	67,3
Okul türü	Anaokulu	158	54,5	213	71,0
	İlkokul	132	45,5	87	29,0
Sağlık problemi	Yok	277	95,5	279	92,6
	Süreğen	8	2,8	7	0,0
	Fiziksel	0	0	2	0,7
	Diğer	5	1,7	12	4,0
İki kelimeli cümle kurma	Bilinmiyor	34	11,7	37	12,3
	0-11 ay	7	2,4	20	6,7
	12-23 ay	113	39,0	108	36,0
	24-35 ay	92	31,7	107	35,7
	36-48 ay	44	15,2	28	9,3
El tercihi	Bilinmiyor	71	24,5	79	26,3
	0-11 ay	13	4,5	12	4,0
	12-23 ay	70	24,1	58	19,3
	24-35 ay	57	19,7	71	23,7
	36-47 ay	45	15,5	40	13,3
	48-72 ay	34	11,7	40	13,3
Anaokulu/Kreşe başlama yaşı	Hiç gitmeyen	27	9,3	30	10,0
	0-35 ay	2	0,7	1	0,3
	36-47 ay	10	3,4	7	2,3
	48-59 ay	48	16,6	38	12,7
	60-72 ay	203	70,0	224	74,7
Birinci sınıfa başlama yaşı	Başlamayan	158	54,4	213	71,0
	60-71 ay	4	1,4	2	0,7
	72-77 ay	82	28,3	66	22,0
	78-84 ay	46	15,9	19	6,3

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere AFA sürecinde çocukların %54,4'ü ve DFA sürecinde %71,0'ı anaokuluna devam etmektedir. Tablo 3.9.'da çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. 9. Açımlyıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sürecinde çalışma grubunda yer alan ebeveynlere ilişkin bilgiler.

		AFA				DFA			
		Anne		Baba		Anne		Baba	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim seviyesi	Okur-yazar değil	6	2,1	1	0,3	6	2,0	4	1,3
	Okur-yazar	2	0,7	1	0,3	3	1,0	8	2,7
	İlkokul	27	9,4	35	12,1	30	10,0	32	10,7
	Ortaokul	42	14,6	42	14,5	70	23,3	59	19,7
	Lise	111	38,5	113	39,0	112	37,3	112	37,3
	Önlisans	29	10,1	28	9,7	35	11,7	20	6,7
	Lisans	64	22,2	56	19,3	39	13,0	55	18,3
	Lisansüstü	7	2,4	14	4,8	5	1,7	10	3,3
Yaş	Vefat Eden	2	0,7	0	0	0	0	0	0
	20-24 yaş	4	1,4	3	1,0	4	1,3	0	0
	25-29 yaş	55	18,9	0	0	63	21,0	9	3,0
	30-34 yaş	88	30,3	12	4,1	78	26,0	54	18,0
	35-39 yaş	95	32,8	57	19,7	88	29,4	111	37,0
	40-44 yaş	46	15,9	118	40,7	43	14,3	69	23,0
	45-50 yaş	0	0	100,0	34,5	24	8,0	37	12,3
	50 yaş üstü	0	0	0	0	0	0	20	6,7
Çalışma durumu	Çalışmıyor	214	74,3	14	4,8	234	78,0	12	4,0
	Kamu görevlisi	38	13,1	48	16,6	15	5,0	47	15,7
	İşçi	13	4,5	76	26,2	24	8,0	93	31,0
	Serbest meslek	11	3,8	91	31,4	12	4,0	101	33,6
	Diğer	12	4,3	61	21,0	15	5,0	47	15,7
Sağlık problemi	Yok	277	96,2	276	95,2	288	96,0	287	95,7
	Fiziksel	5	1,7	7	2,4	8	2,7	11	3,7
	Diğer	6	2,1	7	2,4	4	1,3	2	0,6
Aile Bilgileri		f	%	f	%	f	%	f	%
Kardeş	Var	236	81,4	245	81,7				
	Yok	54	18,6	55	18,3				
Toplam çocuk sayısı	1	54	18,6	55	18,3				
	2	162	55,9	147	49,0				
	3	59	20,4	71	23,7				
	4	14	4,8	22	7,3				
	5	1	0,3	5	1,7				
	Diğer	220	93,2	236	96,4				
Diğer çocuğun sağlık problemi	Yok	5	2,1	3	1,2				
	Süreğen	6	2,6	2	0,8				
	Nörolojik	1	0,4	0	0				
	Genetik	1	0,4	1	0,4				
	Fiziksel	3	1,3	3	1,2				
Aylık gelir	0-1999 TL	0	0	0	0				
	2000-3999 TL	4	27,9	99	33				
	4000-5999 TL	46	15,9	17	5,6				
	6000-7999 TL	34	11,8	20	6,7				
	8000-9999 TL	21	7,2	38	12,7				
	10000-14999 TL	43	14,8	48	16				
	15000-19999 TL	30	10,3	42	14				
	20000 ve üstü	35	12,1	36	12				

Tablo 3.9.'da görüldüğü üzere AFA sürecinde iki çocuğun ebeveynlerinden biri vefat ettiği için belirli bilgilerde toplam sayı 288 olarak görülmektedir. DFA sürecinde ise toplam 300 ebeveyn yer almakta ve %81,7'sinin birden fazla çocuğu bulunmaktadır. Tablo 3.10.'da çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. 10. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sürecinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler.

		AFA		DFA	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	45	95,7	44	95,7
	Erkek	2	4,3	2	4,3
Eğitim seviyesi	Önlisans	1	2,1	0	0
	Lisans	39	83,0	41	89,1
	Lisansüstü	7	14,9	5	10,9
Yaş	25-29 yaş	3	6,4	3	6,5
	30-34 yaş	3	6,4	2	4,3
	35-39 yaş	12	25,5	14	30,4
	40-44 yaş	10	21,3	5	10,9
	45-49 yaş	10	21,3	11	24,0
	50-54 yaş	3	6,4	9	19,6
	55-59 yaş	6	12,7	0	0
	60-64 yaş	0	0	2	4,3
Çalışma süresi	0-5 yıl	0	0,0	3	6,5
	6-10 yıl	7	14,9	2	4,3
	11-15 yıl	14	29,8	14	30,5
	16-20 yıl	6	12,8	2	4,3
	21-25 yıl	9	19,1	10	21,8
	26-30 yıl	5	10,6	9	19,6
	31-35 yıl	2	4,3	3	6,5
	36-40 yıl	4	8,5	3	6,5
	Sağlık problemi	Yok	42	89,4	44
	Fiziksel	3	6,4	0	0
	Diğer	2	4,2	2	4,3

Tablo 3.10.'da görüldüğü üzere AFA sürecinde 290 çocuğun toplam 47 öğretmeni ve DFA sürecinde 300 çocuğun toplam 46 öğretmeni çalışma grubunda yer almaktadır. AFA ve DFA sürecinde öğretmenlerin %95,7'si kadındır.

3.3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında ÖGEBDA, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHOÖ) ve ÖGEBTÖ kullanılmıştır. Bununla birlikte katılımcılardan demografik

bilgiler alınmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

Demografik Bilgi Formu

ÖGEBDA çocuk ölçeği (ÖGEBDA-ÇÖ), ebeveyn ölçeği (ÖGEBDA-EÖ) ve öğretmen ölçeği (ÖGEBDA-ÖÖ) olmak üzere üç formdan oluştuğu için araştırmacılar tarafından üç demografik bilgi formu hazırlanmıştır.

Çocuklar için demografik bilgi formu, ÖGEBDA-ÇÖ öncesinde yer almaktadır. Bu formda çocuğun adı ve soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, kronolojik yaşı, okulu ve sınıfı gibi demografik bilgiler yer almaktadır. *Ebeveynler için demografik bilgi formu*, ÖGEBDA-EÖ öncesinde yer almaktadır. Bu bölümde anne ve babanın eğitim düzeyi, yaşı, çalışma durumu ve sağlık problemlerinin olup olmaması gibi bilgilerin yanı sıra ailenin aylık ortalama gelir düzeyi, çocuk sayısı, varsa diğer çocukların yaşları, cinsiyetleri ve sağlık problemlerinin olup olmaması gibi bilgiler almaktadır. Ayrıca değerlendirmeye alınan çocuğun iki kelimeli cümle kurma, okulöncesi eğitime başlama, el tercihi yapma ve birinci sınıfa gidiyorsa birinci sınıfa başlama yaşına ve sağlık probleminin olup olmaması durumuna ilişkin bilgiler bulunmaktadır. *Öğretmenler için demografik bilgi formu*, ÖGEBDA-ÖÖ öncesinde yer almaktadır. Bu bölümde öğretmenin cinsiyeti, yaşı, çalışma süresi, eğitim seviyesi ve sağlık problemlerinin olup olmaması gibi bilgiler yer almaktadır.

Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı

ÖGEBDA maddeleri nitel görüşmelerden elde edilen veriler, literatür taramasından elde edilen bilgiler ve uzman görüşleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu araç çocuk ölçeği (ÖGEBDA-ÇÖ), ebeveyn ölçeği (ÖGEBDA-EÖ) ve öğretmen ölçeği (ÖGEBDA-ÖÖ) olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. ÖGEBDA-ÇÖ 1 ve 0 şeklinde puanlanmakta ve uzman tarafından uygulanmaktadır. ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ ise her zaman (1), sık sık (2), bazen (3), nadiren (4) ve hiçbir zaman (5) olmak üzere 5'li likert tipinde olup çocuğun ebeveyni ve öğretmeni tarafından doldurulmaktadır (Bkz. Ek-6, Ek-7 ve Ek-8).

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHOÖ) 2003 yılında Polat Unutkan (98) tarafından 60-78 aylık çocukların ilköğretime hazır olup olmama durumunu tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek gelişim ve uygulama formu olmak üzere toplam

iki formdan oluşmaktadır. Gelişim formunda zihinsel ve dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri alanlarında 153 madde yer almaktadır. Çocuğun bakım vereni ya da öğretmeni tarafından doldurulmaktadır. Uygulama formu ise matematik, fen, ses, çizgi ve labirent alanında çocuk tarafından cevaplanan 74 maddeyi içermektedir. Form uzman tarafından uygulanmaktadır. Formun Cronbach Alpha (α) değeri 0,982 olarak bulunmuştur. Ölçek, $r=0,93$ ($p<0,01$) test-tekrar test güvenilirliği ve $r=0,93$ ($p<0,01$) iç tutarlılık katsayısıyla yüksek güvenilirlik göstermiştir. Bu ölçeğin uygulama formu, ölçüt geçerliği amacıyla katılımcı grubunda yer alan 30 çocuğa uygulanmıştır.

Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Tarama Ölçeği

Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) beşli likert tipinde olup Okur (18) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 4-6 yaş arasında ÖÖG riski taşıyan çocukları belirlemeyi amaçlamaktadır. Dil gelişimi ve iletişim, bilişsel, psikomotor ve sosyal-duygusal beceriler olmak üzere dört alt faktörde 52 maddeden oluşmaktadır. Form ebeveyn tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, $\alpha=0,95$ katsayısı ve $r=0,86$ ($p<0,01$) Pearson korelasyon katsayısıyla yüksek güvenilirlik göstermektedir. Bu ölçek, ölçüt geçerliğini sağlamak amacıyla çalışma grubundaki 32 ebeveyne uygulanmıştır.

3.3.5. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzu nitel görüşmelerden, literatür taramasından ve uzman görüşlerinden elde edilen veriler ve bilgiler bir araya getirilerek oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel basamağından elde edilen bulgular bir araya getirildiğinde Tablo 3.11.'de sunulan kodlar ve temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. 11. Madde havuzu tablosu.

Nitel kategoriler	Dönem	Nitel kodlar ve madde havuzuna eklenen maddeler
Sosyal-Duygusal gelişim	Okul öncesi dönem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Arkadaşlık ilişkisi kurmada güçlük çekme ○ Bireysel oyunlar oynamayı tercih etme ○ İçer kapantik olma ○ Kurallara uymakta zorlanma ○ Olaylara duygusal açıdan aşırı tepki verme ○ Olumlu ilişkiler sürdürmede güçlük çekme ○ Özgüven eksikliği yaşama ○ Zorbalığa maruz kalma
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Arkadaşlık ilişkisi kurmada güçlük çekme ⊗ Bireysel oyunlar oynamayı tercih etme ⊗ Dışlanma ⊗ Görünmez olma çabasında olma ⊗ Gündelik uzun sohbetler yapmakta güçlük çekme ⊗ İçer kapantik olma ⊗ Kendini savunmakta güçlük çekme ⊗ Kurallara uymakta zorlanma ⊗ Olaylara duygusal açıdan aşırı tepki verme ⊗ Olumlu ilişkiler sürdürmede güçlük çekme ⊗ Özgüven eksikliği yaşama ⊗ Zorbalığa maruz kalma
Motor gelişim	Okul öncesi dönem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Çizim becerilerinde güçlük çekme ○ Denge becerilerinde güçlük çekme ○ Kalem düzgün tutmada güçlük çekme ○ Koordinasyon, hız veya güç gerektiren becerilerde güçlük çekme ○ Yazmaya/Çizmeye karşı isteksiz olma
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Denge becerilerinde güçlük çekme ⊗ Koordinasyon, hız veya güç gerektiren becerilerde güçlük çekme
Dil ve iletişim becerileri	Okul öncesi dönem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ara sesleri aşırı kullanma ○ Duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekme ○ İletişimi başlatmada güçlük çekme ○ Kelimeleri yanlış telaffuz etme ○ Konuşmaya geç başlama
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Ara sesleri aşırı kullanma ⊗ Bağlam çerçevesinde iletişim kurmakta güçlük çekme ⊗ Duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekme ⊗ İletişimi başlatmada güçlük çekme ⊗ İletişimi sürdürmede güçlük çekme ⊗ Kısa açıklamalar yapma

Tablo 3.11. (Devam) Madde havuzu tablosu.

Nitel kategoriler	Dönem	Nitel kodlar ve madde havuzuna eklenen maddeler
Algılama	Okul öncesi dönem	<ul style="list-style-type: none"> ○ İşitsel bilgiyi algılamada güçlük çekme ○ Rakamları ayırt etmede güçlük çekme ○ Rakamları ters yazma ○ Renkleri ayırt etmede güçlük çekme ○ Yavaş algılama
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Yönergeleri algılamada güçlük çekme
Bellek	Okul öncesi dönem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bir bilgiyi hatırlamada güçlük çekme
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Bir bilgiyi hatırlamada güçlük çekme
Dikkat	Okul öncesi dönem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dikkatini sürdürmede güçlük çekme
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Dikkatini sürdürmede güçlük çekme ⊗ İletişim esnasında dinlemiyor gibi görünme
Öz-Düzenleme becerileri	Okul öncesi dönem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eşyalarını/Malzemelerini toparlamakta güçlük çekme
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Dış denetim odaklı olma ⊗ Düzenli olmada güçlük çekme ⊗ Eşyalarını/Malzemelerini toparlamakta güçlük çekme ⊗ Planlama yapmakta güçlük çekme
Özbakım becerileri	Okul öncesi dönem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Giyinme-soyunma becerisinde güçlük çekme ○ Kişisel temizlikte güçlük çekme ○ Tuvalet rutininde güçlük çekme ○ Yemek yeme becerisinde güçlük çekme
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Giyinme-soyunma becerisinde güçlük çekme ⊗ Kişisel temizlikte güçlük çekme ⊗ Tuvalet rutininde güçlük çekme ⊗ Yemek yeme becerisinde güçlük çekme
Motivasyon	Okul öncesi dönem	-
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Akademik hayata karşı ilgili eksikliği yaşama ⊗ Çalışmalarda motivasyon eksikliği yaşama ⊗ Okul hayatına karşı ilgili eksikliği yaşama ⊗ Sosyal hayata karşı ilgili eksikliği yaşama
Diğer	Okul öncesi Dönem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Yer-yön becerilerinde güçlük çekme
	Okul dönemi	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Kapasitesi gözüксе de belirli bir zorluk düzeyinin üzerinde güçlük çekme ⊗ Öğrenmek için daha fazla çaba sarf etme ⊗ Yer-yön becerilerinde güçlük çekme

Tablo 3.11. (Devam) Madde havuzu tablosu.

Nitel kategoriler	Dönem	Nitel kodlar ve madde havuzuna eklenen maddeler
Akademik performans ve tutum	Matematik	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Problem çözmede güçlük çekme ⊗ Sayıları öğrenmede güçlük çekme
	Okuma	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Harf-ses eşleştirmesi yapmada güçlük çekme ⊗ Harfleri karıştırma ⊗ Okuduğunu anlamada güçlük çekme* ⊗ Okumaya karşı isteksiz olma* ⊗ Sesleri bir araya getirerek okumada güçlük çekme* ⊗ Sıklıkla okuma hataları yapma* ⊗ Sorular başkası tarafından okunduğunda yanıtlama* ⊗ Yavaş okuma*
	Yazma	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Boyamaya/Çizmeye/Yazmaya karşı isteksiz olma ⊗ Çizgi çalışmalarında güçlük çekme ⊗ Harfleri ters yazma ⊗ Rakamları ters yazma ⊗ Duygu ve düşüncelerini yazıya dökmede güçlük çekme* ⊗ Harfleri orantısız büyüklüklerde yazma* ⊗ İşittiğini yazmada güçlük çekme* ⊗ Kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama* ⊗ Kurallı cümle yazmada güçlük çekme* ⊗ Okunaksız yazı yazma* ⊗ Sıklıkla yazım hatası yaparak yazma* ⊗ Yavaş yazma*

Tablo 3.11.'de sunulan kodlar ve temalar bir araya getirildiğinde her belirtinin sadece ebeveyn, öğretmen ya da uzman gibi tek bir kişi tarafından gözlenmesinin güçlüğü ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte nitel verilerde de her maddenin hem öğretmen hem de ebeveyn tarafından gözlemlenmediği ya da literatürde yer alan bazı bilgilerin hiç ifade edilmediği gibi durumlar dikkate değer görülmüştür. Bu maddeler kategorilere bölüldüğünde üç ölçüğe ilişkin madde havuzu olması gerektiğine karar verilmiştir. Bununla birlikte (*) sembolüyle belirtilen beceriler ise belirli düzeyde okuma ve yazma eğitimi almayı gerektirdiği ve bu becerilerin okul öncesi dönemde test edilmesi mümkün olmayacağı için madde havuzundan çıkarılmaya karar verilmiştir.

Madde yazımında ölçülmek istenen belirtiyeye yönelik maddeler olmasına, bir maddede bir özelliğin ölçülmesine, maddelerin açık ve anlaşılır olmasına, olabildiğince az kelimeyle belirtinin ifade edilmesine, Türkçe kelimeler kullanmaya, yazım ve dil bilgisi kurallarına uymaya, düz cümleler yazmaya, sadece olumsuz yapıda cümleler yazmaya ve sıklık ifadeleri içermeyen maddeler yazmaya özen gösterilmiştir (96).

Sonuç olarak birinci pilot çalışma sürecine geçilmeden önce madde havuzunda yer alan madde sayılarına bakıldığında çocuk formunda 112 madde, ebeveyn formunda 81 madde ve öğretmen formunda 15 madde bulunmaktadır. Birinci pilot çalışma sonrasında madde havuzundan madde atılmamış, sadece analiz sonuçlarına göre maddeler tekrar düzenlenmiş ve açık olmayan durumlarla ilgili yeni maddeler eklenmiştir. İkinci pilot çalışma sürecine geçilmeden önce ise madde havuzunda yer alan madde sayılarına bakıldığında çocuk formunda 138 madde, ebeveyn formunda 90 madde ve öğretmen formunda 19 madde yer almıştır.

3.3.6. Uzman Görüşünün Alınması

Her iki pilot çalışma öncesinde madde havuzu ilk olarak tez izleme kuruluna sunulmuştur. Tez izleme kurulunda yer alan uzman görüşleri sonrası son halini alan madde havuzu tasarım, yazım ve düzen olarak bir değerlendirme aracı formatına getirilmiştir. Araç kapsam geçerliği (Ensuring Validity) ve yüzey/görünüş geçerliği (Face Validity) için ilk olarak Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan yedi akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Bu akademisyenlerden alınan görüşler sonrasında maddeler düzenlenmiştir. Ardından madde havuzu, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalında ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan birer akademisyen olmak üzere toplam iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Sonuç olarak birinci pilot çalışma öncesinde toplam dokuz uzmandan alınan görüşler doğrultusunda form düzenlenmiş ve son halini almıştır.

Kapsam geçerliği için araştırmada *Lawshe tekniği* kullanılmıştır. Bu tekniğe göre en az beş en fazla 40 uzman görüşüne başvurulmaktadır (99). Araştırmacı dokuz uzmandan görüş almıştır. Her madde (a) Uygun, (b) Madde hafifçe gözden geçirilmeli, (c) Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli ve (d) Madde uygun değil şeklinde derecelendirmiştir. Ardından (a) ve (b) derecelendirmeleri hedeflenen yapıyı ölçtüğü

ya da gerekli bulunduğu için birleştirilmiştir. Madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz ya da ciddi düzenleme gerektiren ve madde hedeflenen yapıyı ölçmez olarak derecelendirilenler ise c ve d maddeleri olarak düşünülmüştür. Daha sonra her maddeye yönelik uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları (KGO) elde edilmiştir. KGO'ya, maddelere ilişkin gerekli olduğu görüşü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısına oranının 1 eksiği alınarak ulaşılmaktadır. Ardından KGO değeri negatif ya da '0' değer içeren maddeler elenmekte ve Kapsam Geçerlik Ölçütüne (KGÖ) göre KGO değerleri pozitif olan maddelerin anlamlı olup olmadığı değerlendirilmektedir (Formül 3.1.).

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1 \quad (3.1.)$$

* KGO : Kapsam geçerlik oranı, N_G : Maddeye 'Gerekli' diyen uzman sayısı, N : Maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısı.

Yukarıda görüldüğü üzere N_G maddeye gerekli diyen yani (a) ve (b) olarak derecelendirilen uzman sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını (dokuz uzman) göstermektedir. İstatistiksel açıdan anlamlı olup olmaması durumunu belirten KGO için kapsam geçerlik ölçütü değerleri incelenmiştir (Tablo 3.12.) (99).

Tablo 3. 12. Uzman sayısına göre Lawshe minimum kapsam geçerlik oranları.

Uzman sayısı	Minimum KGO değeri	Uzman sayısı	Minimum KGO değeri
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40 ve üstü	0,29

Lawshe (99) dokuz uzmandan oluşan değerlendirmeye göre minimum $p=0,05$ anlamlılık düzeyi için KGO değerinin 0,75 olması gerektiğini belirtmiştir. Ardından aracın her bir maddesi için KGO değerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını hesaplanmıştır. Buna bağlı olarak da aşağıdaki formül aracılığıyla Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır (Formül 3.2.).

$$KGİ = \frac{\sum KGO}{\text{Madde Sayısı}} \quad (3.2.)$$

KGİ / KGÖ'ye sonucuna göre araca son şekli verilmiştir. Araçtaki her bir madde için, $KGİ \geq KGÖ$ veya $KGİ/KGÖ \geq 0$ 'ı sağladığında kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı olarak varsayılmıştır. Tablo 3.13.'de birinci pilot çalışma öncesinde hazırlanan madde havuzuyla ilgili uzman görüşlerine yönelik kapsam geçerlik bulguları yer almaktadır.

Tablo 3. 13. Birinci uzman görüşlerine yönelik kapsam geçerlik bulguları.

	Alt boyut	Maddeler	a	b	c	d	KGO
Çocuk	Yazma (Y)	Y1a, Y1b, Y1c, Y2a, Y2b, Y2c, Y3a, Y3b, Y3c, Y4	9	0	0	0	1
		Y1ç, Y1d, Y1e	8	1	0	0	1
	Okuma (O)	O1a, O1b, O1c, O1ç, O1d, O1e, O3a, O3b, O3c, O4a, O4b, O4c, O5a, O5b, O5c	9	0	0	0	1
		O2a, O2b, O2c, O2ç, O2d, O2e, O2f, O2g, O2ğ, O2h	8	1	0	0	1
		O7a, O7b, O7c, O8a, O8b, O8c	7	2	0	0	1
		O6a, O6b, O6c	6	3	0	0	1
	Matematik (MT)	MT3a, MT3b, MT3c, MT3ç, MT5	9	0	0	0	1
		MT2a, MT2b, MT2c, MT2ç, MT2d, MT2e, MT4a, MT4b	8	1	0	0	1
		MT1a, MT1b, MT1c, MT1ç, MT1d	7	2	0	0	1
	Sıralama (S)	S1, S2, S3, S4	9	0	0	0	1
		S5, S6, S7	8	1	0	0	1
	Algılama (A)	A1, A7a, A7b, A7c, A7ç, A7d, A7e, A8a, A8b, A8c, A9a, A9b, A9c	9	0	0	0	1
		A4, A5a, A5b, A5c	8	1	0	0	1
		A3, A6a, A6b, A6c	7	2	0	0	1
		A2	6	3	0	0	1
Dikkat (DT)	DT2, DT4, DT5, DT6	9	0	0	0	1	
	DT1, DT3	8	1	0	0	1	
Ebeveyn	Motor gelişim (MG)	MG3, MG4, MG9, MG10	9	0	0	0	1
		MG1, MG2, MG5, MG6, MG7, MG8	8	1	0	0	1
	Dil ve iletişim becerileri (Dİ)	Dİ1, Dİ2, Dİ3, Dİ4, Dİ5, Dİ6, Dİ7, Dİ10, Dİ11, Dİ12, Dİ13, Dİ14, Dİ15, Dİ16, Dİ17, Dİ19, Dİ21, Dİ23	9	0	0	0	1
		Dİ8, Dİ20, Dİ22	8	1	0	0	1
		Dİ18	7	2	0	0	1
		Dİ9	8	0	1	0	0,77
	Dikkat (DT)	DT1, DT2, DT3, DT6, DT8, DT10	9	0	0	0	1
		DT5, DT7, DT9	8	1	0	0	1
		DT4	7	2	0	0	1
	Sosyal-Duygusal gelişim (SD)	SD1, SD4, SD5, SD6, SD9, SD10, SD11, SD12, SD13, SD15	9	0	0	0	1
		SD3, SD14	8	1	0	0	1
		SD2, SD7, SD8	7	2	0	0	1
	Öz-Düzenleme Motivasyonu (ÖD)	ÖD1, ÖD2, ÖD3, ÖD4, ÖD5, ÖD6	9	0	0	0	1
		MN2	9	0	0	0	1
		MN1	8	1	0	0	1
Çalışma tutumu (ÇT)	MN3	7	2	0	0	1	
	ÇT2, ÇT3, ÇT4	9	0	0	0	1	
	ÇT1, ÇT5	6	3	0	0	1	
Öğretmen	Öz-Düzenleme (ÖD)	ÖD1, ÖD2, ÖD3, ÖD4	9	0	0	0	1
	Motivasyonu (MN)	MN1, MN2	9	0	0	0	1
		MN3	8	1	0	0	1
	Akademik performans ve tutum (APT)	APT2, APT3	9	0	0	0	1
APT1		8	1	0	0	1	

Dokuz uzmandan oluşan değerlendirmeye göre minimum $p=0,05$ anlamlılık düzeyi için KGO değeri 0,75 olması gerekmektedir (99). KGİ formülü dikkate alındığında $KGİ = 183,77 / 184 = 0,998$ olarak bulunmuştur. $KGİ \geq KGO$ lt için $0,998 \geq 0,75$ olduğu veya $KGİ / KGO \geq 0$ ölçütü için $0,998 / 0,75 = 1,330$ olduğu görüldüğünden kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sebeple madde çıkarılmamıştır.

Kapsam geçerliği sonrasında ise, birinci pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Birinci pilot çalışma sonrasında ise Cronbach Alpha (α) katsayısı 0,70'in üstünde olan üç formda madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayısı 0,30'un altında kalan tüm maddeler gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Düzenlenen madde havuzu son şeklini alınca tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Formlar ocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalında yedi, Eğitimde lme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan bir ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan bir uzman olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada ocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalında tez izleme kurulu dışında kalan uzmanların birinci pilot çalışma öncesinde görüşü alınan uzmanlardan farklı kişiler olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 3.14.'de ikinci pilot çalışma öncesinde hazırlanan madde havuzuyla ilgili uzman grşlerine ynelik kapsam geçerlik bulguları yer almaktadır.

Tablo 3. 14. İkinci uzman görüşlerine yönelik kapsam geçerlik bulguları.

	Alt boyut	Maddeler	a	b	c	d	KGO
Çocuk	Yazma (Y)	Y1a, Y1b, Y1c, Y2a, Y2c, Y3a, Y3b, Y3c, Y4a, Y4b, Y4c	9	0	0	0	1
		Y2b, Y5	8	1	0	0	1
	Okuma (O)	O1a, O1b, O1c, O1d, O1e, O1f, O1g, O2a, O2b, O2e, O3a, O3b, O3c, O4a, O4b, O4c, O5a, O5b, O5c, O5d	9	0	0	0	1
		O2c, O2d, O2a, O2b, O2c, O2d, O2e, O2f, O6a,	8	1	0	0	1
		O6b, O6c, O7a, O7b, O7c, O8a, O8b, O8c	7	2	0	0	1
	Matematik (MT)	MT2a, MT2c, MT2d, MT2e, MT2f, MT3a, MT3b, MT3c, MT3d, MT4a, MT4b, MT4c, MT5a, MT5b, MT5c, MT6a, MT6b	9	0	0	0	1
		MT1a, MT1b, MT1c, MT1d, MT1e	8	1	0	0	1
		MT6c	7	2	0	0	1
	Sağ-sol ayrımı alanı (SS)	SS1a, SS1b, SS1c, SS1d, SS1e, SS2a, SS2b, SS2c, SS2d, SS2e, SS3a, SS3b, SS3c, SS3d, SS3e	9	0	0	0	1
	Sıralama (S)	S1, S2, S4	9	0	0	0	1
		S3	8	1	0	0	1
		S6	8	0	1	0	0,78
		S7	8	0	0	1	0,78
		S5	7	1	1	0	0,78
	Algılama (A)	A1a, A1b, A1c, A1d, A1e, A2a, A2b, A2c, A2d, A2e, A3b, A3c, A3d, A3e, A4, A5c, A6a, A6b, A6c, A8a, A8b, A8c, A9a, A9b, A9c	9	0	0	0	1
		A7a, A7b, A7c, A7d, A7e, A7f	8	1	0	0	1
		A3a	8	0	1	0	0,78
		A5a, A5b	8	0	1	0	0,78
	Dikkat (DT)	DT1, DT2, DT4, DT3, DT6, DT7	9	0	0	0	1
		DT5	8	1	0	0	1
Uzman görüşü (U)	U1, U2, U3, U4, U5	9	0	0	0	1	

Tablo 3.14. (Devam) İkinci uzman görüşlerine yönelik kapsam geçerlik bulguları.

	Alt boyut	Maddeler	a	b	c	d	KGO	
Ebeveyn	Motor gelişim	MG3, MG4, MG5, MG6, MG7, MG10, MG11, MG13, MG14	9	0	0	0	1	
		MG1, MG2, MG8	8	1	0	0	1	
		MG9, MG12	7	1	0	1	0,78	
		Dil ve iletişim becerileri	Dİ1, Dİ3, Dİ7, Dİ8, Dİ9, Dİ10, Dİ14, Dİ15, Dİ17, Dİ18, Dİ19, Dİ21, Dİ22, Dİ23, Dİ24, Dİ25	9	0	0	0	1
	Dikkat	Dİ5, Dİ6, Dİ11, Dİ13	8	1	0	0	1	
		Dİ2	8	0	1	0	0,78	
		Dİ4, Dİ12, Dİ16, Dİ20	8	0	0	1	0,78	
		Sosyal-Duygusal gelişim	DT1 ,DT2, DT3, DT4, DT5, DT6, DT7, DT8, DT9,DT10, DT11	9	0	0	0	1
	Öz-Düzenleme	SD1, SD2, SD3, SD4, SD5, SD6, SD7, SD8, SD9, SD10, SD11, SD12, SD13, SD14, SD15, SD17, SD18, SD19, SD20, SD21, SD22	9	0	0	0	1	
		SD16	8	0	0	1	0,78	
		Motivasyon	ÖD1, ÖD2, ÖD3, ÖD4, ÖD5, ÖD6	9	0	0	0	1
		Çalışma tutumu	MN1, MN2, MN3, MN4	9	0	0	0	1
	ÇT4, ÇT5, ÇT6		9	0	0	0	1	
	ÇT1,ÇT2, ÇT7		8	1	0	0	1	
ÇT3	7		2	0	0	1		
Öğretmen	Öz-Düzenleme	ÖD2, ÖD3, ÖD4, ÖD5, ÖD6, ÖD7	9	0	0	0	1	
		ÖD1	7	2	0	0	1	
	Motivasyon	MN1, MN2, MN4	9	0	0	0	1	
		MN3	6	2	1	0	0,78	
	Akademik performans ve tutum	APT1, APT2, APT4, APT6, APT7	9	0	0	0	1	
APT3, APT5	8	1	0	0	1			

KGİ formülü dikkate alındığında $KGİ = 245 / 249 = 0,983$ olarak bulunmuştur. $KGİ \geq KGO$ ölçütü için $0,983 \geq 0,75$ olduğu veya $KGİ / KGO \geq 0$ ölçütü için $0,983 / 0,75 = 1,310$ olduğu görüldüğünden kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sebeple madde çıkarılmamış ve ikinci pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

İkinci pilot çalışma sonrasında Cronbach Alpha (α) katsayısı 0,70'in üstünde olan üç formda madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayısı 0,30'un altında kalan maddeler gözden geçirilerek çıkartılmıştır. Düzenlenen form son şeklini aldığı anda AFA çalışmaları için veri toplanması sürecine geçilmiştir.

3.3.7. Pilot Çalışma Uygulamaları

Araştırma kapsamında iki pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Birinci pilot çalışmayı yapmaktaki amaç gözden geçirilmesi gereken maddeleri tespit etmektir. Her iki pilot çalışma sonrasında benzer analiz süreci yürütülmüştür. Toplanan veriler SPSS istatistiksel analiz programına (versiyon 23) girilmiş, ardından Cronbach Alpha (α) katsayısı, madde ile bütün arasındaki korelasyon (Corrected Item-Total Correlation) ve madde silinirse güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha if Item Deleted) incelenerek gözden geçirilmesi gereken maddeler tespit edilmiştir. İlk olarak Cronbach Alpha (α) değeri incelenmiştir. Bu değer 0,70 ve üstünde olması ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir (96). Ardından madde ile bütün arasındaki korelasyonlar yöntemi ve madde silinirse güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayısı 0,20-0,30 aralığında ya da üstünde olmayan maddelerin gözden geçirilmesi ya da silinmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayısı negatif olmaması önerilmektedir (100). Tablo 3.15.'de birinci pilot çalışmaya ilişkin Cronbach Alpha (α) değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. 15. Birinci pilot çalışma Cronbach Alpha (α) değerleri.

Form	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Çocuk formu	112	0,910
Ebeveyn formu	81	0,923
Öğretmen formu	15	0,813

Tablo 3.15.'de görüldüğü üzere araca ilişkin üç formda da Cronbach Alpha (α) değeri 0,70'in üstünde olması ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir (96). Bu aşamadan sonra madde ile bütün arasındaki korelasyon ve madde silinirse güvenilirlik katsayısı incelenerek gözden geçirilmesi ya da silinmesi gereken maddeler tespit edilmiştir. Tablo 3.16.'da birinci pilot çalışmada gözden geçirilen maddeler, madde ile bütün arasındaki korelasyon aralığına göre verilmiştir.

Tablo 3. 16. Birinci pilot çalışma madde ile bütün arasındaki korelasyon değer aralıklarına göre incelenen maddeler.

Form	Değer aralığı	Maddeler
Çocuk formu	0,200-0,299	Y2a, O1c, O2cc, O2f, O3b, O4b, O7b, O8a, A2b, A9a, DT4
	0,00-0,199	Y1a, Y1e, Y3b, Y3c, O1b, O1e, O2b, O3a, O5a, O5b, O6a, O6b, O7c, O8b, MT5a, MT5b, MT5c, S5, S7, A1a, A1b, A1c, A1ç, A2a, A2c, A3a, A3b, A3c, A4, A5b, A5c, A6c, A7a, A7b, A7c, A8a, A8c, A9b, DT5
	< 0,00	Y1b, Y3a, O1a, O5c, O6c, O8c, A2ç, A3ç, A8b
Ebeveyn formu	0,200-0,299	MG1, MG2, MG3, MG6, MG7, Dİ7, Dİ9, Dİ19, DT10, SD7, ÖD2, ÖD4, ÇT7
	0,00-0,199	MG4, MG9, Dİ12, Dİ17, Dİ24, SD12, SD16, SD18, MN4, ÇT1, ÇT4, ÇT5
	< 0,00	Dİ2, Dİ6, SD9, SD17
Öğretmen formu	0,200-0,299	MN4
	0,00-0,199	ÖD7
	< 0,00	ÖD5, ÖD6

Tablo 3.16.'da da görüldüğü üzere madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayısı 0,30'un altında kalan tüm maddeler incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmacı birinci pilot çalışmada maddelere ve uygulama sürecine yönelik notlar tutmuştur. Bu bilgiler bir araya getirildiğinde madde havuzunda yer alan ve 0,30'un altında kalan maddeler tekrar düzenlenmiştir.

Analizlerden sonra madde havuzu tekrar gözden geçirilmiş, uzman görüşüne sunulmuş ve ikinci pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Birinci pilot çalışma sonrası yapılan analiz süreci bu aşamada tekrar edilmiştir. Tablo 3.17.'de ikinci pilot çalışmaya ilişkin Cronbach Alpha (α) değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. 17. İkinci pilot çalışma Cronbach Alpha (α) değerleri.

Form	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Çocuk formu	138	0,927
Ebeveyn formu	90	0,972
Öğretmen formu	19	0,892

Tablo 3.17.'de görüldüğü üzere araca ilişkin üç formda da Cronbach Alpha (α) değeri 0,70'in üstünde olması ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir (96). Ardından madde ile bütün arasındaki korelasyon ve madde silinirse güvenilirlik

katsayısı incelenmiştir. Tablo 3.18.'de gözden geçirilen maddeler madde ile bütün arasındaki korelasyon aralığına göre verilmiştir.

Tablo 3. 18. İkinci pilot çalışma madde ile bütün arasındaki korelasyon değer aralıklarına göre incelenen maddeler.

Form	Değer aralığı	Maddeler
Çocuk formu	0,200-0,299	Y2a, Y3a, Y3b, O2c, O2d, O2h, O4c, O5a, O5b, O5c, O8a, MT5a, MT6a, SS7, SS8, A4, A6b, A7a, A7b, A7c, A7d, A7f, A8c, A9b, DT1, DT7
	0,00-0,199	Y1a, Y2b, Y4a, O1a, O1c, O2a, O4b, O5d, O6b, O6c, O7b, O7c, O8b, O8c, MT2b, MT4a, SS1, SS4, SS11, SS14, SS15,, S1, S6, A1a, A1c, A1d, A2c, A2d, A3, A5b, A6a, A8b, A9a, DT2, DT4, DT5, DT6, U2, U3, U5
	< 0,00	O1f, O2e, O6a, SS2, SS12, SS13, A2e, A9c,
Ebeveyn formu	0,200-0,299	MG9, MG10, SD20
	0,00-0,199	MG2
	< 0,00	MG4
Öğretmen formu	0,200-0,299	-
	0,00-0,199	MN5
	< 0,00	APT7

Tablo 3.18.'de de görüldüğü üzere ikinci pilot çalışma tamamlandıktan sonra madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayısı 0,30'un altında kalan tüm maddeler incelenmiş ve çıkarılması gereken maddelere karar verilmiştir. Alan yazın incelendiğinde madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayısı 0,20-0,30 aralığında ya da üstünde olmayan maddeler gözden geçirilmesi ya da silinmesi ve madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayısı negatif olmaması gerekmektedir (100). Bu sebeple çocuk formunda negatif olan bütün maddeler araçtan çıkarılmıştır. Bununla birlikte 0,20'nin altında olan yedi madde dışında tüm maddeler araçtan çıkarılmıştır. Bu yedi madde okuma alanında olup değerlendirme sürecinde biçimsel özellikler sebebiyle anlaşılabilirliğinin azaldığı ve ses bilgisel farkındalık maddelerinin araç içerisinde önemli bir yere sahip olduğu ve çıkarılmasının kapsam geçerliğini riske atacağı düşünüldüğünden ana çalışma sonuçlarına göre çıkarılıp çıkarılmamasının kararlaştırılmasına karar verilmiştir. Değer aralığı 0,20-0,30 aralığında olan maddeler araçta tutulmuştur. Ebeveyn formu incelenmiş ve 0,30'un altında kalan beş maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Öğretmen formunda ise aynı şekilde 0,30'un altında kalan iki madde araçtan çıkarılmıştır. İkinci pilot çalışma sonrasında son şekli verilen

aracın Cronbach Alpha (α) değerlerine ve madde sayılarına Tablo 3.19.'da yer verilmiştir.

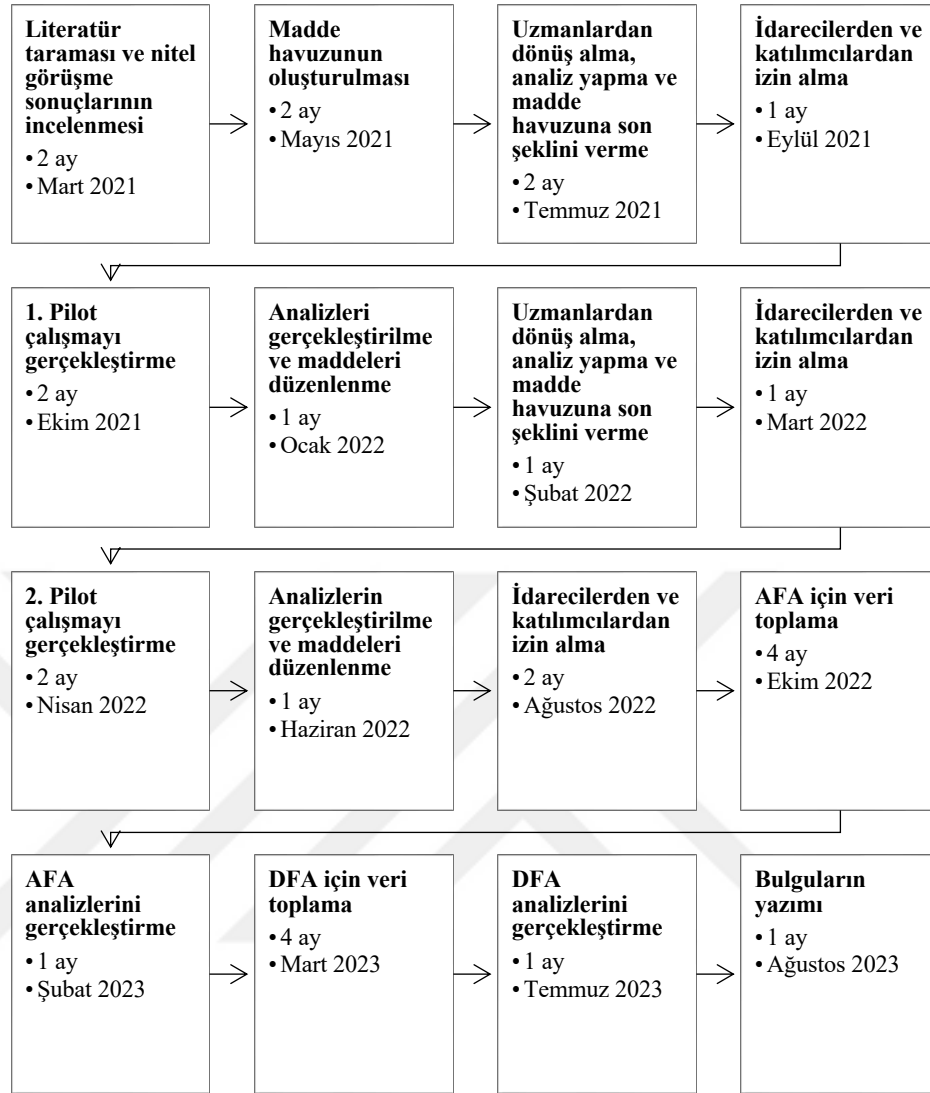
Tablo 3. 19. Formların son haline ilişkin Cronbach Alpha (α) değerleri.

Form	Madde sayısı	Cronbach Alpha
Çocuk formu	96	0,941
Ebeveyn formu	85	0,973
Öğretmen formu	17	0,931

Tablo 3.19.'da görüldüğü üzere araca ilişkin üç formda da Cronbach Alpha (α) değeri 0,70'in üstünde olması ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir (96). Pilot çalışmalar tamamlandıktan sonra ÖGEBDA son şeklini almış ve AFA çalışmaları için veri toplama sürecine geçilmiştir.

3.3.8. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın her iki basamağına ilişkin Hacettepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan etik kurul izni ve MEB'den, araştırmanın Bakanlığa bağlı okullarda yapılabilmesi hususunda gerekli idari izin nitel görüşmeler öncesinde alınmıştır (Bkz. Ek-3 ve Ek-4). Bununla birlikte araştırmanın ikinci basamağında maddelerin belirlenmesi sürecinden bulguların rapor haline getirilmesi sürecine kadar olan süreç 16 aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu süreç ayrıntılı bir biçimde Şekil 3.4.'de verilmiştir.



Şekil 3. 4. İkinci basamak araştırma süreci.

Şekil 3.4.'de görüldüğü üzere ilk olarak nitel görüşmelerden yola çıkarak maddeler belirlenmiştir. Literatür taramasıyla bu maddelerin nasıl değerlendirme maddesine dönüştürülebileceği araştırılmıştır. Ardından madde havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında görüş belirtilen maddeler incelenmiş ve düzenlenmiştir. Formun bu haliyle birinci pilot çalışma sürecine geçilmiştir.

Çalışma grubuna ulaşmak için ilk olarak okul idarecileriyle iletişime geçilmiştir. İdarecilerden izin alındıktan sonra idareciler aracılığıyla öğretmenlerle görüşülmüştür. Araştırma süreciyle ilgili bilgilendirmeler yapıldıktan sonra okulun talebi doğrultusunda öğretmenler aracılığıyla ebeveyn formları iletilmiştir. Bu formlara geri dönüşler doğrultusunda araştırmaya katılan ebeveynlerin çocukları için okuldaki öğretmenlerle randevulaşmıştır. Belirli günlerde araştırmacı okullara

giderek çocukları değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeler sırasında öğretmenlere öğretmen formu iletilmiştir. Değerlendirmeler sessiz, aşırı karanlık/aydınlık ya da sıcak/soğuk olmayan ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme öncesinde çocuklar araştırmayla ilgili bilgilendirilmiştir. Bu bilgilendirme sonucunda araştırmaya katılmak isteyen çocuklardan onam formundaki yıldız şeklini daire içine alması istenmiştir. Değerlendirmelerin aktivite saatlerinde ya da teneffüs aralarında yapılmamasına dikkat edilmiştir. Her çocuğun değerlendirilmesi yaklaşık 30-45 dakika arasında sürmüştür. Toplam 38 çocuk değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler tamamlandıktan sonra öğretmenlerden öğretmen formları alınmıştır. Her çocuk için yapılan değerlendirmelerle ilgili bilgilendirme raporları yazılarak okullara iletilmiştir. Birinci pilot çalışmada veri toplama süreci yaklaşık iki ay sürmüştür. Birinci pilot çalışma sonrasında veriler analiz edilip maddeler gözden geçirilip düzenlenmiştir. Bu düzenleme sonunda tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında görüş belirtilen maddeler incelenmiş ve düzenlenmiştir. Daha sonra ikinci pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

İkinci pilot çalışma sürecinde birinci pilot çalışmada izlenen basamaklar tekrar yürütülmüştür. Her çocuğun değerlendirilmesi yaklaşık 35-45 dakika arasında sürmüştür. Toplam 35 çocuk değerlendirilmiştir. İkinci pilot çalışmada veri toplama süreci yaklaşık iki ay sürmüştür. İkinci pilot çalışma sonrasında veriler analiz edilip analiz sonuçlarına göre bazı maddeler çıkartılmıştır. Forma son şekli verildikten sonra AFA ve DFA çalışmasına geçilmiştir.

AFA ve DFA sürecinde araştırmacı, pilot çalışmalarda yürütülen izin ve uygulama basamaklarını tekrar etmiştir. AFA sürecinde her çocuğun değerlendirilmesi yaklaşık 30-35 dakika arasında sürmüştür. Toplam 300 çocuktan ve çocukların ebeveynleri ile öğretmenlerinden veri toplanmıştır. On formda eksikler olduğu için veri setinden çıkartılmıştır. Toplam 290 veri seti analiz edildikten sonra faktörler belirlenmiş ve işlemeyen maddeler çıkartılmıştır. AFA için veri toplama süreci yaklaşık dört ay sürmüştür. Değerlendirme formuna son şekli verildikten sonra DFA çalışmasına geçilmiştir. DFA sürecinde her çocuğun değerlendirilmesi yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Toplam 300 çocuktan ve çocukların ebeveynleri ile öğretmenlerinden veri toplanmıştır. DFA için veri toplama süreci yaklaşık dört ay sürmüştür. Toplam 300 veri seti analiz edildikten sonra faktörler doğrulanmış ve

ÖGEBDA çocuk, ebeveyn ve öğretmen olmak üzere üç ölçekten oluşan bir değerlendirme aracı olarak sunulmuştur. Formların doldurulma süreci ÖGEBDA-ÇÖ için 20 dakika, ÖGEBDA-EÖ için 15 dakika ve ÖGEBDA-ÇÖ için 10 dakikadır.

3.3.9. Veri Analizi

ÖGEBDA-ÇÖ, ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ için pilot çalışma süreci SPSS programında (version 23) gerçekleştirilmiştir. Ardından AFA sürecine geçilmiştir.

ÖGEBDA-ÇÖ için ölçümlerin güvenilirliği ve bu ölçümlere dayalı yapılan çıkarımların geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla tetrakolik AFA, Cronbach Alpha (α) ve McDonald's omega (ω) katsayıları incelenmiştir. McDonald Omega katsayısı, maddelerin faktör yüklerini ayrı ayrı hesaba katarken, Cronbach Alpha katsayısı faktör yüklerinin eşitliği varsayımı nedeniyle ortalamaları kullanmaktadır (100). ÖGEBDA-ÇÖ 0-1 şeklinde ikili kodlandığı için tetrakolik korelasyon matrisi oluşturulmuştur (101). Veri analizleri Factor (versiyon 12.03.02), Mplus (versiyon 8) ve Jamovi (versiyon 2.3.21) paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Tetrakolik korelasyon matrisine dayalı olarak yapılan AFA sürecinde, kestirim metodu olarak Diagonally Weighted Least Squares (WLSMV) kullanılmıştır (102). Döndürme yöntemi olarak eğik döndürme tekniklerinden Geomin tekniği kullanılmıştır. Geomin tekniğini kullanmadaki temel amaç basit bir yapı elde etmektir (103). İlk olarak faktör sayısına karar vermek için Factor paket programı aracılığıyla paralel analiz yapılmış ve beş faktörlü bir yapı olduğu tespit edilmiştir. Her bir maddenin ilgili faktörle ilişkisinin bir ölçüsü olarak ele alınan faktör yükü sınır değeri olarak 0,40'ın alınması uygun görülmüştür (104).

AFA sürecinde ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ verileri SPSS programında (version 23) analiz edilmiştir. AFA yapmaktaki amaç, sorular arasındaki ilişkiler belirlenerek faktörlerin ne olduğuyla ilgili teorik yapının test edilmesini sağlamaktır (96). İki ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliği ve ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör çıkarma yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri verinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin ilişkili ve veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğu Bartlett küresellik testiyle incelenmiştir. Bununla birlikte verinin faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin 0,50'nin üzerinde olması kriteri dikkate alınmıştır (105,106). Faktör sayısına

karar vermek için faktör özdeğerleri, saçılma grafiği (Scree Plot), paralel analiz, uzman görüşü ve maddelerin içerikleri incelenmiştir. Ayrıca iki ölçek için de her madde ile faktörle ilişkisinin bir ölçüsü olarak dikkate alınan faktör yükü sınır değeri olarak 0,40 uygun görülmüştür (104). Dolayısıyla 0,40 altında yüke sahip olan maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca Cronbach Alpha (α), McDonald's omega (ω) ve Tabakalı Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayıları, her iki ölçekten alınan ölçme sonuçlarının güvenilirliğine kanıt sunmak amacıyla kullanılmıştır. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin bir göstergesi olarak iç tutarlık katsayısı olarak ele alınan güvenilirlik katsayısı değerinin 0,70 ve üzerinde olması beklenmiştir (107).

Yapılan analizler sonucunda çocuk formunda 46 madde, ebeveyn formunda 44 madde ve öğretmen formunda 17 madde kalmıştır. Daha sonra tekrar sahaya çıkılmış ve DFA için veri toplanmıştır. Verinin istatistiksel analizinde R yazılımı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini incelemek amacıyla Cronbach Alpha (α) ve McDonald's omega (ω) katsayıları hesaplanmıştır. Tüm alt boyutlara ait skor puanları ve bu skora ait istatistikler hesaplanmıştır. Skor puanları arasındaki korelasyonlar Pearson korelasyon testiyle değerlendirilmiştir. İstatistikler hesaplanırken puanlara ait risk faktörlerini belirlemek amacıyla Q1, Q2 ve Q3 kartil değerler hesaplanmıştır. Tüm hesaplamalarda ve yorumlamalarda istatistik anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ dikkate alınmıştır.

3.4. Etik Hususlar

Araştırma önerisi hazırlama sürecinde olası etik sorunlar tespit edilmiştir. Bu sebeple çeşitli stratejilerle bu etik sorunlar çözülmeye çalışılmıştır. Araştırma öncesinde Hacettepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'na başvurulmuştur. Bu kurul tarafından talep edilen düzenlemeler gerçekleştirilerek etik kurul onay belgesi alınmıştır. Ardından benzer şekilde MEB kuruluna başvurulmuştur. MEB tarafından araştırmanın etik olup olmadığı ve talep edilen okullarda yapılmasının uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda araştırma için kurul onayı alınmıştır. Daha sonra araştırmanın yapılacağı kurumlarla iletişime geçilerek araştırmanın amacı, niteliği ve araştırma süreciyle ilgili bilgiler verilmiş ve kurum yetkililerinden gerekli izinler alınmıştır. Seçilen okullarla araştırmacının çıkar çatışmasının olmamasına dikkat edilmiştir.

Araştırma başlangıcında araştırma problemi, amacı, süreci gibi konularda çalışma gruplarına bilgi verilmiştir. Araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri yazılı ve sözel olarak iletilmiştir. Ebeveyn, öğretmen ve çocuk onayları alınmış ve her aşamada onam formu imzalatılmıştır (Bkz. Ek-9, Ek-10 ve Ek-11). Bu süreçte çalışma grubuna bu formları imzalamaları için baskı yapılmamıştır.

Verilerin toplanması sürecinde katılımcılara, kurumlarda çalışan kişilere ve bölgeye saygı duyulmaya çalışılmıştır. Bu sebeple veri toplamadan önce uygun oldukları zaman dilimleri sorulmuştur. Bunun yanı sıra mümkün olduğunca az rahatsızlık verilerek günlük yaşam rutinleri aksatılmamaya çalışılmıştır. Katılımcılara açık ve net bilgiler verilerek aldatılmaktan kaçınılmıştır. Katılımcıları istismar etmekten kaçınmak için danışmanlık hizmeti sunma, çocukların değerlendirme raporlarını yazarak okullara, öğretmenlere ve/veya ebeveynlere iletme, öğretmenlere katkıları için küçük hediyeler sunma, talep eden okullara seminer verme gibi yöntemler kullanılmıştır. Katılımcıların kimliğini deşifre edecek bilgiler tez izleme kurulu dahil kimseyle paylaşılmamıştır.

Verilerin analiz sürecinde taraf tutmaktan ve sadece olumlu ya da olumsuz sonuçları açıklamaktan kaçınılmıştır. Katılımcıların özeline ve gizliliğine saygı göstermek için özellikle isim vermek istemeyen katılımcılardan isim talep edilmemiştir.

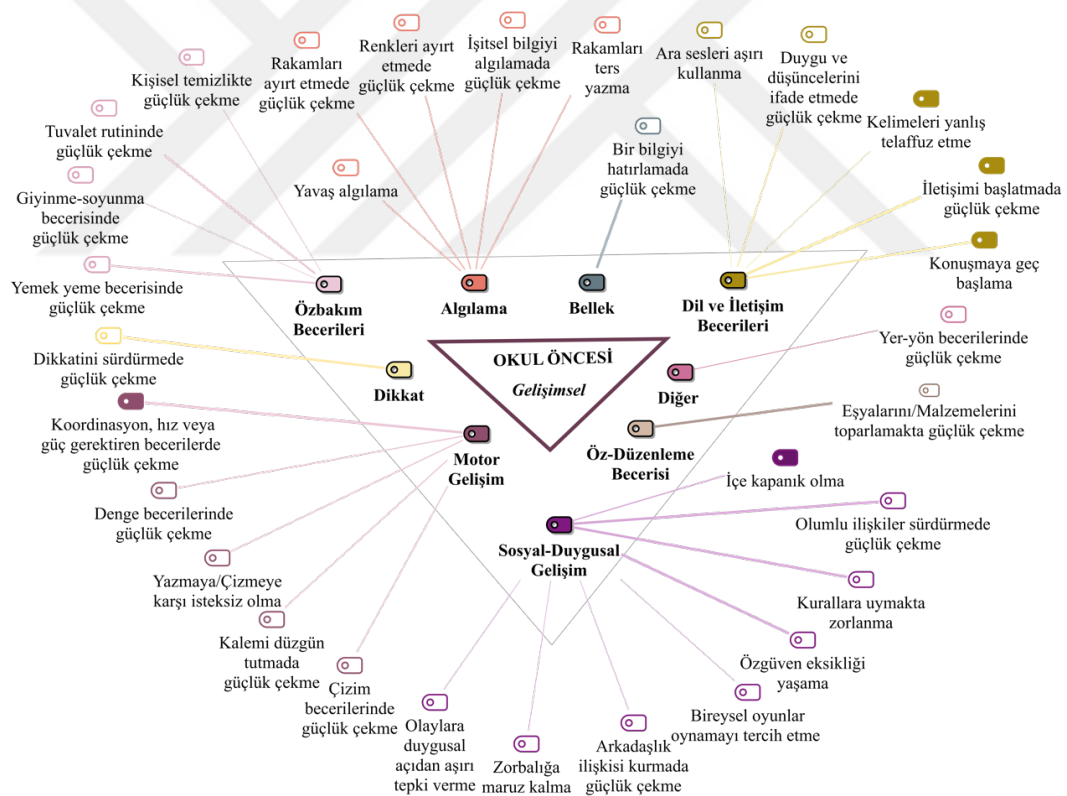
Verilerin sunulması, paylaşılması ve saklanması sürecinde verilerin çarpıtılmamasına özen gösterilmiştir. Özellikle nitel araştırma sürecinde bu konuda farklı bir alan uzmanından verilerin incelenmesi talep edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın her basamağı tez izleme kurulu tarafından denetlenmiştir. İntihal yapılmamış ve benzerlik oranı çıkartılmıştır (Bkz. Ek-12 ve Ek-13). Katılımcılara zarar verecek ya da kimliğini deşifre edecek bilgiler açıklanmamıştır. Ham veriler ve diğer materyaller elektronik ve basılı olarak saklanmıştır.

4. BULGULAR

Bu çalışmanın nitel ve nicel araştırmaları içeren iki basamağı bulunmaktadır. Her bir çalışma basamağına ilişkin bulgular başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

4.1. Birinci Basamağa İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci basamağında 10 ebeveyn ve 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 katılımcıyla nitel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler yazılı dokümanlar haline getirildikten sonra MaxQDa nitel veri analiz programına aktarılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrenme güçlüğüne erken dönem belirtilerine ilişkin dört model oluşturulmuştur. Şekil 4.1.'de ebeveyn ve öğretmen bakış açısına göre ÖÖG tanısı olan çocukların okul öncesi dönemde yaşadıkları gelişimsel güçlükler kategorilere göre sunulmuştur.



Şekil 4. 1. Okul öncesi dönemde yaşanan gelişimsel güçlükler.

Şekil 4.1.'de görüldüğü üzere okul öncesi dönemde yaşanan gelişimsel güçlükler teması dokuz kategori (📁) altında ortaya çıkmaktadır: sosyal-duygusal gelişim, dil ve iletişim becerileri, motor gelişim, özbakım becerileri, algılama, bellek, dikkat ve öz-düzenleme alanlarında yaşanan güçlükler ile diğer alanlarda yaşanan

güçlükler. Şekilde kodların görülme sıklıklarına göre kategorilerden çıkan bağlantı çizgileri kalınlaşmaktadır. İçi dolu olan kodlar (●) 0-3 yaş döneminden itibaren gözlemlenen ve içi boş olan kodlar (○) 3-6 yaş döneminden itibaren gözlemlenen güçlüklerdir.

Sosyal-duygusal gelişim alanında yaşanan güçlükler kategorisi, ebeveynlerin daha fazla gözlemlerini aktardığı bir kategori olarak ortaya çıkmaktadır. Bağlantı çizgilerinden de görüldüğü üzere çocukların özellikle kurallara uymada, olumlu ilişkiler sürdürmede ve arkadaşlık ilişkisi kurmada güçlük çektiği, bireysel oyunlar oynamayı tercih ettikleri, özgüven eksikliği yaşadıkları, zorbalığa maruz kaldıkları ve olaylara karşı duygusal açıdan aşırı tepki verdikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte içe kapanık olma kodunun ise 0-3 yaş döneminden itibaren ortaya çıktığı görülmektedir. Kurallara uymada güçlük çekmeyle ilgili bir ebeveyn (E7) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“2 sene üst üste anaokuluna gitti. 4.5 yaşında verdim yarım gün, tam gün verdim. Gelecek yılda yaşı tuttuğu için aynı okul öğretime yine verdim. O zaman başlamıştı şikayetleri hani bir hikaye okuyoruz bir aradayız o katılmıyor, dinlemeye bile katılmıyor o gidiyor yan tarafta bloklarla oynuyor, hep kendi istediğini yapıyor bağımsız. Hiç böyle gruba girme ait olma şeyi yok, evde de yok o biliyor musunuz hani evde bir tek benle hani şey.” (E7)

Özgüven eksikliği yaşamayla ilgili okul öncesi dönemde çocukların akranlarından farklılık gösterdiğini ifade eden ebeveynler olduğu görülmüştür. Bu konuyla ilgili bir ebeveyn (E5) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Evin içinde yüksek (özgüven) ama evin dışına çıktığında o özgüven yerlerde. Bir yeni insanla tanıştığında ya da toplum önüne çıktığında, yeni bir ortama girdiğinde bacağımda.” (E5)

Dil ve iletişim becerileri alanında yaşanan güçlükler kategorisinde ortaya çıkan kodların çoğunun 0-3 yaş döneminden itibaren gözlemlenmeye başladığı

görülmektedir. Bu kapsamda konuşmaya geç başlama, iletişimi başlatmada güçlük çekme, kelimeleri yanlış telaffuz etme, duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekme ve ara sesleri aşırı kullanma (ııımm, eee, vb.) gibi kodların ortaya çıktığı görülmektedir. Çocuğunun iletişimi başlatmada güçlük çektiğini belirten bir ebeveyn (E9) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet, evet ilk başlarda şey yapıyor, arkadaş olmak istiyor yakınlaşıyor sonra karşısındakinden bir tepki alamayınca vazgeçiyor geri çekiliyor. Yani arkadaş olmaya çok hevesli istekli ama, o arkadaşlık bağı, iletişimi kurmakta zorluk yaşıyor. 2 yıl anasınıfına gitti ama, anasınıfında pek bir şeyler öğrenmedi. Arkadaşlarıyla da çok fazla iletişime giren bir çocuk değildi, biraz asosyaldi. Ben özellikle arkadaş ortamı olsun diye yollamıştım anasınıfına.” (E9)

Motor gelişim alanında koordinasyon, hız veya güç gerektiren faaliyetlerde güçlük çekme kodu, 0-3 yaş döneminden itibaren ebeveynler tarafından fark edilir olmuştur. Daha sonraki süreçte ise, çocukların denge becerilerinde, çizim becerilerinde ve kalemi tutmada güçlük çektikleri belirtilmiştir. Ayrıca çocukların yazmaya ve çizmeye karşı isteksiz oldukları ve bu tip etkinliklerden kaçındıkları ifade edilmiştir. Görüşmeler esnasında özellikle denge ve koordinasyon, hız veya güç gerektiren faaliyetlerde ortaya çıkan güçlükler ebeveynler tarafından sakarlık ya da futbol gibi oyunları oynayamama gibi tanımlanmıştır. Bu durumu iki ebeveyn (E9-E2) şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani maalesef. Bayram günü kaşını patlattı acillik olduk. Yolda düz yürürken düştü iki dişini kırdı, acillik olduk. Kolunu yaktı GATA’da yangın bölümünde falan tedavi gördü. Yani çok fazla kaza geçirdi. Normal yolda, evin içinde yürürken gidip kafasını masaya falan, kapıya falan çarpıyordu. O derece sakar, görmüyor etrafı, dikkat etmiyordu.” (E9)

“Genelde böyle aslında futbol mesela oynayamıyor, oynamıyor. Sevmiyor işte, bilmiyor çünkü yapamıyor.” (E2)

Algılama alanında yaşanan güçlükler kategorisinde ise, işitsel bir bilgiyi algılamada, renkleri ve rakamları ayırt etmede ve doğru yönde yazmada güçlük çektikleri ve yavaş algıladıkları için zamana ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Bu kodlarının tamamının üç yaşından sonra ebeveynler tarafından fark edilir olduğu görüşmeler esnasında belirlenmiştir. Çocuğunun okul öncesi dönemde işitsel bilgiye yönelik algılamada güçlük çektiğine ilişkin deneyimini aktaran bir ebeveyn (E8) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani sadece belli bir şeyleri devamlı söylüyordu. Bir şey soruyor mesela. X’in kreşine geliyordu benimle birlikte. İki sene birlikte gidip geldi. Oradaki servisteki bir ağabeye bir şey soruyor. Cevap (ağabey) veriyor, tekrar soruyor, tekrar soruyor hani diyorsun ki çocuk öğrenmek için tekrar soruyor, ya ne bileyim.” (E8)

Özbakım becerilerinde ise kişisel temizlikte, giyinme-soyunma becerisinde, yemek yeme becerisinde ve tuvalet rutininde güçlük çekme olmak üzere dört kodun oluştuğu görülmektedir. Bu süreci bir ebeveyn (E4) şu şekilde ifade etmiştir:

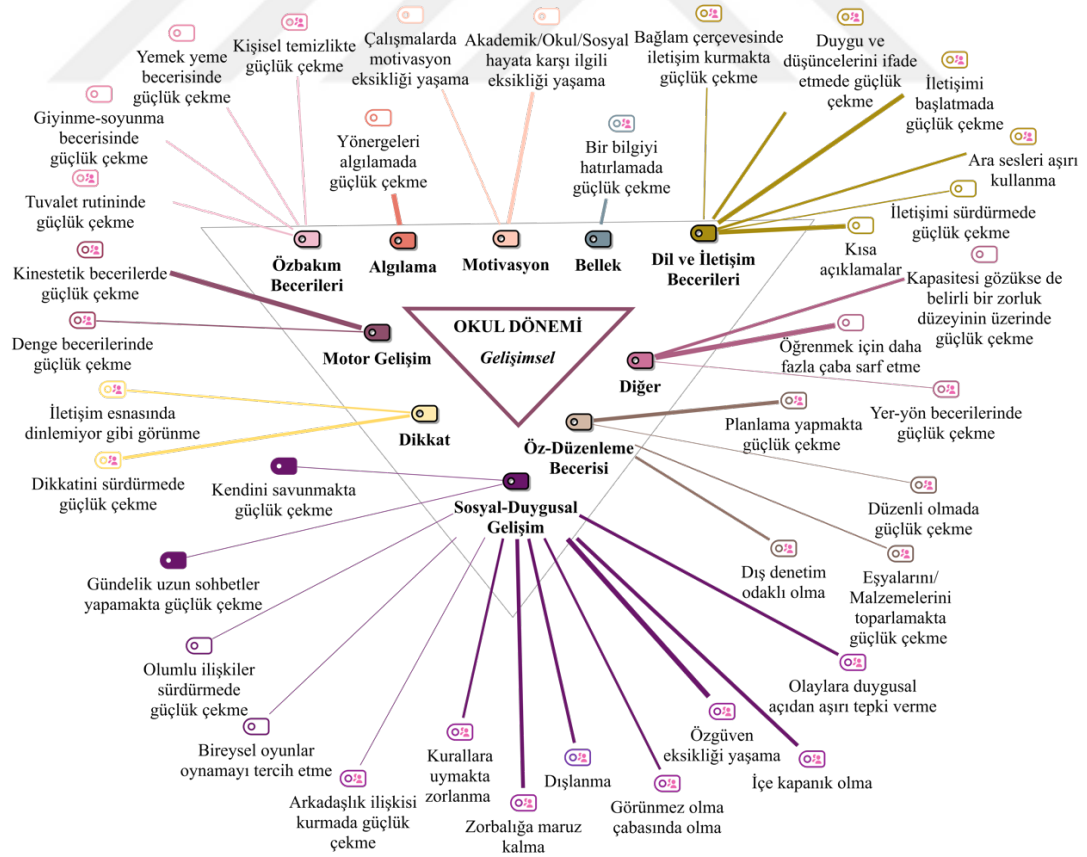
“Yemek yeme, çatalı tutma, elini yıkama gibi konularda bile öğrenemiyordu çocuk nasıl yapacağını. Hala da tam öğrenebilmiş değil bazı şeyleri.” (E4)

Diğer alanlarda yaşanan güçlük çekme kategorisinde ise özellikle sağ-sol, alt-üst, ön-arka gibi yer-yön becerisinde güçlük çekme kodunun ortaya çıktığı görülmektedir. Diğer kategorilerde ise belleğe (4 ebeveyn), dikkate (3 ebeveyn) ve öz-düzenlemeye (4 ebeveyn) ilişkin güçlüklerin yaşandığı görüşmeler sırasında ortaya çıkmıştır. Öz-düzenleme kategorisinde ebeveynler çocuklarının eşyalarını/malzemelerini toparlamakta güçlük çektiklerini belirtmiştir. Belleğe yönelik yaşanan güçlüklerle ilişkin ise ikiz çocuklarından birinde ÖÖG tanısı olan bir

ebeveyn (E1) çocuğunun gelişimsel sürecini ikiziyle kıyaslayarak durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ya da gördüğü resmi tasvir etmeyle alakalı, X’e ne zaman soru sorsam X boş bir duvar olarak yüzüme bakıyor. Yani anlamadığı çok bariz belli. Anlatıyorum sadece boş gözle bana bakıyor. Daha sonrasında hikaye okumaları yaptığımız zaman, hikayenin başında ismiyle alakalı şeyiyle alakalı hiçbir şey hatırlamadığını, sadece sonda söylediğim bir cümleden aklında kalanları toparlayıp kendince bir şeyler ekleyerek devam ettiğini fark ediyorum.” (E1)

ÖÖG tanısı olan çocukların okul dönemine geçtiklerinde yaşadıkları gelişimsel güçlüklerin çoğu devam etmektedir. Şekil 4.2.’de ebeveyn ve öğretmen bakış açısına göre ÖÖG tanısı olan çocukların okul döneminde yaşadıkları gelişimsel güçlükler 10 kategoride sunulmuştur.



Şekil 4. 2. Okul döneminde yaşanan gelişimsel güçlükler.

Şekil 4.2. incelendiğinde okul döneminde çocuklar sosyal-duygusal gelişim, dil ve iletişim becerileri, motor gelişim, özbakım becerileri, dikkat, algılama, bellek, motivasyon, öz-düzenleme ve diğer alanlarda yaşanan güçlükler olmak üzere 10 kategoride (☐) güçlük yaşamaktadır. Bu şekilde öğretmen ve ebeveyn olmak üzere iki farklı görüş devreye girdiği için sembollerle görüşlerin kimler tarafından belirtildiği ifade edilmeye çalışılmıştır. Hem ebeveyn hem de öğretmen tarafından ifade edilen kodlar (☐) sembolüyle, sadece ebeveynler tarafından ifade edilen kodlar (☐) sembolüyle ve sadece öğretmenler tarafından ifade edilen kodlar (☐) sembolüyle gösterilmiştir.

Sosyal-duygusal gelişim alanında yaşanan güçlükler, okul öncesi dönemde olduğu gibi okul döneminde de ebeveynlerin ve öğretmenlerin daha çok deneyimlerini aktardığı bir kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Gündelik uzun süreli sohbetler yapamama ve kendini savunamama sadece ebeveynler tarafından ifade edilirken, bireysel oynanan oyunları tercih etme ve olumlu ilişkiler sürdürmede güçlük çekme ise sadece öğretmenler tarafından ifade edilen kodlardandır. Bunun dışında kalan kodlar (8 kod) ise hem ebeveynler hem öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu kodlar içerisinde olaylara duygusal açıdan aşırı tepki verme, içe kapanık olma, özgüven eksikliği yaşama, dışlanma, zorbalığa maruz kalma ve kurallara uymakta zorlanma gibi kodların sıklıkla ifade edildiği görülmüştür. Ebeveynlerin (7 ebeveyn) ve öğretmenlerin (5 ebeveyn) özgüven eksikliği yaşamaya ilişkin ifadeleri incelendiğinde bir ebeveyn (E6) ve öğretmen (Ö6) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“O kadar sağlam bir duvar örmüş ki ben matematiği yapamıyorum, ben matematiği sevmiyorum. Kafaya bu yer etmiş diyor. Bazen o duvarı böyle aşip da biraz böyle meyil verdiği zaman o kadar iyi anlıyorum ki diyor. Aslında var potansiyeli. Anlıyor, hani var ama bu önyargıdan dolayı...” (E6)

“Ama şöyle bir durum vardı özgüven yerlerdeydi. Yani gerçekten çok kötü, ben yapamam ki ile başladı. Birçok öğrencide var, X’te biraz daha fazlaydı. Uygulamalarda da örnek veriyorum, tahtaya bir matematik sorusu yazdığımızda X çıkmak istemese bile yüreklendirdik. Hani sen

çık gerekirse ben eşlik ederim sana problem çözümünde. Başarılı olabileceğine inandırdığınız zaman gerçekten başarılı olabilecek bir öğrenci X ama çok çabuk da karamsarlığa düşebilecek bir öğrenci yani diğer öğrencilere örnek veriyorum, beş şey söylediğinizde karamsarlığa düşüyorsa X'e bir şey söylemeniz karamsarlığa düşmesi için yeterli oluyor.” (Ö6)

Bu kategori başlığı altında dikkat çeken bir diğer kod ise, zorbalığa maruz kalma (6 ebeveyn ve 4 öğretmen) kodudur. Bu kodun altında bir ebeveyn (E8) ve öğretmen (Ö8) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir taraftan da şöyle mi bilemiyorum, çok dayak yediği için ilkokul 1 ve ilkokul 2 de. Y diye bir arkadaşından çok sıkıntı çektik. Tabi X şimdi sessiz bir çocuk. Hani öyle çok hakkını savunan, söyleyen bir çocuk değil. Sakin bir çocuk. Hani vurduğunda da öyle hep ağlamayı tercih eden, kendisi vurmayan bir çocuk. Dolayısıyla böyle bir şey kurulmuş oluyor, denge kurulmuş oluyor. Tabi ki karşısında daha başka biri olursa nasıl davranırdı bilmiyorum hani. Ama onun X'i tercih etmesinin sebebi o olabilir. Onun için biraz mutlu oluyorum ya şimdi bundan mutluluk da atipik bir şey belki ama öyle hiç olmazsa kendini koruyor artık. Bir anlamda kendini korumaya başladı ama Y gibi başka bir arkadaşıyla tekrar böyle bir ortamda ne yapar onu bilemiyorum.” (E8)

“Daha çok arkadaşları tarafından üzerine baskı uygulanan bir çocuk haline gelmişti. Ezilen bir çocuk haline. Kendisini savunamıyordu. Savunmak istediğinde ise yanlış yollardan bunu yapıyordu. Ve bu da arkadaşlarına rahatsız edici boyutlara ulaşıyordu. Sadece sınıfta yine benim sıkıntılı, çok sıkıntılı bir öğrencim vardı. Onunla problem yaşıyordu ama onunla bütün sınıf yaşıyordu problemi. Ama X birazcık da pasif olduğu için onun üstüne çok gidiyordu, X'in üstüne.” (Ö8)

Olaylara duygusal açıdan aşırı tepki verme (5 ebeveyn ve 6 öğretmen) kodu, sosyal-duygusal gelişim alanında yaşanan güçlükler kategorisi altında dikkat çeken kodlardandır. Bu kodun genellikle ebeveynler ve öğretmenler tarafından alınan, hassas, hırçın gibi kavramlar yoluyla da ifade edilmiştir. Bu konuda bir ebeveyn (E1) ve öğretmen (Ö1) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela yazılıdan yetmiş alır gelip burada saatlerce ağlayabilir. ‘Neden ben 70 alıyorum? Ben bu kadar çaba sarf ettim, bu kadar emek harcadım, neden ben bu sonuçla kalıyorum? Hayatım boyunca hiç 100 alamayacağım’ gibi sürekli bir isyanı var zaten. Bu benim en büyük problemim. Kabullenememe problemi.” (E1)

“X'in biraz sınıfta hırçınlaşması ‘Ben yapamıyorum’ deyip ağlamaları falan birazcık da annenin kaygısından korkmasıydı. Aşırı kaygısını (annenin) ‘Ne yapacağım?’ telaşıyla çocuğa yansıtıyordu, o da kendisinde çok büyük bir sorun olduğunu düşünüyordu. Bunu da paylaştım ben anneyle. Yani yanında konuşulması sürekli ‘Sen sorunlusun, halledemeyeceğimiz şeyler var’ telaşı vermemek lazım diye ama işte diyorum notlar da bunlar, eğer bu da önemliyse sizin şeyinizde, notları da kötü değil X'in.” (Ö1)

Dil ve iletişim becerileri alanında yaşanan güçlükler kategorisi incelendiğinde iletişimi başlatma, bağlam çerçevesinde iletişim kurmakta, duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekme ve ara sesleri aşırı kullanma (ımm, ee vb.) kodlarının hem ebeveynler hem de öğretmen tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra iletişimi sürdürmede güçlük çekme ve kısa açıklamalar yapma kodları sadece öğretmenlerin ifadelerinden elde edilmiştir. Bağlam çerçevesinde iletişim kurmada güçlük çekmeyle ilgili bir ebeveyn (E7) ve öğretmen (Ö7) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani öyle okulda çok aktif bir çocuk değildi. Sadece konudan, bağlamdan kopuk, insanları rahatsız ederek iletişim kurmaya çalışan bir çocuktü.” (E7)

“Yani mesela ufak ufak (bağlam dışı konuşmalar) oluyordu hocam. Hani tamamen bağlantılı konuyla ilgili konuştuğunda değil de veya şöyle oluyor. Karşıdaki, onun kurduğı cümlede bir eksiklik hissederse hani onu birazcık o karşıdaki iğneleyici bir söz atıyor.” (Ö7)

Algılama alanında yaşanan güçlükler kategorisi incelendiğinde yönergeleri algılamada güçlük çekme kodunun öğretmenler tarafından ifade edildiğı görülmektedir. Bu kodla ilgili bir öğretmen (Ö8) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Komut verdiğimde nereye gideceğini bilemiyor. Veya o komutu nasıl uygulayacağını bilemiyordu. Komutları dediğim gibi ilk etapta anlamlandıramıyordu. Bu birinci sınıfa başladıklarında bütün çocuklarda olur ama kısa sürede de öğrenirler. Ama X’de bu biraz zaman aldı.” (EÖ)

Öz-düzenleme becerisinde yaşanan güçlükler kategorisi incelendiğinde tüm kodlar hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu kategori altında okul öncesi dönemde de yaşanan eşyalarını/malzemelerini toparlamakta güçlük çekme kodu yer almaya devam etmiştir. Ek olarak düzenli olmakta güçlük çekme, planlama yapmakta güçlük çekme ve sürekli olarak başka bir kişinin yönlendirmesine ve kontrolüne ihtiyaç duyma yani dış denetim odaklı olma kodu bu kategoride yer almıştır. Dış denetim odaklı olma koduyla ilgili bir çocuğun ebeveyni (E4) ve öğretmeni (Ö4) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Sürekli şimdi ne yapayım, şunu şöyle mi yapayım, bunu böyle mi yapayım. Mesela özel eğitim yapacaklar, salonda ben mi yapayım ağabeyim mi yapsın, ben şurada mı yapayım burada mı yapayım, ondan sonra ne yapayım, gibi soruyor.” (E4)

“Bazen okuyoruz, tekrar tekrar söz hakkını ben ona veriyorum... Çünkü dediğim gibi bire bir öğrenmeye ve yönlendirilmeye ihtiyacı olan bir çocuk ve bir es geçtiğimde orda o noktada X'i kaybedebilirim onun farkındayım.” (Ö4)

Dikkat (6 ebeveyn ve 6 öğretmen), bellek (7 ebeveyn ve 5 öğretmen), motivasyon (2 ebeveyn ve 3 öğretmen) ve özbakım becerileri (3 ebeveyn ve 2 öğretmen) olmak üzere dört kategori okul döneminde güçlüklerin ortaya çıktığı kategorilerdendir. Dikkat kategorisine yönelik bir ebeveyn (E7) ve öğretmen (Ö7) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulda sadece sınıfın düzenini bozuyor, dikkatini dağıtıyor, garip garip sesler çıkartıyor, arkada şarkı söylüyor, mırıldanıyor.” (E7)

“Bazen çocuklar kendi aralarında oynadıkları oyunlarda karakterlerini gösteriyor, bazı şeyler eğer uzarsa X sıkılıyor. X'in dikkati yani bir şey biraz daha fazla uzun sürerse ya da bir bilgi veriyorsan o konularda çabuk sıkılıyor veya yapmasını istediğiniz şeyi duymuyor.” (Ö7)

Dikkat çeken bir diğer kategori olan bellek alanında ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu güçlükleri öz-düzenlemede güçlükleriyle birlikte ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda bir ebeveyn (E5) ve öğretmen (Ö5) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

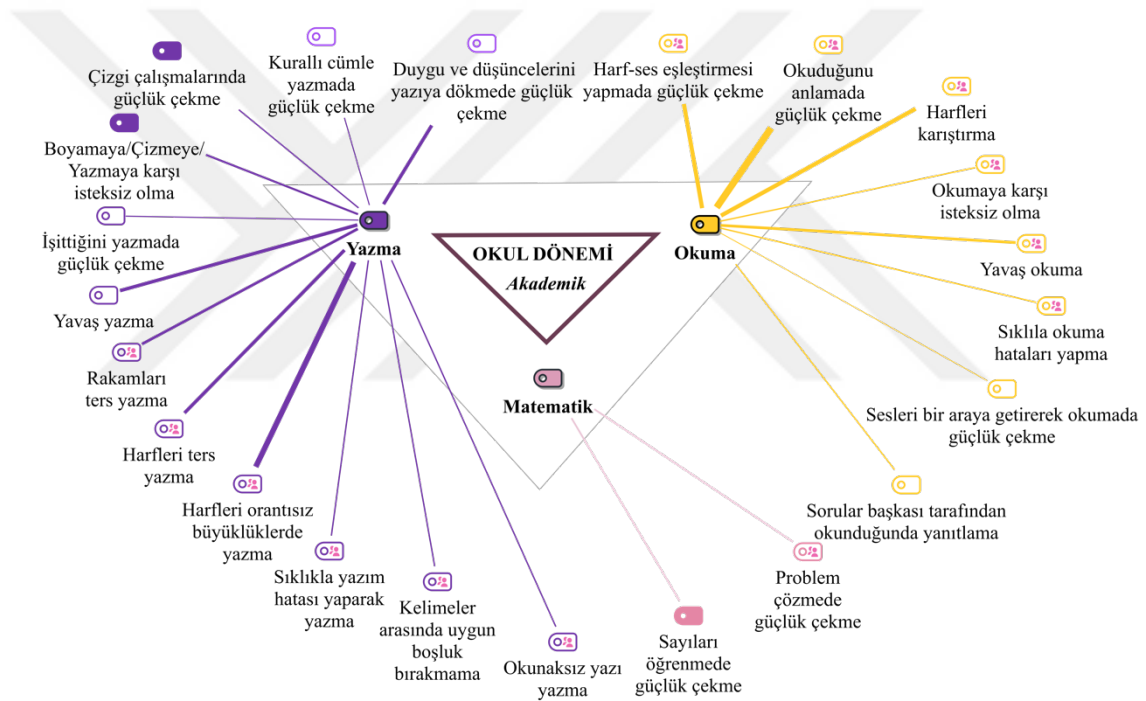
“X aşırı unutkan. İşte eşyaları her yerededir, dağınıktır. Toplama ne bilmez, zarar vererek oyuncaklarıyla oynar, yırtar hani.” (E5)

“Hani kalemi veriyorum, kaybediyorsan daha vermem diyorum. Her şeyi mutlaka denemişlerdir. Buna sahip çıkacaksın ama öyle sahip

çıkma duygusu filan yok X'in. Öyle bir zorunluluğu mu yok, öyle bir şey mi düşünmüyor, düşünemiyor mu, farkındalığı yok yani.” (Ö5)

Diğer alanlarda yaşanan güçlükler kategorisinde öğretmenler çocukların akranlarına göre öğrenmek için çok daha fazla çaba sarf ettiğini ve kapasiteleri olsa da belirli bir zorluk düzeyinden sonra güçlük çekmeye başladıklarını ifade etmiştir.

ÖÖG tanısı olan çocukların okul dönemine geçtiklerinde bilindiği üzere akademik güçlükleri ortaya çıkmaktadır. Şekil 4.3.'de ebeveyn ve öğretmen bakış açısına göre ÖÖG tanısı olan çocukların okul döneminde yaşadıkları akademik güçlükler okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç kategoriye göre sunulmuştur.



Şekil 4.3. Okul döneminde yaşanan akademik güçlükler.

Şekil 4.3.'de görüldüğü üzere okul döneminde akademik alanda öğrenme güçlüğüne ilişkin belirtilere ilişkin tema okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç kategoriden (☐) oluşmaktadır. Bu şekilde öğretmen ve ebeveyn olmak üzere iki farklı görüş devreye girdiği için sembollerle görüşlerin kimler tarafından belirtildiği ifade edilmeye çalışılmıştır. Hem ebeveyn hem de öğretmen tarafından ifade edilen kodlar (☑) sembolüyle, sadece ebeveynler tarafından ifade edilen kodlar (☐) sembolüyle ve sadece öğretmenler tarafından ifade edilen kodlar (☐) sembolüyle gösterilmiştir.

Okuma alanında yaşanan güçlükler kategorisi incelendiğinde bağlantı çubuklarından da görüldüğü üzere okuduğu anlama güçlük çekme en sık vurgulanan koddur. Bunun dışında harf-ses eşleştirmesi yapmakta güçlük çekme, harfleri karıştırma (b-d), okumaya karşı isteksiz olma, yavaş okuma, sıklıkla okuma hataları yapma, sesleri bir araya getirerek okumada güçlük çekme ve sorular başkası tarafından okunduğunda soruları yanıtlama gibi kodların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kodların çoğunun (6 kod) hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından deneyimlendiği görülmektedir. Okuduğunu anlamada güçlük çekme koduna yönelik durumu bir ebeveyn (E10) ve öğretmen (Ö4) şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani aslında bir utangaçlığı, iki okumakta zorlanması bir süre sonra matematikte de gerilemesine sebep oldu. Çünkü problemi okuyamıyor, anlamıyor. Anlamayınca yapamıyor. Yapabileceği şeylerde de bu sefer gerilemeye başlıyor.” (E10)

“Akademik olarak, mesela Türkçe dersinde de eksilerdeyiz. Çünkü Türkçede okuduğunu anlama, 5n1k soruları, cevap verme, kurallı anlamlı cümle kurabilme bu beceriler ne yazık ki yok.” (Ö4)

Bu kategori altında gerek ebeveyn gerekse öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer durum ise b-d harfleri başta olmak üzere okuma esnasında harflerin karıştırılmasıdır. Bu konuda bir ebeveyn (E1) şu ifadeleri kullanmıştır:

“Evet ama çok çalışın bir öğrenci ve biz işte bir şeyler hatırlatmak için sürekli kendisiyle dışarda tasvirler, evi haritaya çevirmişim unutmasın geçerken görsün sürekli çünkü b, d karışımı çok fazla vardı. Sürekli ellerimizle çalışmalar yaparak hem onu oyuna çevirip hem de görsel hafızasını güçlendirmek için çalışmalar yapıp durduk.” (E1)

Bu ifadeleri kullanan ebeveyn gibi çocuğun öğretmeni de (Ö1) b-d harflerinde yaşanan güçlüğü belirtmiştir. Ayrıca müfredattaki bir duruma aşağıdaki şekilde dikkat çekmiştir:

“Bir de tabi b ve d harflerini karıştırdığını fark ettiğimde... Onu da şöyle düşündüm. X'den başka dört beş öğrencim aynı hatayı yapınca aynı şey olunca yani bu durumu onlarda da gözlemledim. Harf gruplarını verirken biz, birinci sınıfta ve şimdi de öyle, üçüncü grupta b ve d harfleri veriyoruz. Yani çok yanlış bulduğum bir uygulama. B ve d harfleri verilirken arada sadece 's' harfi var. Yani birbirine çok yakın verildiği için çocuklar daha çok karıştırıyorlar o dönemde.” (Ö1)

Yazma alanında yaşanan güçlükler kategorisi incelendiğinde harfleri ve rakamları ters yazma (ayna görüntüsü verme), harfleri orantısız büyüklükte yazma, sıklıkla yazım hataları yapma (harf ekleme, harf hatası, vb.), kelimeler arasında uygun boşluk bırakamama ve okunaksız yazı yazma gibi kodların hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmüştür. Boyamaya, çizmeye ve yazmaya karşı isteksiz olma ve çizgi çalışmalarında güçlük çekme kodları ise sadece ebeveynler tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler ise çocukların duygu ve düşüncelerini yazıya dökmede, işittiklerini yazmada, kurallı cümle yazmada güçlük çektiklerini ve yavaş yazdıklarını ifade etmiştir. Gerek ebeveynler gerekse öğretmenler tarafından en sık vurgulanan kodlardan olan okunaksız yazı ve harfleri orantısız büyüklüklerde yazma koduyla ilgili bir çocuğun ebeveyni (E9) ve öğretmeni (Ö9) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok büyük yazıyor, okunaklı değildi. Harfleri tam algılayamadı.”
(E9)

“Yazısı büyük. Bazen hani uymuyor hani. Biraz yazısı, ben o konuda biraz çok sıkıştım ama çok güzel yazılarımız var. Ama X'in yazısı o kadar güzel değil. İstedğim gibi değil. Büyük harfler, küçük harfler uyumsuzluk oluyor.” (Ö9)

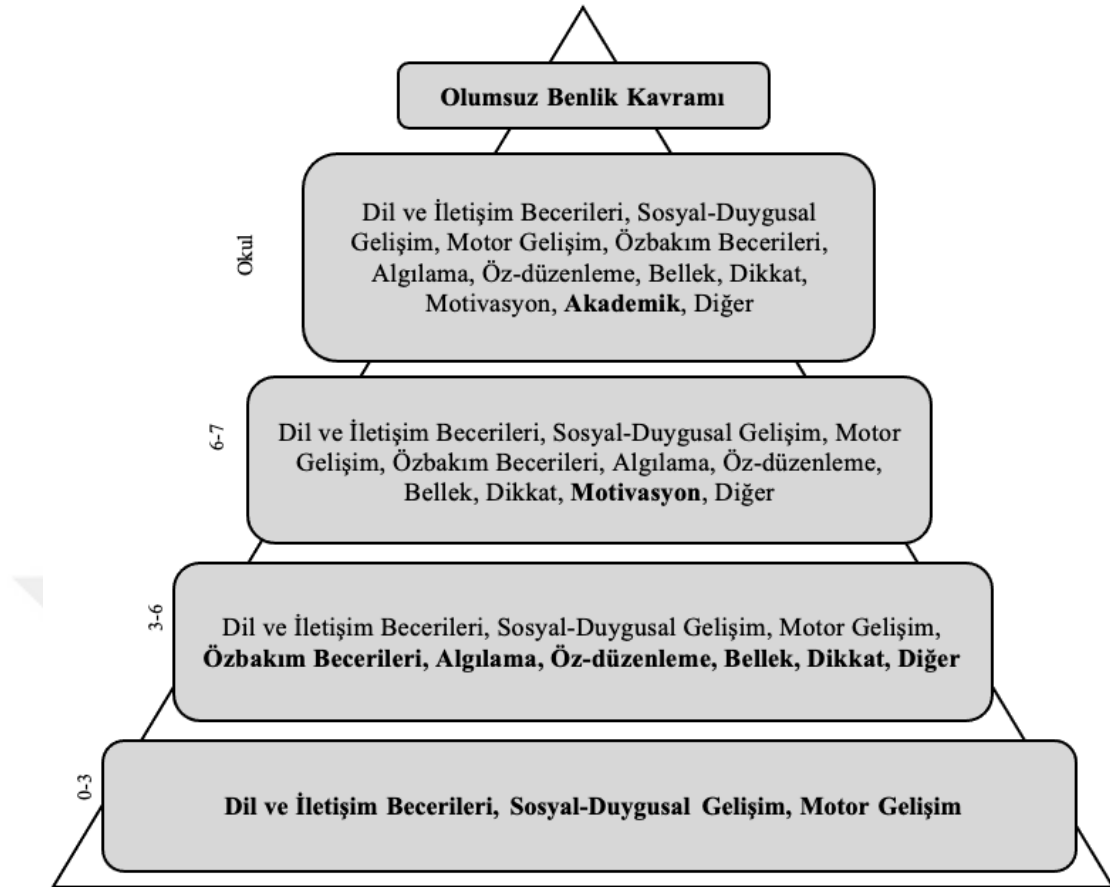
Matematik alanında yaşanan güçlükler bakıldığında ise hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından problem çözmede güçlük kodu ifade edilirken sadece

ebeveynler tarafında sayıları öğrenmede güçlük çekme kodunun belirtildiği görülmüştür. Problem çözümüne ilişkin bir ebeveyn (E2) ve öğretmen (Ö2) durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“İşlemsel şeyler olduğu zaman gayet iyiydi. Ama şimdi problemi okuma girdi işin içine, problemler girdi. Zorlanıyor.” (E2)

“Ama X’in mesela matematikte falan o kadar yeterli imm, ya dört işlemde yetersiz değildi ama dediğim gibi okuduğunu anlamadığı için ve muhakeme yeteneği biraz sıkıntılı, o yüzden. Şimdi problem çözmeye geçtik. İşlemleri biliyor, mesela ritmik saymaları yapabilir, işte geometrik şekilleri tanıyabiliyor ama mesela geometrik şekillerle ilgili bir problem sorduğunuzda, basit de bir problem sorduğunuzda X’in onu yorumlamada problemi var. Okuduğunu anlama ve yorumlamada, kelimeleri telaffuzda, konuşmada da problemi var.” (Ö2)

Akademik ve gelişimsel güçlükler kronolojik olarak incelendiğinde Şekil 4.4. ortaya çıkmıştır. Bu şekil incelendiğinde ebeveynler ilk olarak çocuklarının dil ve iletişim becerilerindeki güçlükleri gözlemledikleri görülmektedir. Bu süreçte konuşmaya başlama ve telaffuz gibi konularda yaşanan güçlükler vurgu yapılmıştır. Sıfır ila üç yaş arasında fark edilen diğer güçlükler ise sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarında ortaya çıkmıştır. Sosyal-duygusal gelişim alanında yaşanan zorluklar hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin gözlemlerini en çok ifade ettiği alan olmuştur. Motor gelişim alanında ise, çocukların geçmişte yaşadıkları güçlüklerin okul yıllarında tanı alma süreci başlangıcıyla birlikte bir güçlük olarak tanımlandığı görülmüştür.



Şekil 4. 4. Özgül öğrenme güçlüğü risk belirtileri piramidi.

Üç ila altı yaş arasında algılama, dikkat ve bellek alanlarında güçlük yaşanmıştır. Motor gelişim süreciyle benzer şekilde bu alanlarda da yaşanan güçlükler tanı alma süreci başlangıcıyla birlikte bir güçlük olarak tanımlanabilmiştir. Bu süreçte akademik başarıdaki düşüklüğü ifade eden öğretmen görüşleri, notlar ya da takılan kurdeleler, ebeveynlerin ders çalıştırma sürecinde aktif olarak yer alması ve sonrasında tanı alma sürecine girilmesinin katkısının olduğu görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okul dönemindeki güçlükler çok daha net ifadelerle tanımlanmıştır. Örneğin okul öncesi dönemde ebeveynler olayları aktarırken sakarlık gibi ifadeleri tercih ederken okul sürecinin başlamasıyla zihinden işlem yapmada güçlük çekme gibi ifadeleri kullanmaya başlamıştır. Anaokulundan birinci sınıfa geçiş sürecinde motivasyon eksiklikleri ifade edilmeye başlanırken okul dönemine geçişle birlikte akademik güçlükler ortaya çıkmıştır. Sürecin genel akışına bakıldığında yaşanan güçlüklerin sonucunda son basamakta olumsuz bir benlik kavramı ortaya çıkmaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler bu kavramı özellikle motivasyon eksikliği

yaşama, özgüven eksikliği yaşama, isteksiz olma ve ilgisiz olma gibi kodlarla her yaş grubunda ifade edilse de ifade edilme sıklığı artış göstermiştir.

4.2. İkinci Basamağa İlişkin Bulgular

ÖGEBDA çocuk, ebeveyn ve öğretmen ölçeği olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. ÖGEBDA-ÇÖ 1-0 şeklinde puanlanırken; ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ beşli likert tipinde puanlanmaktadır. Aracın yapı geçerliği sürecinde ÖGEBDA'nın geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığına ilişkin araştırma sorusunu yanıtlamak için AFA (N=290) ve DFA (N=300) yapılmıştır. Aşağıda üç ölçeğe ilişkin bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2.1. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Çocuk Ölçeği

ÖGEBDA-ÇÖ'nin analiz sürecinde AFA yapmak için ilk olarak verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirilmiştir. Korelasyon matrisi incelenmiş ve 0,3 seviyesinde veya üzerinde çok sayıda katsayı ortaya çıkmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri gerçekleştirilmiştir (Tablo 4.1.).

Tablo 4. 1. ÖGEBDA-ÇÖ Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonuçları.

Ölçme aracı	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	Bartlett Testi		
		χ^2	sd	p
ÖGEBDA-ÇÖ	0,870	15098,457	45600	0,000*

* p<0,01, sd: Serbestlik derecesi.

Tablo 4.1. incelendiğinde ÖGEBDA-ÇÖ'nün KMO değerleri, önerilen 0,6 değerini aşarak faktör analizine uygun olduğu görülmüştür (ÖGEBDA-ÇÖ=0,870) (108). Bartlett küresellik testi sonucu ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (ÖGEBDA-ÇÖ=0,000, p<0,01) (109). Bu durum öğelerin birbiriyle ilişkisini ve bunların faktörleşebilir yapıda olduğunu doğrulamış ve çok değişkenli normalliği göstermiştir (106,109).

ÖGEBDA-ÇÖ 0-1 şeklinde kodlandığı için tetrakolik korelasyon matrisi oluşturulmuştur (101). Tetrakolik korelasyon matrisine dayanan AFA tahmin yöntemi olarak çapraz ağırlıklı en küçük kareler kullanılmıştır (102). Döndürme yöntemi olarak eğik döndürme tekniklerinden biri olan Geomin tekniği kullanılmıştır. Geomin tekniğinde temel olarak basit bir yapı elde etmek amaçlanmaktadır (103). Paralel analiz sonuçlarına göre beş faktörlü bir yapı test edilmiştir. Beş faktörlü yapı incelendiğinde 39 maddenin belirlenen beş faktörden hiçbirine yük vermediği

belirlenmiş (Y3a-b, Y4a-b, Y5, O1a-d, O2a, O7a-c, O8a, O9a-c, S4-5, A1a-b, A2a-b, A3, A4a-b, A5a, A6b-c, A6f, A7a-b, A8, MT4-b, MT5a-b, MT6a, MT6c) ve bu maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 57 maddeyle AFA yeniden yapılmıştır. Analiz sonucunda dört maddenin (O3a, MT5c, A5b, A6d) birden fazla faktöre yüklendiği yani binişik madde olduğu tespit edilmiş ve sırasıyla her bir madde tek tek çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir. Binişik maddeler çıkartıldıktan sonra dört maddenin (Y1a, O8b-c, A6c) faktör yükü 0,40'ın altına düştüğü için bu maddeler de analizden çıkartılmıştır. Son olarak kuramsal yapıda olması gereken faktörden farklı faktöre yüklenen üç maddenin (Y1b, S3, A6a) olduğu belirlenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda bu maddeler de analiz kapsamının dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 46 madde ve beş faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Tablo 4.2.'de ÖGEBDA-ÇÖ maddeleri için faktör yük değerleri, özdeğerler ve varyans oranları verilmiştir.

Tablo 4. 2. ÖGEBDA-ÇÖ açımlayıcı faktör analizi sonuçları (N=290).

Madde	Faktör yükü	Özdeğer	Toplam açıklanan varyans (%)
Faktör 1		10,890	59,673
Y2a. Görselleri kutucuğa kopya ediniz (bed).	0,692		
Y2b. Görselleri kutucuğa kopya ediniz (CdS).	0,711		
MT1a. Nesneleri say ve çizgi çekerek sayılarıyla eşleştir (7).	0,933		
MT1b. Nesneleri say ve çizgi çekerek sayılarıyla eşleştir (9).	0,861		
MT1c. Nesneleri say ve çizgi çekerek sayılarıyla eşleştir (4).	0,841		
MT1d. Nesneleri say ve çizgi çekerek sayılarıyla eşleştir (6).	0,931		
MT1e. Nesneleri say ve çizgi çekerek sayılarıyla eşleştir (5).	0,907		
MT2a. Nesneleri say ve yanındaki kutucuğa kaç tane olduğunu rakamla yaz (2).	0,721		
MT2b. Nesneleri say ve yanındaki kutucuğa kaç tane olduğunu rakamla yaz (5).	0,771		
MT2c. Nesneleri say ve yanındaki kutucuğa kaç tane olduğunu rakamla yaz (6).	0,761		
MT2d. Nesneleri say ve yanındaki kutucuğa kaç tane olduğunu rakamla yaz (7).	0,661		
MT2e. Nesneleri say ve yanındaki kutucuğa kaç tane olduğunu rakamla yaz (9).	0,692		
MT3a. Gülen yüzün yanındaki kutucuğa yedi rakamını yaz.	0,726		
MT3b. Bulutun yanındaki kutucuğa dokuz rakamını yaz.	0,714		
MT3c. Kalbin yanındaki kutucuğa altı rakamını yaz.	0,774		
MT3d. Yıldızın yanındaki kutucuğa beş rakamını yaz.	0,701		
MT6b. Şekillerin isimlerini sırayla söyle ve ardından şekillerin sırasına bakarak boş kutucuğa hangi şeklin geleceğini söyle.	0,495		
S1. 1'den 10'a kadar yaz.	0,733		
S2. 5'ten sonra hangi sayı gelir?	0,615		

Tablo 4. 2. (Devam) ÖGEBDA-ÇÖ açımlayıcı faktör analizi sonuçları (N=290).

Madde	Faktör yükü	Özdeğer	Toplam açıklanan varyans (%)
Faktör 2		3,664	
O4a. Söylediğim cümleyi tekrarla ve her kelimedede el çırp (Üç kelimededen oluşan bir cümle).	0,535		
O4b. Söylediğim cümleyi tekrarla ve her kelimedede el çırp (Dört kelimededen oluşan bir cümle).	0,531		
O4c. Söylediğim cümleyi tekrarla ve her kelimedede el çırp (Dört kelimededen oluşan bir cümle).	0,658		
O5a. Söylediğim kelimeyi tekrarla ve her hecede el çırp (Boya).	0,500		
O5b. Söylediğim kelimeyi tekrarla ve her hecede el çırp (Salatalık).	0,512		
O6a. Kelimeyi heceleri birleştirerek söyle (Kay-dır-rak). (Kay-dı-rak).	0,835		
O6b. Kelimeyi heceleri birleştirerek söyle (Eğ-len-ce-li).	0,916		
O6c. Kelimeyi heceleri birleştirerek söyle (Ha-va-a-la-nı).	0,784		
Faktör 3		4,585	
O2b. Bana P harfini göster.	0,788		
O2c. Bana b harfini göster.	0,831		
O3b. Bu harfin adı ne? (b)	0,885		
O3c. Bu harfin adı ne? (d)	0,964		
O3d. Bu harfin adı ne? (N)	0,731		
O3e. Bu harfin adı ne? (ü)	0,662		
O3f. Bu harfin adı ne? (p)	0,767		
Faktör 4		4,541	
SS1. Sağ bacağını göster.	0,943		
SS2. Sol kolunu göster.	0,927		
SS3. Sol elinle sağ kulağını göster.	0,704		
SS4. Sağ elinle sol gözünü göster.	0,777		
SS5. Sağ elinle sağ bacağını göster.	0,738		
SS6. Sol elinle sol kulağını göster.	0,831		
SS7. Sol elinle sağ kolunu göster.	0,677		
Faktör 5		3,769	
U1. Değerlendirme esnasında dikkati sürdürmekte güçlük çakti.	0,949		
U2. Yönergeyi yerine getirmekte ve görevlerini tamamlamakta zorlandı.	0,868		
U3. Aktiviteye odaklanmakta zorlandı.	0,874		
U4. Harflere ayna görüntüsü verdi	0,797		
U5. Aritmetik beceri gerektiren görevlerden kaçındı.	0,846		

MT: Matematik, O: Okuma, S: Sıralama, SS: Sağ-Sol Ayrımı, U: Uzman Görüşü, Y: Yazma.

Tablo 4.2. incelendiğinde, ÖGBDA-ÇÖ ölçme aracının birinci faktördeki maddelerin yük değerleri, 0,495 ile 0,933 aralığında, ikinci faktör için 0,500 ile 0,916

aralığında, üçüncü faktör için 0,662 ile 0,964 aralığında, dördüncü faktör için 0,677 ile 0,943 aralığında ve beşinci faktör için ise 0,797 ile 0,949 aralığında olduğu görülmektedir. Beş faktörün toplam açıkladığı varyansın yaklaşık %60 olduğu tespit edilmiştir. Faktörlerde yer alan madde ifadeleri ve ilgili kuramsal yapı dikkate alınarak birinci faktör *Yazma-Matematik*, ikinci faktör *Sözcük-Hece Bilgisi*, üçüncü faktör *Harf Bilgisi*, dördüncü faktör *Sağ-Sol Ayrımı* ve beşinci faktör ise *Uzman Görüşü* olarak isimlendirilmiştir. ÖGEBDA-ÇÖ için AFA uygunluğunu değerlendirmek için hesaplanan uyum değerleri Tablo 4.3.'de verilmiştir (110).

Tablo 4. 3. ÖGEBDA-ÇÖ açıklayıcı faktör analizi uyum değerleri.

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	
			Kestirimler
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1165,905/815=1,431
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,039(0,033-0,043)
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NNFI < 0,95$	0,978
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI < 0,95$	0,983
SRMR	$0 \leq SRMR < 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,057

Tablo 4.3. incelendiğinde, tüm uyum değerlerinin iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre ÖGEBDA-ÇÖ için beş faktörlü yapının kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖGEBDA-ÇÖ'nin faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4. 4. ÖGEBDA-ÇÖ alt faktörleri arasındaki korelasyonlar.

Faktörler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Faktör 1	--			
Faktör 2	0,556**	--		
Faktör 3	0,630**	0,516**	--	
Faktör 4	0,357**	0,390**	0,271**	--
Faktör 5	0,395**	0,280**	0,141*	0,148*

* p<0,05; ** p<0,01.

Tablo 4.4. incelendiğinde, ölçme aracının alt faktörleri arasındaki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ölçme aracının alt faktörlerinin toplanıp tek bir puanla ifade edilebilmesine yönelik kanıt sağlamaktadır. ÖGEBDA-ÇÖ'den elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıtlar sağlandıktan sonra, ölçümlerin güvenilirliği için Cronbach Alpha (α) ve McDonald's omega (ω) katsayıları hesaplanmış ve istatistikler Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4. 5. ÖGEBDA-ÇÖ alt faktörlerine ait güvenilirlik kestirimleri.

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach Alpha	McDonald's omega
Faktör 1	19	0,947	0,948
Faktör 2	8	0,849	0,852
Faktör 3	7	0,899	0,900
Faktör 4	7	0,836	0,837
Faktör 5	5	0,906	0,912

Tablo 4.5. incelendiğinde, ÖGBDA-ÇÖ ölçme aracının alt faktörlerine ait güvenilirlik kestirimlerinin 0,836 ile 0,947 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak ÖGBDA-ÇÖ ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilir ve bu ölçümlere dayalı yapılan çıkarımların geçerli olduğuna yönelik kanıtlar sağlanmıştır (107)

Geliştirilen ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla uygulamaya katılan 30 çocuğa MİHOÖ da uygulanmış ve toplam puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 6. ÖGEBDA-ÇÖ ile Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği toplam puan korelasyonları.

Değişken	Değer	ÖGEBDA-ÇÖ
Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	r*	0,836
	p**	<0,001

* r: Korelasyon katsayısı, **p<0,01.

Tablo 4.6.'da sunulan sonuçlara bakıldığında ÖGEBDA-ÇÖ ile MİHOÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0,01). Bu ilişkiye göre ÖGEBDA-ÇÖ toplam puanı arttıkça Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği toplam puanının da anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Sonuç olarak ÖGEBDA-ÇÖ ile MİHOÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü ve yüksek şiddetli bir korelasyon bulunmaktadır. Tablo 4.7.'de ÖGEBDA-ÇÖ'ye yönelik DFA uyum indeks değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 7. ÖGEBDA-ÇÖ doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks değerleri.

Ki-kare	sd	GFI	CFI	AGFI	TLI	NNFI	RMSEA	SRMR
894,9115	979	1	1	1	1	1	<0,001	0,054

sd: Serbestlik derecesi.

Tablo 4.7.'de ÖGEBDA-ÇÖ'ye ait DFA uyum indeks değerlerinden Ki-kare, GFI, AGFI, CFI, TLI, NNFI, RMSEA ve SRMR değerleri gösterilmektedir. Bulgular incelendiğinde, Ki-kare/sd=0,914 değerinin 5'in altında, GFI, CFI, TLI ve AGFI değerlerinin 0,95'in üzerinde, RMSEA değerinin 0,05'in altında ve SRMR değerinin ise 0,08'in altında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, Ki-kare/sd, CFI, GFI, AGFI, TLI, NNFI, RMSEA ve SRMR uyum indeks değerleri mükemmel uyuma işaret etmektedir (111). Uyum indeks değerleri bakıldığında ÖGEBDA-ÇÖ yapı geçerlik sonuçları, ölçeğin kabul edilebilir/mükemmel uyuma sahip olduğunu doğrulamaktadır (112). Tablo 4.8.'de DFA'ya yönelik temel varsayımlara yer verilmiştir.

Tablo 4. 8. ÖGEBDA-ÇÖ temel varsayımlar.

Ölçme aracı	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	Bartlett Testi	
		χ^2	p
ÖGEBDA-ÇÖ	0,920	8564,92	<0,001*

* p<0,01.

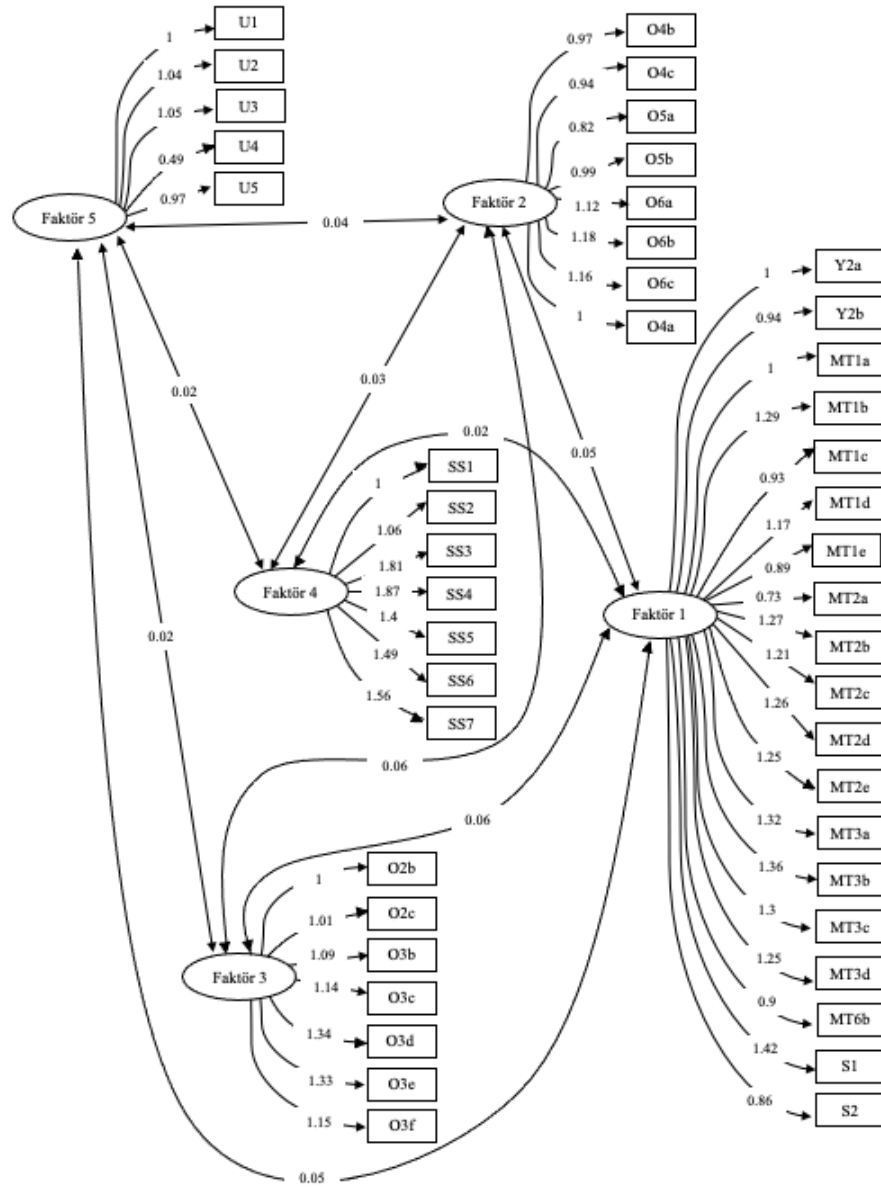
Tablo 4.8.'de Bartlett küresellik testi incelendiğinde ÖGEBDA-ÇÖ maddeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır (p<0,01). Diğer taraftan KMO istatistiği 0,70'in üzerinde olduğu görülmüş ve bu durum ÖGEBDA-ÇÖ için örneklem açısından oldukça yeterli olduğunu göstermektedir. Tablo 4.9.'da ÖGEBDA-ÇÖ'ye yönelik DFA istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 9. ÖGEBDA-ÇÖ doğrulayıcı faktör analiz sonuçları (N=300).

Alt boyut	B	SZ(B)	z	p	AVE	CR
Faktör 1					0,50	0,95
Y2a	1,000	0,590				
Y2b	0,942	0,590	24,184	<0,001*		
S1	0,996	0,632	24,846	<0,001*		
S2	1,289	0,807	27,634	<0,001*		
MT1a	0,929	0,677	24,966	<0,001*		
MT1b	1,172	0,725	26,579	<0,001*		
MT1c	0,895	0,633	24,326	<0,001*		
MT1d	0,731	0,561	22,646	<0,001*		
MT1e	1,271	0,769	27,413	<0,001*		
MT2a	1,208	0,736	26,918	<0,001*		
MT2b	1,260	0,741	27,226	<0,001*		
MT2c	1,250	0,699	27,256	<0,001*		
MT2d	1,320	0,798	27,787	<0,001*		
MT2e	1,364	0,792	28,088	<0,001*		
MT3a	1,302	0,764	27,588	<0,001*		
MT3b	1,246	0,777	27,314	<0,001*		
MT3c	0,903	0,550	23,514	<0,001*		
MT3d	1,416	0,805	28,465	<0,001*		
MT6b	0,863	0,555	23,215	<0,001*		
Faktör 2					0,43	0,86
O4a	1,000	0,665				
O4b	0,972	0,594	22,369	<0,001*		
O4c	0,939	0,578	21,732	<0,001*		
O5a	0,817	0,600	21,501	<0,001*		
O5b	0,995	0,607	22,491	<0,001*		
O6a	1,121	0,724	24,007	<0,001*		
O6b	1,176	0,749	24,478	<0,001*		
O6c	1,159	0,708	24,269	<0,001*		
Faktör 3					0,57	0,90
O2b	1,000	0,655				
O2c	1,009	0,648	24,700	<0,001*		
O3b	1,088	0,703	25,782	<0,001*		
O3c	1,138	0,765	27,245	<0,001*		
O3d	1,342	0,862	28,042	<0,001*		
O3e	1,334	0,857	28,013	<0,001*		
O3f	1,149	0,745	26,523	<0,001*		
Faktör 4					0,42	0,83
SS1	1,000	0,498				
SS2	1,064	0,541	14,106	<0,001*		
SS3	1,812	0,770	16,068	<0,001*		
SS4	1,866	0,791	16,165	<0,001*		
SS5	1,397	0,597	14,843	<0,001*		
SS6	1,492	0,633	15,187	<0,001*		
SS7	1,556	0,660	15,368	<0,001*		
Faktör 5					0,67	0,91
DT1	1,000	0,880				
DT2	1,038	0,916	27,638	<0,001*		
DT3	1,046	0,919	27,068	<0,001*		
DT4	0,488	0,434	16,583	<0,001*		
DT5	0,965	0,854	26,898	<0,001*		

* p<0,01; DT: Dikkat, MT: Matematik, O: Okuma, S: Sıralama, SS: Sağ-Sol Ayrımı, Y: Yazma.

Tablo 4.9.'da ÖGEBDA-ÇÖ'nün DFA istatistikleri sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, geliştirilen ÖGEBDA-ÇÖ Faktör 1, Faktör 2, Faktör 3, Faktör 4 ve Faktör 5 boyutlarındaki tüm alt maddelerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yer aldığı görülmüştür ($p < 0,01$). Faktör 1, Faktör 2, Faktör 3, Faktör 4 ve Faktör 5 boyutlarındaki tüm alt maddelerin yol katsayıları pozitifdir ($\text{Beta} > 0$). ÖGEBDA-ÇÖ yapısal eşitlik modelleme analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonuçları Şekil 4.5.'de sunulmuştur.



Şekil 4. 5. ÖGEBDA-ÇÖ yapısal eşitlik modelleme analizi.

Modele göre tüm maddelerin standartlaştırılmış yük değerlerinin pozitif olduğu görülmektedir. Yapısal eşitlik modelleme analizi, yüksek ölçüm güvenilirliğini öne sürerek güvenilirlik değerlerini öngörmektedir (107). Ayrıca ÖGEBDA-ÇÖ'nün tüm boyutları için tahmin edilen güvenilirlik değerlerini incelenmiştir. Bu sonuçlar Tablo 4.10.'da sunulmaktadır.

Tablo 4. 10. ÖGEBDA-ÇÖ güvenilirlik katsayıları.

Ölçme aracı	Madde sayısı	Cronbach Alpha	McDonald's omega
Faktör 1	19	0,947	0,947
Faktör 2	8	0,849	0,846
Faktör 3	7	0,899	0,898
Faktör 4	7	0,836	0,830
Faktör 5	5	0,906	0,912
ÖGEBDA-ÇÖ	46	0,948	0,946

Tablo 4.10.'daki sonuçlara bakıldığında ÖGEBDA-ÇÖ için Cronbach Alpha (α) değerlerinin 0,836-0,948 aralığında, McDonald's omega (ω) değerlerinin ise 0,830-0,947 aralığında olduğunu görülmektedir.

4.2.2. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Ebeveyn Ölçeği

ÖGEBDA-EÖ temel bileşenler analizinin gerçekleştirilebilmesi için verilerin faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Korelasyon matrisinin incelenmesi 0,3 düzeyinde ve daha yüksek düzeyde pek çok katsayının varlığını ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında ÖGEBDA-EÖ'de KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiş ve istatistikler Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4. 11. ÖGEBDA-EÖ Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonuçları.

Ölçme aracı	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	Bartlett Testi		
		χ^2	sd	p
ÖGEBDA-EÖ	0,937	17801,402	3570	0,000*

* p<0,01, sd: Serbestlik derecesi.

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere, KMO değerinin 0,937 olduğu ve bu değer tavsye edilen 0,6 değerini geçtiği görülmektedir (108). Bu durum elde edilen verinin faktör analizine uygun olduğunu belirtmektedir (105). Bartlett küresellik testi sonuçlarının ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,01$) (109). Bu bulgular, maddelerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve faktörleşebilir bir yapıda olduğuna yönelik kanıt niteliğindedir. Ayrıca küresellik testinin anlamlı çıkması çok değişkenli

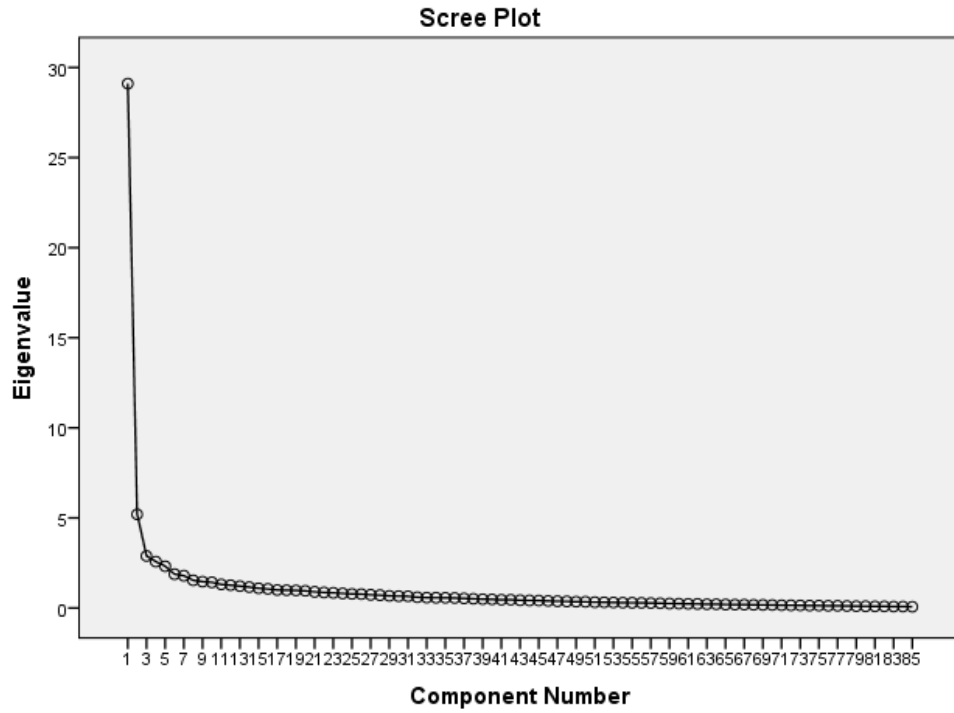
normalliğin sağlandığı şeklinde de yorumlanmaktadır (106). ÖGEBDA-EÖ'den elde edilen verilerin faktörleşebilir olduğu belirlendikten sonra AFA sürecine geçilmiştir. Bu süreçte ilk olarak herhangi bir faktör sınırlandırılması yapılmadan AFA yapılmıştır.

ÖGEBDA-EÖ için elde edilen bulgulara göre, ilk durumda özdeğeri 1'in üstünde olan 16 faktör oluşmuştur. Kuramsal yapıyla bu sonuçlar uyuşmadığından paralel analizi yapılarak faktör sayısının belirlenmeye çalışılmıştır. ÖGEBDA-EÖ paralel analizine ilişkin bilgiler Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4. 12. ÖGEBDA-EÖ paralel analizinden elde edilen değerler.

Bileşen numarası	PCA'dan elde edilen özdeğerler	Paralel analiz kriter değerleri	Karar
1	29,160	2,2858	Kabul
2	5,241	2,1886	Kabul
3	2,879	2,1145	Kabul
4	2,581	2,0552	Kabul
5	2,256	1,9990	Kabul
6	1,890	1,9492	Red
7	1,796	1,8994	Red
8	1,522	1,8581	Red
9	1,469	1,8115	Red
10	1,431	1,7741	Red
11	1,319	1,7334	Red
12	1,275	1,6971	Red
13	1,195	1,6603	Red
14	1,166	1,6285	Red
15	1,095	1,5946	Red
16	1,062	1,5606	Red

Tablo 4.12. incelendiğinde, PCA'dan elde edilen özdeğerlerin beş bileşende paralel analiz kriterlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum yapının en fazla beş faktörlü olduğunu göstermektedir. Ardından ÖGEBDA-EÖ'nün Şekil 4.6.'da yer alan saçılım grafiği incelenmiştir.



Şekil 4. 6. ÖGEBDA-EÖ saçılım grafiği.

Saçılma grafiğine bakıldığında ise üçüncü faktörle birlikte eğimin düz bir çizgiye dönüştüğü görülmektedir. Dolayısıyla bu durum iki faktörden sonra diğer faktörlerin anlamlı olmayan yapılar olduğunu göstermektedir. Uzman görüşü ve kuramsal çerçeve dikkate alındığında iki faktörlü bir yapının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu karar sonrasında faktör sayısı ikiye sabitlenerek faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapının iki faktörden oluştuğu ve kuramsal süreçte bu faktörlerin ilişkili olduğu düşünüldüğünden Direct Oblimin döndürme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan ilk analizde dokuz maddenin (M1, SD1-2, S4, SD11-12, SD19, DT10, ÖD6) hiçbir faktörde yer almadığı görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Tekrar edilen analizler sonunda faktör yük değeri 0,40'ın altında olan 30 madde (M2-10, Dİ1-2, Dİ7-8, Dİ17-18, Dİ20-21, SD3, SD5, SD10, SD13, SD15-18, SD20-21, ÖD1-3) faktör yük değeri en düşük olandan başlayarak tek tek ölçekten çıkartılmıştır. Bu süreçte binişik maddelerin olup olmadığı incelenmiş ve iki maddenin (Dİ10, Dİ22) binişik olduğu belirlenmiştir. Binişik maddeler çıkartıldıktan sonra AFA yeniden tekrar edilmiştir. Sonuç olarak 44 madde ve iki faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. ÖGEBDA-EÖ maddelerinin faktör yük değerleri, öz değerleri ve açıkladıkları varyans oranı Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4. 13. ÖGEBDA-EÖ açımlayıcı faktör analizi sonuçları (N=290).

Madde	Faktör yükü	Özdeğer	Toplam açıklanan varyans (%)
Faktör 1		4,439	54,959
Dİ3. Konuşurken sözcüklerdeki seslerin yerini değiştirir (top yerine pot demek gibi).	0,654		
Dİ4. Konuşurken söyleyeceklerini toparlamakta zorlanır.	0,739		
Dİ5. Kendini ifade ederken telaşlanır.	0,817		
Dİ6. Sohbeti devam ettirmekte zorlanır.	0,793		
Dİ9. Başından geçen olayları mekan, zaman ya da kişi gibi detayları vererek anlatmakta zorlanır.	0,637		
Dİ11. Uzun süreli sohbetleri sürdürmekte zorlanır.	0,637		
Dİ12. Sınırlı sözcük dağarcığına sahiptir.	0,654		
Dİ13. Konuşma esnasında 'şey, ee, ıı' gibi ara sesler kullanarak söyleyeceklerini toparlamakta zorlanır.	0,639		
Dİ14. Konuşurken dilbilgisel hatalar yapar.	0,743		
Dİ15. Kelimeleri yanlış telaffuz eder.	0,708		
Dİ16. Benzer olan kelimeleri karıştırır (bal, sal, dal, gibi).	0,752		
Dİ19. Konuşma esnasında dili sürçer.	0,706		
Dİ23. Ritmik olmayan, yavaş ve aksak konuşur.	0,808		
Dİ24. İletişimi başlatmakta zorlanır.	0,707		
Dİ25. İletişim esnasında konuşulan konuya uygun tepkiler vermekte zorlanır.	0,662		
Dİ26. Konuşurken anlaşılmakta zorlandığı için tekrar söylemesi istenir.	0,769		
SD6. Grup baskısı, utanç ve beklenmedik zorluklarla baş etmekte güçlük çeker.	0,459		
Faktör 2		19,743	
DT1. Ayrıntıları gözden geçirir.	0,570		
DT2. Ödevlerinde/etkinliklerde dikkatsizlikten kaynaklı hatalar yapar.	0,742		
DT3. Oyun esnasında ve işlerinde dikkati sürdürmekte güçlük çeker.	0,585		
DT4. Kendisiyle doğrudan konuşulduğunda dinlemiyor gibi görünür.	0,580		
DT5. Okul çalışmalarını, ev işlerini veya görevlerini tamamlamakta zorlanır.	0,836		
DT6. Sürekli zihinsel çaba gerektiren görevlerden kaçınır, hoşlanmaz ve / veya bu görevlerde isteksizdir (örneğin, ev ödevi, iş görevlerini organize etme).	0,840		
DT7. Görevler/aktiviteler için gerekli olan şeyleri kaybeder (oyuncaklar, etkinlikler, ödevler, kalemler, kitaplar gibi).	0,570		
DT8. Sesler, hareketler veya diğer uyaranlarla dikkati kolayca dağılır.	0,711		
DT9. Günlük/rutin aktivitelerde unutkanlıktır.	0,686		
DT11. Grup olarak oynanan bir oyuna odaklanmakta zorlanır.	0,449		

Tablo 4. 13. (Devam) ÖGEBDA-EÖ açımlayıcı faktör analizi sonuçları (N=290).

Madde	Faktör yükü	Özdeğer	Toplam açıklanan varyans (%)
MN1. Başarılı olamadığı görev, oyun ya da aktivitelerden çabuk vazgeçer.	0,701		
MN2. Başarılı olamayacağını düşündüğü göreve, oyuna ya da aktivitelerle katılımda isteksizdir.	0,661		
MN3. İşini bitirmede yavaştır.	0,781		
MN4. İş esnasında farklı şeylere odaklanır ve hayaller kurar.	0,743		
ÖD4. Bir görev verildiğinde nasıl yapacağı ve nereden başlayacağı konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyar.	0,710		
ÖD5. Çalışmaları kendi başına yapmakta zorlanır.	0,767		
SD7. Çok zor görevleri yapamayacağını öngörmekte güçlük çeker.	0,613		
SD8. Güçlü yönlerini fark etmekte zorlanır.	0,565		
SD9. Görev verildiğinde başlamadan yapamayacağını kabul eder.	0,639		
SD14. Grup oyunlarında ya da çalışmalarında kuralları uygulamakta zorlanır.	0,567		
ÇT1. Ödevlerini/ekinliklerini öğretmen hatırlatmadığı müddetçe ya hiç almaz ya da eksik alır.	0,858		
ÇT2. Ödevlerini/etkinliklerini yaparken yavaş ve verimsizdir.	0,856		
ÇT3. Ders/bir iş üzerinde çalışırken ara verir, çabuk sıkılır.	0,860		
ÇT4. Ödevlerini/etkinliklerini yapmayı sevmez.	0,938		
ÇT5. Bir gün sorumluluklarını yerine getirirken diğer gün sorumluluklarını yerine getirmek istemez..	0,878		
ÇT6. Ödevlerini/ekinliklerini yalnız başına yapamaz.	0,787		
ÇT7. Ödevlerini/etkinliklerini yapmayı hatırlamakta zorlanır.	0,791		

ÇT: Çalışma Tutumu, Dİ: Dil ve İletişim Becerileri, DT: Dikkat, MN: Motivasyon, ÖD: Öz-Düzenleme, SD: Sosyal-Duygusal Gelişim.

Tablo 4.13. incelendiğinde, ÖGEBDA-EÖ maddelerinin faktör yük değerleri 0,45 ile 0,94 arasında değiştiği ve iki faktörün toplam varyansın %54,96'sını açıkladığı görülmektedir. ÖGEBDA-EÖ, öğrenme güçlüğü erken belirti değerlendirme sürecinin bir boyutunu açıkladığından açıklanan varyansın oldukça yeterli olduğu söylenebilir. ÖGEBDA-EÖ faktörlerindeki madde ifadeleri ve ilgili teorik yapı dikkate alınarak birinci faktöre *Dil ve İletişim Becerileri*, ikinci faktörüne *Önkoşul Öğrenme Becerileri ve Tutumları* adı verilmiştir.

ÖGEBDA-EÖ'ye ilişkin AFA sonuçları incelendikten sonra, madde istatistikleri ve madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş ve istatistikler Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4. 14. ÖGEBDA-EÖ için madde istatistikleri ve madde-toplam korelasyonları.

Faktör 1			Faktör 2		
Madde no	Madde ortalaması (\bar{X})	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu (r)	Madde no	Madde ortalaması (\bar{X})	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu (r)
Dİ3	4,44	0,47	DT1	4,18	0,63
Dİ4	4,18	0,64	DT2	3,95	0,75
Dİ5	4,19	0,57	DT3	4,28	0,69
Dİ6	4,45	0,62	DT4	4,29	0,63
Dİ9	4,40	0,61	DT5	4,16	0,71
Dİ11	4,28	0,68	DT6	4,08	0,77
Dİ12	4,44	0,60	DT7	4,30	0,60
Dİ13	3,87	0,67	DT8	3,71	0,68
Dİ14	3,89	0,66	DT9	4,33	0,65
Dİ15	4,13	0,54	DT11	4,49	0,61
Dİ16	4,46	0,50	SD7	4,11	0,67
Dİ19	4,20	0,58	SD8	4,29	0,66
Dİ23	4,51	0,61	SD9	4,21	0,65
Dİ24	4,37	0,52	SD14	4,43	0,61
Dİ25	4,57	0,51	ÖD4	3,78	0,70
Dİ26	4,24	0,57	ÖD5	3,82	0,73
SD6	3,97	0,63	MN1	3,51	0,69
			MN2	3,62	0,69
			MN3	3,74	0,74
			MN4	3,86	0,75
			ÇT1	4,16	0,66
			ÇT2	3,95	0,72
			ÇT3	3,65	0,73
			ÇT4	4,08	0,66
			ÇT5	4,01	0,68
			ÇT6	3,73	0,72
			ÇT7	4,17	0,71
Ölçeğin Geneli için Madde Ortalaması					4,12
Ölçeğin Geneli Madde-Toplam Korelasyon Değerleri					0,44

ÇT: Çalışma Tutumu, Dİ: Dil ve İletişim Becerileri, DT: Dikkat, MN: Motivasyon, ÖD: Öz-Düzenleme, SD: Sosyal-Duygusal Gelişim.

Tablo 4.14. incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları 3,51 ile 4,56 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğin geneli için elde edilen madde ortalaması değeri 4,12 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon değerleri dikkate alındığında 0,47 ile 0,77 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan madde-toplam korelasyonları değerlerinin ortalaması 0,44 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geneli madde-toplam korelasyon katsayısı değerlerinin 0,20 ve üzerinde değer alması maddenin testin geneliyle uyumlu çalıştığı şekilde

yorumlanmaktadır (113). ÖGEBDA-EÖ'den elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıtlar sağlandıktan sonra, ölçümlerin güvenilirliği için Cronbach Alpha (α) ve McDonald's omega (ω) katsayıları hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Tablo 4.15.'de sunulmaktadır.

Tablo 4. 15. ÖGEBDA-EÖ güvenilirlik kestirimleri.

Ölçme aracı	Madde sayısı	Cronbach Alpha	McDonald's omega	Tabakalı Cronbach Alpha
Faktör 1	17	0,944	0,945	-
Faktör 2	27	0,968	0,969	-
ÖGEBDA-EÖ	44	-	-	0,971

Tablo 4.15. incelendiğinde, iki faktörün toplam puanlarının ve alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin güvenilirlik değerlerinin 0,70 üstü olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha (α) ve McDonald's omega (ω) yöntemleriyle kestirilen değerlerin birbirine oldukça benzer oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre güvenilirlik katsayısı değerleri 0,944 ile 0,971 arasında değişmektedir. Bu bulgular ölçeklerin geneli ve alt faktörlerinden elde edilen ölçme sonuçlarının kabul edilebilir derecede güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (107).

Geliştirilen ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla uygulamaya katılan 30 ebeveyne ÖGEBTÖ uygulanmış ve toplam puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bu istatistikler Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 16. ÖGEBDA-EÖ ile ÖGEBTA toplam puan korelasyonları.

Değişken	Değer	ÖGEBDA-EÖ
Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Tarama Ölçeği	r	0,403
	p	0,027*

* $p < 0,05$.

Tablo 4.16.'da ÖGEBDA-EÖ ile ÖGEBTÖ toplam puanları arasındaki korelasyon sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında iki aracın toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Bu ilişki incelendiğinde ÖGEBDA-EÖ'de toplam puan arttıkça ÖGEBTÖ toplam puanın da anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Sonuç olarak ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBTÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir korelasyon bulunmaktadır.

Tablo 4.17.'de ÖGEBDA-EÖ'ye yönelik DFA uyum indeks değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 17. ÖGEBDA-EÖ doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks değerleri.

Ki-kare	sd	GFI	CFI	AGFI	TLI	NNFI	RMSEA	SRMR
632,556	901	0,984	1	0,982	1	1	0,000	0,060

sd: Serbestlik derecesi.

Tablo 4.17.'de ÖGEBDA-EÖ'ye ait DFA bulgularının uyum indeks değerlerinden Ki-kare, GFI, AGFI, CFI, TLI, NNFI, RMSEA ve SRMR değerleri gösterilmektedir. Bulgular incelendiğinde, Ki-kare/sd=0,702 değerinin 5'in altında, GFI, CFI, TLI ve AGFI değerlerinin 0,95'in üzerinde, RMSEA değerinin 0,05'in altında ve SRMR değerinin ise 0,08'in altında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, Ki-kare/sd, CFI, GFI, AGFI, TLI, NNFI, RMSEA ve SRMR uyum indeks değerleri mükemmel uyuma işaret etmektedir (111). Uyum indeks değerleri bakıldığında ÖGEBDA-EÖ yapı geçerlik sonuçları, ölçeğin kabul edilebilir/mükemmel uyuma sahip olduğunu doğrulamaktadır (112). Tablo 4.18.'de ÖGEBDA-EÖ için DFA'ya yönelik temel varsayımlara yer verilmiştir.

Tablo 4. 18. ÖGEBDA-EÖ temel varsayımlar.

Ölçme aracı	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	Bartlett Testi	
		χ^2	p
ÖGEBDA-EÖ	0,950	10487,13	<0,001*

* p<0,01.

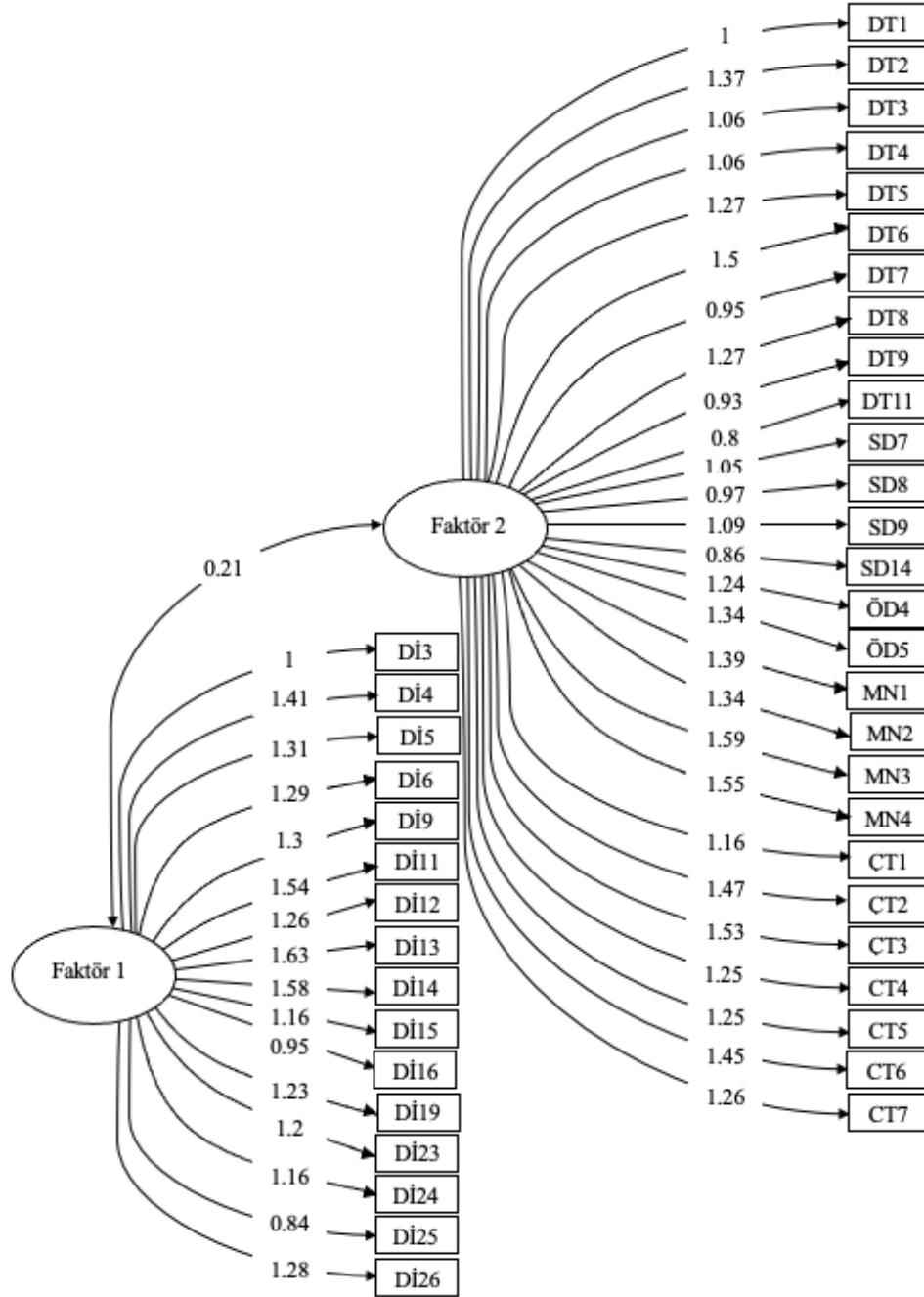
Tablo 4.18.'de geliştirilen ÖGEBDA-EÖ'nün AFA sürecine ait temel varsayımlardan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları gösterilmektedir. Bartlett küresellik testi incelendiğinde ÖGEBDA-EÖ maddeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır (p<0,01). Diğer taraftan KMO istatistiği 0,70'ın üzerinde olduğu görülmüştür ve bu sayı örneklem açısından oldukça yeterlidir. Bu bulgular ışığında ÖGEBDA-EÖ'nün örneklem açısından yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.19.'da ÖGEBDA-EÖ'ye yönelik DFA istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 19. ÖGEBDA-EÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (N = 300).

Alt boyut	B	SZ(B)	z	p	AVE	CR
Faktör 1					0,50	0,94
Dİ3	1,000	0,554				
Dİ4	1,423	0,772	22,383	<0,001*		
Dİ5	1,322	0,684	21,286	<0,001*		
Dİ6	1,307	0,746	20,775	<0,001*		
Dİ9	1,320	0,722	20,883	<0,001*		
Dİ11	1,560	0,809	22,096	<0,001*		
Dİ12	1,275	0,717	20,531	<0,001*		
Dİ13	1,651	0,805	22,566	<0,001*		
Dİ14	1,601	0,802	22,318	<0,001*		
Dİ15	1,177	0,655	2114	<0,001*		
Dİ16	0,952	0,597	20,299	<0,001*		
Dİ19	1,238	0,694	21,636	<0,001*		
Dİ23	1,207	0,722	21,158	<0,001*		
Dİ24	1,190	0,623	20,725	<0,001*		
Dİ25	0,854	0,603	20,41	<0,001*		
Dİ26	1,297	0,668	20,822	<0,001*		
SD6	1,479	0,736	22,067	<0,001*		
Faktör 2					0,53	0,97
DT1	1,000	0,663				
DT2	1,365	0,795	28,229	<0,001*		
DT3	1,061	0,72	26,158	<0,001*		
DT4	1,055	0,663	26,572	<0,001*		
DT5	1,259	0,752	27,672	<0,001*		
DT6	1,499	0,818	28,756	<0,001*		
DT7	0,943	0,636	25,118	<0,001*		
DT8	1,269	0,724	28,836	<0,001*		
DT9	0,926	0,691	26,628	<0,001*		
DT11	0,808	0,623	24,27	<0,001*		
MN1	1,385	0,728	28,758	<0,001*		
MN2	1,343	0,725	28,622	<0,001*		
MN3	1,584	0,796	29,113	<0,001*		
MN4	1,548	0,799	28,724	<0,001*		
ÖD4	1,236	0,741	28,45	<0,001*		
ÖD5	1,339	0,772	28,587	<0,001*		
SD7	1,052	0,715	28,157	<0,001*		
SD8	0,974	0,686	26,216	<0,001*		
SD9	1,085	0,693	26,784	<0,001*		
SD14	0,862	0,641	25,516	<0,001*		
ÇT1	1,156	0,709	27,376	<0,001*		
ÇT2	1,467	0,773	28,614	<0,001*		
ÇT3	1,520	0,777	29,029	<0,001*		
ÇT4	1,240	0,706	27,473	<0,001*		
ÇT5	1,241	0,726	27,198	<0,001*		
ÇT6	1,442	0,76	28,584	<0,001*		
ÇT7	1,260	0,748	27,835	<0,001*		

* p<0,01. ÇT: Çalışma Tutumu, Dİ: Dil ve İletişim Becerileri, DT: Dikkat, MN: Motivasyon, ÖD: Öz-Düzenleme, SD: Sosyal-Duygusal Gelişim.

Tablo 4.19.'daki bulgular incelendiğinde, geliştirilen ÖGEBDA-EÖ Faktör 1 ve Faktör 2 boyutlarındaki tüm alt maddelerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yer aldığı görülmüştür ($p < 0,01$). Faktör 1 ve Faktör 2 boyutlarındaki tüm alt maddelerin yol katsayıları ise pozitiftir ($\text{Beta} > 0$). ÖGEBDA-EÖ yapısal eşitlik modelleme analizini gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonuçları Şekil 4.7.'de sunulmuştur.



Şekil 4. 7. ÖGEBDA-EÖ yapısal eşitlik modelleme analizi.

Şekil 4.7.'de elde edilen grafiksel yapıya göre, ÖGEBDA-EÖ'nün tüm maddelerinin standardize yük değerlerinin pozitif değerlere sahip olduğu görülmektedir. Tablo 4.20.'de ÖGEBDA-EÖ'nün tüm boyutları için tahmin edilen güvenilirlik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 20. ÖGEBDA-EÖ güvenilirlik katsayıları.

Ölçme aracı	Madde sayısı	Cronbach Alpha	McDonald's omega
Faktör 1	17	0,968	0,969
Faktör 2	27	0,944	0,944
ÖGEBDA-EÖ	44	0,971	0,971

Tablo 4.20.'de yer alan sonuçlara bakıldığında Cronbach Alpha (α) değerlerinin 0,944-0,971 ve McDonald's omega (ω) değerlerinin 0,944-0,971 aralığında olduğunu görülmektedir.

4.2.3. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Öğretmen Ölçeği

ÖGEBDA-ÖÖ temel bileşenler analizinin gerçekleştirilebilmesi için verilerin faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Korelasyon matrisi incelenmiş ve 0,3 seviyesinde veya üzerinde çok sayıda katsayı ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında ÖGEBDA-ÖÖ'de KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. Bu istatistikler Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4. 21. ÖGEBDA-ÖÖ Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonuçları.

Ölçme aracı	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	Bartlett Testi		
		χ^2	sd	p
ÖGEBDA-ÖÖ	0,936	4708,092	136	0,000*

* $p < 0,01$, sd: Serbestlik derecesi.

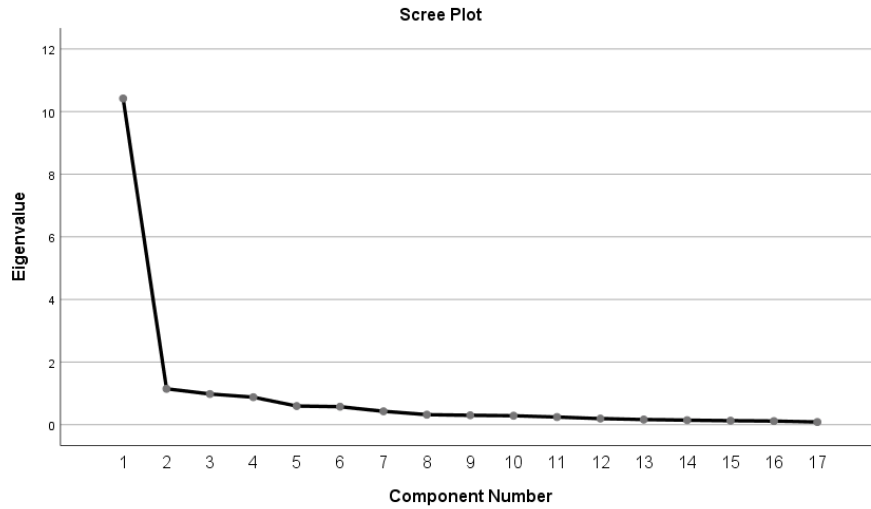
Tablo 4.21.'de görüldüğü üzere, ÖGEBDA-ÖÖ KMO değerinin 0,93 olduğu görülmüştür. Bu değer tavsiye edilen 0,6 değerini geçmektedir (108). Dolayısıyla elde edilen verinin faktör analizine uygundur (105). Bartlett küresellik testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,01$) (109). Bu durum, maddelerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve faktörleşebilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Küresellik testinin anlamlı çıkması ise çok değişkenli normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (106). Bu süreçten sonra AFA'ya geçilmiştir. İlk olarak herhangi bir faktör sınırlandırılması yapılmadan AFA gerçekleştirilmiştir.

ÖGEBDA-ÖÖ için ilk durumda özdeğeri 1'in üstünde olan iki faktör elde edilmiştir. Ardından paralel analiz yapılarak faktör sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. ÖGEBDA-ÖÖ paralel analizine ilişkin bilgiler Tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4. 22. ÖGEBDA-ÖÖ paralel analizinden elde edilen değerler.

Bileşen numarası	PCA'dan elde edilen özdeğerler	Paralel analiz kriter değerleri	Karar
1	10,419	1,4431	Kabul
2	1,146	1,3494	Red
3	0,980	1,2849	Red
4	0,878	1,2255	Red
5	0,595	1,1723	Red

Tablo 4.22. incelendiğinde, PCA'dan elde edilen özdeğerlerin bir bileşende paralel analiz kriterlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yapının en fazla bir faktörlü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Faktör sayısı incelemeleri için ÖGEBDA-ÖÖ'nün Şekil 4.8.'de yer alan saçılım grafiği incelenmiştir.



Şekil 4. 8. ÖGEBDA- ÖÖ saçılım grafiği.

Saçılma grafiğine incelendiğinde ikinci faktörle birlikte eğimin düz bir çizgiye dönüştüğü görülmektedir. Bu sonuç bir faktörden sonra diğer faktörlerin anlamlı olmayan yapılar olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Uzman görüşü ve kuramsal çerçeve dikkate alındığında tek faktörlü bir yapının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu karar sonrasında faktör sayısı bire sabitlenerek faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapı tek faktörden oluştuğu için Varimax döndürme yöntemi

kullanılmıştır. Yapılan ilk analizde tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0,40'ın üstünde yer aldığı görülmüştür. Bu sebeple ölçekten madde çıkartılmamıştır. Sonuç olarak 17 madde ve tek faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. ÖGEBDA-ÖÖ maddelerinin faktör yük değerleri, öz değerleri ve açıkladıkları varyans oranı Tablo 4.23.'de verilmiştir.

Tablo 4. 23. ÖGEBDA-ÖÖ açımlayıcı faktör analizi sonuçları (N=290).

Madde	Faktör yükü	Özdeğer	Toplam açıklanan varyans
Faktör 1		10,419	61,289
ÖD1. Düzenli olmakta zorlanır ve bu yüzden de sırası ve çantası dağınıktır.	0,555		
ÖD2. Eşyalarını özensiz kullanır	0,544		
ÖD3. Verilen görevlerde organize olmakta zorlanır.	0,781		
ÖD4. Görev esnasında sözel yönlendirmeye gereksinim duyar.	0,745		
ÖD5. Yemek zamanından/teneffüsten dönüşte sınıfa gecikir.	0,485		
ÖD6. Etkinliğe ya da derse ilişkin malzeme istendiğinde getirmeyi unuttur.	0,592		
ÖD7. Evde yapması için ödev ya da bir etkinlik verildiğinde yapmadan gelir.	0,507		
MN1. Başarılı olamadığı görev, oyun ya da aktivitelerden çabuk vazgeçer.	0,595		
MN2. Başarılı olamayacağını düşündüğü göreve, oyuna ya da aktivitelere katılımda isteksizdir.	0,589		
MN3. Yaptığı/uğraştığı bir işe kendini vermekte zorlanır.	0,773		
MN4. Bir işle uğraşırken hayallere dalıp gider.	0,651		
APT1. Birçok alanda kapasitesi yüksek gibi görünmesine karşın okul başarısı düşüktür.	0,687		
APT2. Başarı durumu günden güne hatta saatten saate değişiklik gösterir.	0,428		
APT3. Bazı alanlarda başarısı normal hatta normalin üstünde iken, bazılarında düşüktür.	0,516		
APT4. Şekilleri kopya etmekte zorlanır.	0,666		
APT5. Kalem tutmayı gerektiren görevlerden kaçınır.	0,682		
APT6. Sayılarla ilgili görevlerden kaçınır.	0,621		

APT: Akademik Performans ve Tutum, MN: Motivasyon, ÖD: Öz-Düzenleme.

Tablo 4.23. incelendiğinde, ÖGEBDA-ÖÖ maddelerinin faktör yük değerlerinin 0,43 ile 0,78 arasında değiştiği ve tek faktörün toplam varyansın %61,29'unu açıkladığı görülmektedir. ÖGEBDA-ÖÖ, öğrenme güçlüğü erken belirti

değerlendirme sürecinin bir boyutunu açıkladığından açıklanan varyansın oldukça yeterli olduğu söylenebilir. ÖGEBDA-ÖÖ faktörlerindeki madde ifadeleri ve ilgili teorik yapı dikkate alınarak bu faktöre *Önkoşul Öğrenme Becerileri ve Tutumları* adı verilmiştir. ÖGEBDA-ÖÖ AFA sonuçları incelendikten sonra, madde istatistikleri ve madde-toplam puan korelasyonları elde edilmiştir. Bu istatistikler Tablo 4.24.'de verilmiştir.

Tablo 4. 24. ÖGEBDA-ÖÖ için madde istatistikleri ve madde-toplam korelasyonları.

Madde	Madde ortalaması (\bar{X})	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu (r)
ÖD1	3,74	0,72
ÖD2	3,79	0,71
ÖD3	3,88	0,87
ÖD4	3,60	0,84
ÖD5	4,20	0,66
ÖD6	4,17	0,74
ÖD7	4,35	0,67
MN1	3,92	0,74
MN2	3,84	0,73
MN3	3,92	0,86
MN4	4,08	0,78
APT1	4,05	0,80
APT2	4,12	0,62
APT3	3,98	0,68
APT4	4,06	0,78
APT5	4,31	0,79
APT6	4,30	0,75
Ölçeğin Geneli için Madde Ortalaması		4,02
Ölçeğin Geneli Madde-Toplam Korelasyon Değerleri		0,61

APT: Akademik Performans ve Tutum, MN: Motivasyon, ÖD: Öz-Düzenleme.

Tablo 4.24. incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları 3,74 ile 4,35 arasında değişmektedir. Ölçeğin geneli için elde edilen madde ortalaması değeri ise 4,02 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon değerleri dikkate alındığında 0,62 ile 0,87 arasında değişmektedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan madde-toplam korelasyonları değerlerinin ortalamasının 0,61 olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli madde-toplam korelasyon katsayısı değerlerinin 0,20 ve üzerinde değer alması sebebiyle ÖGEBDA-ÖÖ maddelerinin testin geneliyle uyumlu çalıştığı görülmüştür (113). Daha sonra ÖGEBDA-ÖÖ ölçümlerin güvenilirliği için Cronbach Alpha (α) ve

McDonald's omega (ω) katsayıları hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.25.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 25. ÖGEBDA-ÖÖ güvenirlik kestirimleri.

Ölçme aracı	Madde sayısı	Cronbach Alpha	McDonald's omega
ÖGEBDA-ÖÖ	17	0,960	0,960

Tablo 4.25. incelendiğinde, tek faktörlü bir yapıda olan ÖGEBDA-ÖÖ'den elde edilen ölçümlerin güvenirlik değerlerinin 0,70 üstü olduğu ve Cronbach Alpha ve McDonald's omega (ω) yöntemleriyle kestirilen değerlerin aynı olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak ölçeğin genelinin kabul edilebilir derecede güvenilir olduğu söylenebilir (107).

ÖGEBDA-ÖÖ'nün güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla uygulamaya katılan 32 öğretmene ölçme araçları yeniden gönderilmiş ve test tekrar test güvenirlikleri incelenmiştir. Hesaplanan test tekrar test güvenirliği Tablo 4.26.'da verilmiştir.

Tablo 4. 26. ÖGEBDA-ÖÖ'ye yönelik test tekrar test güvenirlik değerleri.

Ölçek	ÖGEBDA-ÖÖ (2. Ölçüm)
ÖGEBDA-ÖÖ (1. Ölçüm)	0,793*

* $p < 0,01$.

Tablo 4.26. incelendiğinde, ÖGEBDA-ÖÖ'nin yüksek korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Bu durum ölçme aracının zaman içinde kararlılığın yüksek olduğuna işaret etmektedir. Tablo 4.27.'de ÖGEBDA-ÖÖ'ye yönelik DFA uyum indeks değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 27. ÖGEBDA-ÖÖ doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks değerleri.

Ki-kare	sd	GFI	CFI	AGFI	TLI	NNFI	RMSA	SRMR
135,728	119	0,988	0,998	0,984	0,998	0,998	0,022	0,070

sd: Serbestlik derecesi.

Tablo 4.27. incelendiğinde, Ki-kare/sd=1,140 değerinin 5'in altında, GFI, CFI, TLI ve AGFI değerlerinin 0,95'in üzerinde, RMSEA değerinin 0,05'in altında ve SRMR değerinin ise 0,08'in altında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, Ki-kare/sd, CFI, GFI, AGFI, TLI, NNFI, RMSEA ve SRMR uyum indeks değerleri mükemmel uyuma işaret etmektedir (111). Bu sonuçlara göre ÖGEBDA-ÖÖ yapı geçerlik sonuçları, ölçeğin kabul edilebilir/mükemmel uyuma sahip olduğunu

doğrulanmaktadır (112). Tablo 4.28.'de ÖGEBDA-ÖÖ için DFA'ya yönelik temel varsayımlara yer verilmiştir.

Tablo 4. 28. ÖGEBDA-ÖÖ temel varsayımlar.

Ölçme aracı	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	Bartlett Testi	
		χ^2	p
ÖGEBDA-ÇÖ	0,940	4708,092	<0,001*

* p<0,01.

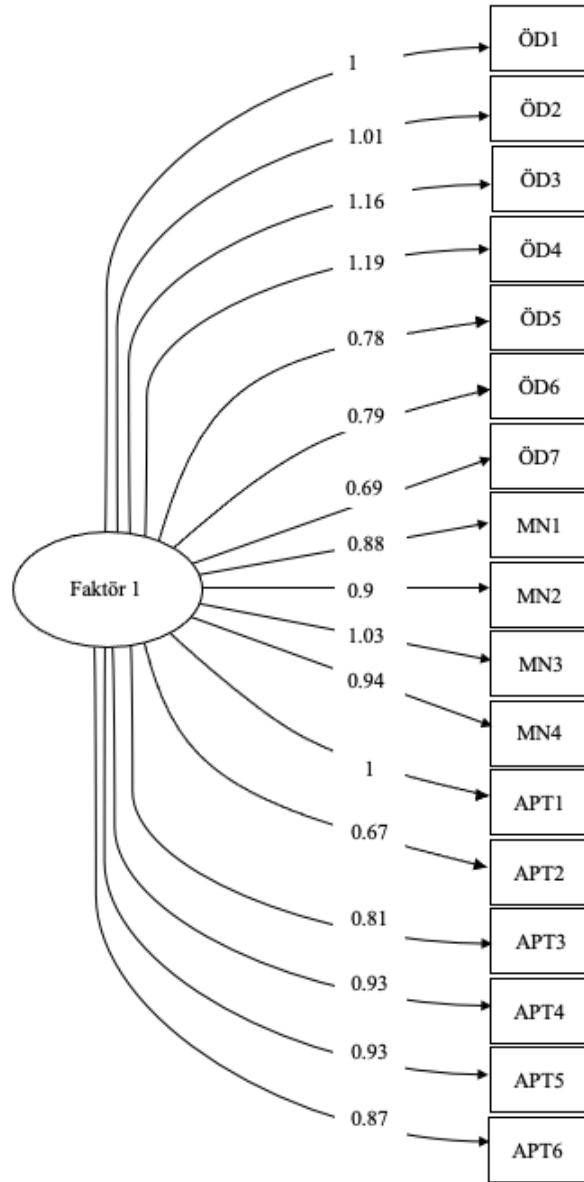
Tablo 4.28.'de Bartlett küresellik testi incelendiğinde ÖGEBDA-ÖÖ maddeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır (p<0,01). KMO istatistiği 0,70'in üzerindedir. Dolayısıyla bu bulgular sonucunda ÖGEBDA-ÖÖ'nin örneklem açısından yeterli olduğu görülmüştür. Tablo 4.29.'da ÖGEBDA-ÖÖ'ye yönelik DFA istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 29. ÖGEBDA-ÖÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (N = 300).

Alt boyut	B	SZ(B)	z	p	AVE	CR
Faktör 1					0,59	0,96
ÖD1	1,000	0,739				
ÖD2	1,009	0,729	22,874	<0,001*		
ÖD3	1,155	0,890	24,065	<0,001*		
ÖD4	1,188	0,861	24,354	<0,001*		
ÖD5	0,781	0,675	20,335	<0,001*		
ÖD6	0,794	0,743	21,007	<0,001*		
ÖD7	0,689	0,683	20,154	<0,001*		
MN1	0,885	0,746	21,642	<0,001*		
MN2	0,900	0,742	21,815	<0,001*		
MN3	1,032	0,875	23,451	<0,001*		
MN4	0,943	0,795	22,135	<0,001*		
APT1	0,996	0,813	22,568	<0,001*		
APT2	0,666	0,624	21,151	<0,001*		
APT3	0,806	0,694	21,546	<0,001*		
APT4	0,932	0,797	22,012	<0,001*		
APT5	0,926	0,803	21,242	<0,001*		
APT6	0,867	0,758	20,762	<0,001*		

* p<0,01.

Tablo 4.29.'da ÖGEBDA-ÖÖ maddeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yer almaktadır (p<0,05). Ayrıca tüm maddelerin yol katsayıları pozitifdir (Beta>0). ÖGEBDA-ÖÖ yapısal eşitlik modelleme analizini yapılmış ve bu analiz sonuçları Şekil 4.9.'da sunulmuştur.



Şekil 4. 9. ÖGEBDA-ÖÖ yapısal eşitlik modelleme analizi.

Şekil 4.9.'da ÖGEBDA-ÖÖ'de de yer alan tüm maddelerin standardize yük değerlerinin pozitif değerlere sahip olduğu görülmektedir.

4.2.4. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Skor Puanları

ÖGEBDA'da yer alan ölçeklerin AFA ve DFA analizleri tamamlandıktan sonra aracın skor puanları hesaplanmıştır. Tablo 4.30.'da ÖGEBDA-ÇÖ, ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ'nün boyutlarına ait skor puanlarının risk istatistiklerine yer verilmiştir. Üç ölçeğin alt boyutlarına ait skor puanlarında düşük risk için [Q1], orta risk için [Q2] ve yüksek risk için [Q3] puanları sunulmuştur.

Tablo 4. 30. ÖGEBDA-ÇÖ, ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ risk istatistikleri.

Boyut	Ort.	SS	Min.	Maks.	Kantil		
					Q1 Düşük	Q2 Orta	Q3 Yüksek
Faktör 1	13,672	6,051	0	19	19	16	9
Faktör 2	3,300	2,732	0	7	6	3	1
Faktör 3	4,883	2,671	0	8	7	6	3
Faktör 4	4,062	2,381	0	7	7	4	2
Faktör 5	2,769	2,122	0	5	5	3	0
ÖGEBDA-ÇÖ	28,686	11,862	1	46	38	32	20
Faktör 1	72,799	11,648	28	85	81	76	68
Faktör 2	109,161	21,021	37	135	125	113	96
ÖGEBDA-EÖ	181,961	29,814	74	220	205	188,5	161
ÖGEBDA-ÖÖ	64,014	14,236	18	80	76	67	54

Tablo 4.30. incelendiğinde ÖGEBDA-ÇÖ alt boyutlarına (Faktör 1, Faktör 2, Faktör 3, Faktör 4 ve Faktör 5) ait ortalamalar sırasıyla (13,672±6,051), (3,300±2,732), (4,883±2,671), (4,062±2,381) ve (2,769±2,122)'dir. ÖGEBDA-ÇÖ'ye ait ortalamalar ise (28,686±11,862)'dir. ÖGEBDA-EÖ için alt boyutlarına (Faktör 1 ve Faktör 2) ait ortalamalar sırasıyla (72,799±11,648) ve (109,161±21,021) şeklindedir. ÖGEBDA-EÖ'ye ait ortalamalar (181,961±29,814)'dir. ÖGEBDA-ÖÖ'ye ait ortalamalar ise (64,014±14,236) olarak hesaplanmıştır.

ÖGEBDA-ÇÖ boyutunun toplam puanı incelendiğinde 38 ve üstünde bulunan değerler düşük risk, 21-37 arası orta risk ve 20 ve altında bulunan değerler yüksek risk oluşturmaktadır. ÖGEBDA-EÖ boyutunun toplam puanı incelendiğinde 205 ve üstünde bulunan değerler düşük risk, 162-204 arası orta risk ve 161 ve altında bulunan değerler ise yüksek risk grubunu oluşturmaktadır. ÖGEBDA-ÖÖ boyutunun toplam puanına göre 76 ve üstünde bulunan değerler düşük risk, 55-75 arası orta risk ve 54 ve altında bulunan değerler ise yüksek risk grubunu oluşturmaktadır.

4.3. Karma Çalışmaya İlişkin Bulgular

Yapılan nitel ve nicel araştırma sonuçları bir araya getirilerek incelenmiştir. Buna göre nitel görüşmelerde ortaya çıkan kategorilerden ve maddelerden hangilerinin ÖGEBDA'da yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4.31.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 31. Ebeveyn ve öğretmen görüşlerinden elde edilen güçlüklerin ÖGEBDA'ya dahil edilme durumuna yönelik bütünlük sonuç matrisi.

Nitel sonuç	Nicel sonuç	Örnek maddeler
Dil ve İletişim Becerileri		
Duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekme	ÖGEBDA-EÖ	Dİ4. Konuşurken söyleyeceklerini toparlamakta zorlanır.
İletişimi başlatmada güçlük çekme	ÖGEBDA-EÖ	Dİ24. İletişimi başlatmakta zorlanır.
İletişimi sürdürmede güçlük çekme	ÖGEBDA-EÖ	Dİ6. Sohbeti devam ettirmekte zorlanır.
Kelimeleri yanlış telaffuz etme	ÖGEBDA-EÖ	Dİ15. Kelimeleri yanlış telaffuz eder.
Bağlam çerçevesinde iletişim kurmakta güçlük çekme	ÖGEBDA-EÖ	Dİ25. İletişim esnasında konuşulan konuya uygun tepkiler vermekte zorlanır.
Kısa açıklamalar yapma	ÖGEBDA-EÖ	Dİ9. Başından geçen olayları mekan, zaman ya da kişi gibi detayları vererek anlatmakta zorlanır.
Ara sesleri aşırı kullanma	ÖGEBDA-EÖ	Dİ13. Konuşma esnasında 'şey, ee, ıı' gibi ara sesler kullanarak söyleyeceklerini toparlamakta zorlanır.
Sosyal-Duygusal Gelişim		
Görünmez olma çabasında olma	X	SD. Yalnız olmayı tercih eder (EÖ).
Zorbalığa maruz kalma	X	SD. Zorbalığa maruz kalır (EÖ).
Bireysel oyunlar oynamayı tercih etme	ÖGEBDA-EÖ	DT11. Grup olarak oynanan bir oyuna odaklanmakta zorlanır.
Uzun süreli gündelik sohbetler yapmakta güçlük çekme	ÖGEBDA-EÖ	Dİ11. Uzun süreli sohbetleri sürdürmekte zorlanır.
Kendini savunmakta güçlük çekme	ÖGEBDA-EÖ	SD6. Grup baskısı, utanç ve beklenmedik zorluklarla baş etmekte güçlük çeker.
Kurallara uymakta zorlanma	ÖGEBDA-EÖ	SD14. Grup oyunlarında ya da çalışmalarında kuralları uygulamakta zorlanır.
Arkadaşlık ilişkisi kurmada güçlük çekme	ÖGEBDA-EÖ	Dİ24. İletişimi başlatmakta zorlanır.
Olumlu ilişkiler sürdürmede güçlük çekme	X	SD. Bir akran grubuna katılıp olumlu ilişkiler sürdürmekte güçlük çeker (EÖ).
Olaylara duygusal açıdan aşırı tepki verme	X	SD. Olumsuz durumlara karşı ani ve sert tepkiler verir (EÖ).
Dışlanma	X	SD. Bir arkadaş grubunun üyesi olmaktan güçlük çeker (PS).
İçeride kapanık olma	X	SD. Grup aktiviteleri/oyunları yerine yalnız oynamayı/aktivite yapmayı tercih eder (EÖ).
Özgüven eksikliği yaşama	ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ	SD9. Görev verildiğinde başlamadan yapamayacağını kabul eder (EÖ).

Tablo 4. 31. (Devam) Ebeveyn ve öğretmen görüşlerinden elde edilen güçlüklerin ÖGEBDA'ya dahil edilme durumuna yönelik bütünleşik sonuç matrisi.

Nitel sonuç	Nicel sonuç	Örnek maddeler
Motor Gelişim		
Denge becerilerinde güçlük çekme	X	MG. Bisiklet sürme ya da ip atlama gibi oyunları oynamada güçlük çeker (EÖ).
Çizim becerilerinde güçlük çekme	ÖGEBDA-ÖÖ	APT4. Şekilleri kopya etmekte zorlanır.
Kalemi düzgün tutmada güçlük çekme	X	MG. Kalemi düzgün bir şekilde tutmada zorlanır (EÖ).
Koordinasyon, hız veya güç gerektiren becerilerde güçlük çekme	X	MG. Futbol ve basketbol gibi oyunları oynamakta zorlanır (EÖ).
Yazmaya/Çizmeye karşı isteksiz olma	ÖGEBDA-ÖÖ	APT5. Kalem tutmayı gerektiren görevlerden kaçınır.
Öz-bakım Becerileri		
Giyinme-soyunma becerisinde güçlük çekme	X	MG. Ayakkabısının bağcıklarını bağlamakta zorlanır (EÖ).
Yemek yeme becerisinde güçlük çekme	X	MG. Çatal-kaşık kullanırken dökerek yemek yer (EÖ).
Tuvalet rutininde güçlük çekme	X	MG. Düğmesini iliklemekte ya da fermuarını çekmekte zorlanır (EÖ).
Algılama		
Rakamları ayırt etmede güçlük çekme	ÖGEBDA-ÇÖ	MT1d. Nesneleri say ve çizgi çekerek sayılarıyla eşleştir (6) (ÇÖ).
İşitsel bilgiyi algılamada güçlük çekme	X	A. Söyleyeceğim sayıları aynı sırayla tekrar et (ÇÖ).
Yönergeleri algılamada güçlük çekme	ÖGEBDA-ÇÖ	U2. Yönereyi yerine getirmekte ve görevlerini tamamlamakta zorlandı.
Renkleri ayırt etmede güçlük çekme	X	A. Aşağıdaki topların renklerini sırayla söyle (ÇÖ).
Yavaş algılama	ÖGEBDA-EÖ	MN3. İşini bitirmede yavaştır.
Rakamları ters yazma	X	U. Rakamları ters kopya etti (ÇÖ).
Öz-Düzenleme		
Düzenli olmada güçlük çekme	ÖGEBDA-ÖÖ	ÖD1. Düzenli olmakta zorlanır ve bu yüzden de sırası ve çantası dağınıktır.
Planlama yapmakta güçlük çekme	ÖGEBDA-ÖÖ	ÖD3. Verilen görevlerde organize olmakta zorlanır.
Dış denetim odaklı olma	ÖGEBDA-ÖÖ	ÖD4. Görev esnasında sözel yönlendirmeye gereksinim duyar.
Malzemelerini/Eşyalarını organize etmede güçlük çekme	ÖGEBDA-ÖÖ	ÖD6. Etkinliğe ya da derse ilişkin malzeme istendiğinde getirmeyi unuttur.
Dikkat		
Dikkatini sürdürmede güçlük çekme	ÖGEBDA-ÇÖ, ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ	DT3. Oyun esnasında ve işlerinde dikkati sürdürmekte güçlük çeker (EÖ).
İletişim esnasında dinlemiyor gibi görünme	ÖGEBDA-EÖ	DT4. Kendisiyle doğrudan konuşulduğunda dinlemiyor gibi görünür.

Tablo 4. 31. (Devam) Ebeveyn ve öğretmen görüşlerinden elde edilen güçlüklerin ÖGEBDA'ya dahil edilme durumuna yönelik bütünlük sonuç matrisi.

Nitel sonuç	Nicel sonuç	Örnek maddeler
Bellek		
Bir bilgiyi hatırlamada güçlük çekme	ÖGEBDA-EÖ	DT9. Günlük/rutin aktivitelerde unuttukandır.
Diğer		
Kapasitesi gözüke de belirli bir zorluk düzeyinin üzerinde güçlük çekme	ÖGEBDA-ÖÖ	APT1. Birçok alanda kapasitesi yüksek gibi görünmesine karşın okul başarısı düşüktür.
Yer-yön becerilerinde güçlük çekme	ÖGEBDA-ÇÖ	SS1. Sağ bacağı göster (ÇÖ)
Öğrenmek için daha fazla çaba sarfetme	ÖGEBDA-EÖ	ÇT2. Ödevlerini/etkinliklerini yaparken yavaş ve verimsizdir.
Motivasyon		
Çalışmalarda motivasyon eksikliği yaşama	ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ	MN1. Başarılı olamadığı görev, oyun ya da aktivitelerden çabuk vazgeçer (ÖÖ).
Akademik hayata karşı ilgili eksikliği yaşama	ÖGEBDA-ÇÖ, ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ	ÖD7. Evde yapması için ödev ya da bir etkinlik verildiğinde yapmadan gelir (ÖÖ).
Okul hayatına karşı ilgili eksikliği yaşama	ÖGEBDA-EÖ ve ÖGEBDA-ÖÖ	ÇT4. Ödevlerini/etkinliklerini yapmayı sevmez (EÖ).
Sosyal hayata karşı ilgili eksikliği yaşama	X	SD. Yalnız olmayı tercih eder (EÖ).
Okuma		
Harfleri karıştırma	ÖGEBDA-ÇÖ	O2b. Bana P harfini göster.
Harf-ses eşleştirmesi yapmakta güçlük çekme	ÖGEBDA-ÇÖ	O2b. Bu harfin adı ne?
Yazma		
Çizgi çalışmalarında güçlük çekme	X	Y. Elini kaldırmadan çizgi çekerek suyu çiçeğe ulaştır (ÇÖ).
Boyamaya/Çizmeye/Yazmaya karşı isteksiz olma	ÖGEBDA-ÖÖ	APT5. Kalem tutmayı gerektiren görevlerden kaçınır.
Harfleri ters yazma	ÖGEBDA-ÇÖ	U4. Harflere ayna görüntüsü verdi.
Rakamları ters yazma	X	U. Rakamlara ayna görüntüsü verdi (ÇÖ).
Matematik		
Problem çözmede güçlük çekme	X	MT. Üç tane kalemin var. Sana iki kalem verdim. Şimdi kaç tane kalemin oldu? (ÇÖ)
Sayıları öğrenmede güçlük çekme	ÖGEBDA-ÇÖ	MT2c. Nesnelere say ve yanındaki kutucuğa kaç tane olduğunu rakamla yaz (6).

A: Algılama, APT: Akademik Performans ve Tutum, ÇT: Çalışma Tutumu, Dİ: Dil ve İletişim Becerileri, DT: Dikkat, MG: motor gelişim, MN: Motivasyon, MT: Matematik, O: Okuma, SS: Sağ-Sol Ayrımı; ÖD: Öz-Düzenleme, SD: Sosyal-Duygusal Gelişim, U: Uzman Görüşü, Y: Yazma.

Tablo 4.31.'e göre özbakım becerileri dışındaki tüm kategorilerin ÖGEBDA'da yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte dil ve iletişim becerileri, öz-düzenleme, dikkat, bellek, okuma ve diğer kategorilerinde ifade edilen tüm güçlüklerle

yönelik maddeler analizler sonucunda ÖGEBDA'da kalmıştır. Algılama, motivasyon, yazma ve matematik alanlarında ise güçlüklerin en az %50'sinin ÖGEBDA'ya dahil edildiği görülmektedir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışmada nihai amaç ÖÖG riski olan çocukların erken dönemde yaşadıkları güçlükleri tespit etmek için anaokulu ve birinci sınıf çocuklarına yönelik kapsamlı bir değerlendirme aracı geliştirmektir. Bu nihai amaç doğrultusunda ÖÖG tanısı olan çocukların erken dönemde yaşadıkları güçlükler ebeveyn ve öğretmen görüşmeleri aracılığıyla belirlenmiş ve bu görüşmelerden yola çıkarak oluşturulan değerlendirme aracının psikometrik incelemeleri gerçekleştirilmiştir.

Cairney ve ark. (7) ÖÖG belirtilerinin çok farklı alanlarda ortaya çıkması sebebiyle kapsamlı ve bütünsel bir değerlendirmeler yapmanın önemli olduğunu belirtmektedir. Literatürde ise mevcut değerlendirme araçları genellikle tek kaynaklı geri bildirim dayandırmakta ve bu durum çocukların ihtiyaçlarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma literatürdeki bu açıklığı giderebilmek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın tasarım sürecinde karma yöntemlerden biri olan keşfedici-ardışık desen kullanılmıştır (19). Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması araç geliştirme sürecinde geçerliği arttıran bir durum olarak görülmektedir (114). Bunun yanı sıra özel gereksinimleri olan çocuklarla ilgili karma araştırma yöntemlerinin sınırlı kullanımı göz önüne alındığında bu çalışmanın literatürdeki bu açıklığı gidermeye de katkı sağlayacağına inanılmaktadır (20). Aşağıda araştırmanın her iki basamağına ilişkin tartışma sürecine yer verilmiştir.

5.1. Birinci Basamağına İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci basamağında ebeveyn ve öğretmen görüşmeleri yoluyla ÖÖG tanısı olan çocukların erken dönemde yaşadıkları güçlükleri tespit etmek ve bu güçlüklerden yola çıkarak bir madde havuzu oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaçla 10 ilkokul çocuğunun ebeveyni ve öğretmeni dahil olmak üzere toplam 20 katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde çocukların bebeklikten ilkokul sürecine kadar, dil ve iletişim becerileri, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim, özbakım becerileri, algılama, motivasyon, bellek, dikkat, öz-düzenleme ve akademik güçlükler dahil olmak üzere birçok alanda güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların bebeklikten itibaren gelişimsel ihtiyaçlarının olması ve bu ihtiyaçların birçok alanda ortaya çıkması hem ÖÖG'nin çok yönlü doğasını hem de erken teşhis ve müdahalenin önemini ortaya koymaktadır.

Bulgular incelendiğinde çocukların hayatlarının ilk üç yılında öncelikle dil ve iletişim güçlükleri (telaffuz, iletişimi başlatma ve geç konuşma gibi) yaşadıkları görülmektedir. Üç yaşından sonra ise duygu ve düşüncelerini ifade etmekte güçlük çekme ve konuşmalarında aşırı ara ses kullanma gibi güçlükler ortaya çıkmaktadır. Dil ve iletişim becerilerindeki bu güçlüklerin literatürle tutarlı bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir (4,5,115,116). Boylamsal araştırmalar da ÖÖG tanısı alan çocukların erken dönemde alıcı ve ifade edici dil becerilerinde zorluklar yaşadıklarına vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada yaşanan güçlüklerle sonraki yıllarda yeni güçlükler eklenerek süreç devam ederken boylamsal çalışmalarda da yaşanan güçlüklerin sonraki yıllarda devam ettiğine yönelik bulgular sunulmaktadır (117–120). Örneğin Van Viersen ve ark. (119) ÖÖG tanısı olan çocukların 17. ay civarında alıcı dil becerilerindeki güçlüklerden sonra 23. ay civarında ifade edici dil becerilerinde güçlükler yaşamaya başladıklarını bildirmiştir. Bu çalışmada alıcı dil becerilerine yönelik bir güçlüğü belirtilmediği görülmektedir. Bu durumun ifade edici dil becerilerinin alıcı dil becerilerine kıyasla daha fazla gözlemlenebilir olmasından ve ebeveynlerin ifade edici dil becerilerini alıcı dil becerilerine kıyasla daha fazla önemsiyor olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla ebeveyn görüşmelerinde özellikle ifade edici dil becerilerine yönelik bilgilerin ebeveynlerden daha rahat alınabilmesi muhtemeldir.

Bu araştırma sonuçları ile literatürün sunduğu bilgiler bir araya getirildiğinde dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesinin, risk grubunda yer alan çocukların belirlenmesinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla dil ve iletişim becerilerine yönelik güçlüklerin madde havuzunda yer alması önemlidir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir husus ebeveynler çocuklarının konuşmaya geç başladığını 0-3 yaş arası dönemde ifade ederken 3-6 yaş arası dönemde bu durum ortadan kalkmaktadır. Lyytinen ve ark. (121) da geç konuşan ve ifade gecikmeleri olan küçük çocukların üç buçuk yaşına kadar dil yeterliliğinde akranlarına yetişebildiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu güçlüğü önemli bir belirti olduğu kabul edilmekte ancak madde havuzunda yer alması yerine ön görüşme sorusu olarak yer almasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada dikkat çeken bir diğer kategori ise sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Sıfır ila üç yaş arasında içe dönüklükle başlayan güçlükler üç yaşından sonra

ilişkileri sürdürmede ve kurallara uymada zorluklarla devam etmektedir. Bununla birlikte güçlüklerin yoğunluğunun örgün eğitim hayatının başlamasıyla birlikte artış gösterdiği görülmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda da sosyal-duygusal gelişimdeki güçlüklerin fark edilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (4,122,123). Örneğin İzoglu-Tok ve ark. (124) bu çalışmayla benzer bir şekilde ÖÖG tanısı olan çocukların kendilerini dışlanmış hissettiklerine ve görünmez olma çabasında olduklarına değinmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgularla daha önce yapılan çalışmalarda yer alan bulgular bir araya getirildiğinde çocukların sessiz, kendini savunamayan, hassas ve içe dönük gibi kavramlarla tanımlandığı görülmektedir. Sonuç olarak sosyal-duygusal gelişim alanında ortaya çıkan güçlüklerin potansiyel risk belirtileri olabileceği göz önüne alınmış ve bu güçlükler madde havuzuna dahil edilmiştir.

Motor gelişim alanında gerek okul öncesi dönemde gerekse okul döneminde çizim ve denge becerilerinde, koordinasyon, hız ve güç kullanımı gerektiren becerilerde güçlükler yaşandığı görülmektedir. Ebeveynler bu güçlükleri basketbol, futbol gibi oyun aktivitelerinde yaşanan zorluklarla ifade etmişlerdir. Westendorp ve ark. (125) motor becerilerde yaşanan zorlukların öğrenme becerileriyle olan pozitif yöndeki ilişkisine dikkat çekmektedir. Fırat ve Bildiren (126) ise ÖÖG tanısı olan çocukların hem ince hem de kaba motor becerilerde zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Literatürden de elde edilen bilgiler ışığında motor becerilerde yaşanan zorlukların risk altındaki çocukları belirlemede kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada ortaya çıkan önemli bir diğer bulgu ise çocukların algılama alanında güçlükler yaşamasıdır. Araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde literatürde de çocukların renk, şekil ve sayı kavramlarıyla ve yönergeleri algılamaya ilgili zorluklar yaşadıklarına değinilmiştir (115,116,127). Bu nedenle bu konuda geliştirilen bir değerlendirme aracında algılamaya ilişkin zorlukların yer alması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları aynı zamanda çocukların öz-düzenleme güçlükleri yaşadıkları ve bu güçlüklerin şiddetinin okul döneminde artma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların sürekli olarak dış denetim odaklı olduklarını, düzenli olma konusunda zorlandıklarını bildirmiştir. Bu bulgular

literatürdeki diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla da uyumlu olduğu görülmektedir (118,122). Literatürde yapılan kapsamlı incelemeler sonucunda, bu alandaki zorlukların değerlendirme sürecinin önemli bir bileşeni olduğu ve bu sebeple ÖÖG'nin erken tespiti için madde havuzuna dahil edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Ebeveyn ve öğretmenler tarafından okul öncesinden itibaren bellek alanında güçlüklerin yaşandığı ifade edilmiş ve bu zorlukların önceki araştırmalarla da belirtildiği görülmüştür (128–131). Literatürde özellikle okuma ve matematik alanlarında yaşanan bellek problemlerine vurgu yapılmış ve bellek ile öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (128–130). Bilgi işleme yaklaşımına göre de bellek öğrenmede çok önemli bir rol oynamakta ve belleğin ÖÖG riski taşıyan çocukları tespit ederken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir gösterge olduğuna dikkat çekilmektedir (68). Bu sebeple ÖÖG'nin erken tespitine yönelik değerlendirme aracı geliştirirken bellekle ilgili zorlukların yer alması gerekliliğine inanılmaktadır.

Hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer kategori ise dikkattir. Araştırma kapsamında okul öncesi dönemden itibaren çocukların oyun, etkinlik ya da görevlerde dikkatini sürdürmede güçlük yaşadıkları belirtilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerin bu gözlemleri, önceki araştırmalardan elde edilen bulgularla da uyumludur (122,126,132). Görüşmeler incelendiğinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin karşılaştığı ve tekrar eden bir ikilemin olduğu görülmektedir. Buna göre ebeveynler ve öğretmenler dikkat konusunda yaşanan zorluklardan dolayı mı çocukların öğrenmede güçlük çektiklerini yoksa öğrenmede güçlük çekmelerinden dolayı mı dikkatlerini sürdüremediklerini ayırt etmekte zorlanmaktadır. Sıklıkla da çocukların dikkatini toparlamakta güçlük çektiği için öğrenmede güçlük yaşadıklarını düşünmeye meyilli oldukları görülmektedir. Bu durum aslında dikkat eksikliğinin ÖÖG'ye en sık eşlik eden ek tanılardan biri olmasıyla da ilişkilidir (132,133) Her ne kadar ÖÖG ve dikkat güçlükleri iç içe geçmiş görünse de ÖÖG'yi sadece dikkat eksikliği üzerinden ele almak yanlış sonuçlara götürebilir. Çünkü dikkatini sürdürmek her ne kadar öğrenme için önkoşul bir beceri olsa da ÖÖG'nin erken belirtilerini tanımlamak için tek başına yeterli değildir (134). Bu nedenle bir değerlendirme aracı

geliştirilirken dikkatle ilgili yaşanan güçlüklerin madde havuzunda muhakkak olması ancak diğer güçlüklerle birlikte dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu çocukların özbakım becerilerinden giyinme, yemek-yeme ve tuvalet rutini gibi konularda güçlükler yaşamasıdır. Bu güçlüklerin literatürde yer alan bilgilerle örtüştüğü görülmektedir (4,122). Tercan ve Yıldız-Bıçakçı (122) ebeveynlerle yürüttükleri nitel çalışmada çocukların tuvalet rutinleri ve giyinme sürecinde karşılaştıkları zorluklara değinmiştir. Dolayısıyla kapsamlı bir değerlendirme aracı oluşturma sürecinde madde havuzu bu güçlüklerle yer vermenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada yer alan diğer bulgularda çocukların sağ-sol, alt-üst gibi yer-yön kavramlarına yönelik güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir. Bu durum literatürde daha önceden vurgulanmış bir güçlük olarak karşımıza çıkmaktadır (4,135). ÖÖG'nin nedenleri üzerine yapılan araştırmalar, beyin yarıküreleri arasındaki iletişim sorunlarına işaret etmekte, özellikle de sağ yarıküredeki sorunların yer-yön kavramların edinilmesini engelleyebileceğine dikkat çekmektedir (136,137). Bu nedenle bu becerinin madde havuzuna dahil edilmesinin değerlendirme sürecine katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu duruma ek olarak çocukların öğrenmek için çok daha fazla çaba harcadıkları ve kapasiteleri gözüксе de belirli bir zorluk düzeyinin üzerinde güçlük çekmeye başladıkları belirtilmiştir. Bu güçlükleri diğer alanlarda yaşanan güçlüklerin bir sonucu olarak da yorumlamak mümkündür. Örneğin literatürde öğrenmek için çok daha fazla çaba sarf etmenin, algılama alanında yaşanan zorlukların bir sonucu olduğu belirtilmektedir (138). Bununla birlikte DSM-5 ÖÖG'nin diğer nörogelişimsel bozukluklardan ayırt edici bir özelliği olarak normal ya da normalin üstünde zeka performansına sahip olunmasına rağmen akademik performansta yaşanan düşüşe işaret etmektedir (1). Yani çocukların kapasiteleri olsa da potansiyellerini tam olarak açığa çıkaramadıkları görüşünün ortaya çıkması beklendiği bir durumdur. Dolayısıyla bu göstergelerin değerlendirme aracındaki maddelerin anlaşılabilirliğini ve kapsayıcılığını arttırmak adına madde havuzuna dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Örgün eğitime geçiş sürecinde bahsedilmeye başlanan motivasyon alanında ise akademik, sosyal, okul yaşantısında ortaya çıkan ilgi eksikliğine ve çalışmalardaki motivasyon düşüklüğüne dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde literatürde motivasyon

eksikliğini ÖÖG'nin erken dönemde ortaya çıkan göstergelerden biri olarak ele alan araştırmalar mevcuttur (126,139). Güçlü motivasyon ve olumlu bir benlik imajı öğrenme için gerekli olduğundan, bu alandaki zorluklar eğitimsel ilerlemeyi önemli ölçüde engelleyebilmektedir (140). Dolayısıyla bu belirtilerin güçlüklerin sonucunda ortaya çıkabileceği ve yaşanan güçlüklerin de artışına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Konuya ilişkin Pesova ve ark. (139) ÖÖG tanısı olan birçok çocuğun uzun süreler boyunca fark edilmediğini, bu durumun da onların öğrenmesini, motivasyonunu ve özgüvenini daha zor ve karmaşık bir hale getirdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu bulgular ÖÖG'de erken teşhis ve müdahalenin hayati bir önem taşıdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, motivasyon alanında yaşanan güçlüklerle yönelik maddelerin değerlendirme aracı geliştirme sürecinde yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Akademik göstergelere gelindiğinde ise okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç kategoride güçlüklerin yaşandığı görülmektedir. Bu beklenen bulgular DSM-5 ve literatürde tarafından da ifade edilmektedir (1,116,127,141). Okuma alanında yaşanan güçlükler ÖÖG'de görülen en yaygın güçlükler olarak görülmekte ve bu sebeple en sık çalışma alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (1,35,116,142). Araştırmamızda ebeveynler ve öğretmenler çocukların harf-ses eşleştirmesi yapmada güçlük çektiklerini, harfleri karıştırdıklarını, okuduğunu anlamada güçlük çektiklerini, okumaya karşı isteksiz olduklarını, sıklıkla okuma hataları yaptıklarını ve yavaş okuduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Partanen ve Siegel (143) anaokulunda okuma güçlüğü yaşama riski taşıyan çocukların, risk altında olmayan akranlarına kıyasla kelime ile harf tanımada ve fonolojik işlemlerde daha düşük puanlar aldığını belirtmiştir. Diğer çalışmaların aksine, çocukların okul öncesi dönemde ilk ses ve son ses uyumu ya da kafiye bilgisi gibi güçlüklerin ifade edilmediği görülmektedir. Harf bilgisi ise okul dönemine geçişle birlikte ifade edilmeye başlanmıştır. Bu duruma Türkiye'de çocukların örgün eğitime başlamadan okumayı öğrenmesine katkı sağlayacak becerileri öğrenmemesi gerektiğine dair inancın etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bu inancın müfredatta yer alan harf öğretiminin yapılmaması gerektiğine ilişkin uyarılardan da beslendiği söylenebilir (144). Oysa fonolojik yaklaşıma göre ÖÖG tanısı alan çocukların erken dönemlerde konuşmadaki fonemleri tanıma, kullanma ve harf-ses eşleşmesi yapmada zorluk yaşadıklarını öne

sürülmektedir (65). Dolayısıyla bu alana ilişkin güçlüklerin değerlendirme aracı geliştirme sürecinde yer almasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Konuya ilişkin görüşmelerde bir öğretmenin 'b' ve 'd' gibi harflerin öğretiliş sırasına ilişkin gözlemi dikkat çekici bulunmuştur. Örgün eğitimde çocuklara okuma öğretilirken harfler gruplar halinde tanıtılmaktadır. Örneğin 'b' ve 'd' harflerinin öğretildiği üçüncü grupta ardışık olarak 'ö', 'r', 'ı', 'd', 's', 'b' harfleri öğretilmektedir. Bu iki harfin öğretimi sırasında arada sadece bir harfin (s) olması çoğu çocuğun görsel açıdan birbirine benzer olan bu harfleri karıştırmasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla müfredattaki bu yaklaşım, öğretmenlerin harfleri karıştırma belirtisini bir güçlük olarak görme süresini geciktirebilmektedir. Müfredatın ÖÖG çerçevesinde ele alınmasının ve düzenlenmesinin gerekliliğini ortaya koyması açısından önemli bir durum olduğu düşünülmektedir.

Okuma alanıyla benzer şekilde yazma ve matematikte ortaya çıkan güçlükler de DSM-5 tanı kriterleriyle ve mevcut literatürle tutarlı bulunmuştur (1,3,145). Birinci sınıfın ana amacı okumayı ve yazmayı öğretmek olduğu için matematiğe kıyasla okuma ve yazma alanında daha fazla güçlük tanımlanması beklendik bir sonuçtur. Bu araştırmada da vurguladığımız güçlüklerin artarak ilerleyişine değinen Fırat ve Erdem (145) birinci sınıfta erken dönem matematik becerilerinde zorluk yaşayan çocukların önemli bir kısmının dördüncü sınıfta ritmik sayma, kavramları anlama, problem çözme, sayı bilgisi, karşılaştırma yapma gibi zorluklarla karşılaşmaya devam ettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla okuma, yazma ve matematikte yaşanan güçlükler tanı kriterlerinin yoğunlaştığı ve literatürde sıklıkla vurgulanan alanlar olduğu için ÖÖG'nin erken tespiti için geliştirilecek olan değerlendirme aracındaki madde havuzunun ayrılmaz bir parçası olması gerektiği düşünülmektedir. Ancak okul öncesi çocuklarının da değerlendirilmesi durumunda bu alanda yer alan güçlüklerden seçim yapılması gerekmektedir. Örneğin, okul öncesi çocukları okumaya geçmediği için okuma becerisinin, okuma hatalarının, kelimeler arasında uygun boşluklar bırakarak yazma becerisinin değerlendirmeye alınması olası değildir. Bu sebeple bu becerilerin bir önceki basamakları olan erken dönem göstergelerini ele almanın çok daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Bulguların kronolojik ilerleyişine bakıldığında, ÖÖG riski altındaki çocukların gelişimlerinin ilk kritik basamaklarından itibaren güçlüklerle yüzleşiyor olması ve bu

güçlüklerin zamanla artış göstermesi araştırmanın kritik bulgularındandır. İlk olarak ebeveynler dil ve iletişim becerilerinde yaşanan güçlükleri fark etmiştir. Literatür de gelişimsel dil bozuklukları ve dil becerisi zorlukları gelecekteki ÖÖG'nin potansiyel göstergeleri olarak tanımlamaktadır (116,118–120). Dil ve iletişim becerilerinde yaşanan güçlükler, sosyal ortama geçişle birlikte sosyal-duygusal gelişimde yaşanan güçlükler eşlik etmektedir. Benzer şekilde, sosyal çevre genişledikçe motor becerilerin aktif olarak kullanıldığı ortamlara geçilmekte ve bu durum çocukların ilgili alanda yaşadığı güçlüklerin fark edilir olmasına katkı sağlamaktadır. Bu üç alanda yaşanan güçlükler 0-3 yaş döneminden itibaren ebeveynler tarafından fark edilmektedir. Algılama, dikkat ve bellekteki yaşanan güçlükler ise okul öncesi dönemde başlamış olmakla birlikte örgün eğitime geçişle birlikte güçlük olarak tanımlanabilmiştir. Tüm bahsi geçen alanlarda ortaya çıkan güçlüklerin sonucunda ise akademik performansın etkilenmesi beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla erken dönemde ortaya çıkan birçok güçlük çocuk tarafından deneyimlendikçe ve bu güçlükler zamanla artarak ilerledikçe ortaya çıkan birikim motivasyonun ve özgüvenin azalmasına yol açarak çocukları, olumsuz benlik algısına sürüklemektedir.

Bahsi geçen bu güçlüklerin sayısının ve şiddetinin zaman içerisinde artarak ilerlemesi literatürde Matthew etkisi olarak tanımlanmaktadır. Matthew etkisi sosyolojide *zenginin daha zengin, fakirin ise daha fakir olması* şeklinde tanımlanmaktadır (33). Bu çalışmada ise başlangıçta ortaya çıkan güçlüklerin zamanla karmaşık zorluklara yol açışı bir piramit olarak tasvir edilmiştir. Bu piramit ÖÖG riski gösteren çocukların ihtiyaç haritasını genel hatlarıyla ortaya koymaktadır. Akademik becerilerde belirgin bir biçimde ortaya çıkan olumsuz etki, gelişimsel zorlukların artan doğasını da ortaya koymaktadır (3,34,35). Çünkü çocuklar akademik zorluklarla karşılaşmadan önce birçok gelişim alanında zorluklar yaşamakta ve bu durum da öğrenme davranışları üzerindeki uzun vadeli bir etkiye sebep olabilmektedir (63). Dolayısıyla gelişimin bir bütün olduğu ve gelişimdeki tüm faktörlerin birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu görüşünün ÖÖG riski olan çocuklar için de unutulmaması gereken bir husus olduğu düşünülmektedir.

Piaget, Vygotsky ve birçok teorisyen gelişimdeki kritik dönemlere dikkat çekmektedir. Bu araştırmada da okul dönemine geçişle birlikte ÖÖG tanısı olan

çocukların erken dönemde beklenen kilometre taşlarına ulaşmadaki gecikmeleri ve ifade edilmiştir. Aslında mevzuatta özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik erkenlik ilkesine ve erken müdahaleye vurgu yapılmaktadır (59). Ancak Türkiye’de ÖÖG riski olan çocuklara yönelik bir uygulama bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu durum erken dönemde çocukların ihtiyaçlarına yönelik müdahale sunma şansının kaçırılmasına sebep olmaktadır. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için en başta erken döneme yönelik değerlendirme araçlarına ve müdahale uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (10). Dolayısıyla bu çalışma araştırmacılara bir madde havuzu örneği sunarak çeşitli yaş gruplarına (0-3 yaş, 3-6 yaş ve okul dönemi) uygun kapsamlı değerlendirme araçlarının geliştirilmesini kolaylaştıracağına inanılmaktadır. Bu inançtan yola çıkarak veriler incelendiğinde her becerinin her ortamda ve her yetişkin tarafından gözlemlenemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple çocuğu çevreleyen okul ve ev ortamının yanı sıra çocuğun da değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada çocuk, ebeveyn ve öğretmen olmak üzere üç madde havuzu oluşturulmuş ve psikometrik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Aşağıda psikometrik incelemeleri içeren araştırmanın ikinci basamağına yönelik tartışmaya yer verilmiştir.

5.2. İkinci Basamağı İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci basamağında kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci basamağından elde edilen veriler literatür çerçevesinde incelenmiş ve uzman görüşü alınarak üç madde havuzu oluşturulmuştur. ÖGEBDA’nın psikometrik incelemeleri esnasında iki pilot çalışmada toplam 73, AFA ve DFA sürecinde ise toplam 590 çocuk ile çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri katılımcı olarak yer almıştır. ÖGEBDA çocuk, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmesine dayalı üç ölçekten oluşmaktadır.

ÖGEBDA-ÇÖ, ÖÖG riski altındaki çocukların uzman tarafından değerlendirilmesine olanak sağlayan, 46 madde ve beş faktörden oluşan bir ölçektir. Yazma-Matematik, Sözcük-Hece Bilgisi, Harf Bilgisi, Sağ-Sol Ayrımı ve Uzman Görüşü olarak isimlendirilen bu faktörler maddelerin ifadelerine ve teorik değerlendirmelere dayanarak isimlendirilmiştir (12,17,146,147). Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans yaklaşık %60 olarak bulunmuştur.

Yazma-Matematik faktörü, çocukların harf gruplarını kopyalama, sayıları sıralayarak yazma, sayma, sayı ilişkilerini anlama ve örüntü yapma becerilerini değerlendirmektedir. Farklı çalışmalarda yazma ve matematik ayrı boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte sadece yazma ya da sadece matematik alanına yönelik araçlar da mevcuttur. Örneğin Geary ve ark. (13) bu çalışmada olduğu gibi Sayı Kümeleri Testinde (The Number Sets Test) sayma bilgisine ilişkin maddelere yer vermiştir. Gillis ve ark. (146) ile Willcutt ve ark. (147) geliştirdikleri araçlarda matematik becerilerini bir boyut olarak dahil etmiştir. McCarney ve Arthaud (12) Öğrenme Güçlüğü Değerlendirme Ölçeğine (Learning Disability Evaluation Scale-Renormed Second Edition [LDES-R2]) yazma ve matematiksel hesaplamaları ayrı boyutlar olarak eklemiştir. Ayrıca Zahra ve ark. (14) yazma becerisi, heceleme yeteneği ve sayısal yeteneği iki boyut ve son olarak Ireton ve Glascoe (148) ise harf ve sayı becerilerini boyut olarak ele almıştır. Tüm bilgiler bir araya getirildiğinde, bu faktörün risk altındaki çocukların belirlenmesinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Sözcük-Hece Bilgisi ve Harf Bilgisi ÖGEBDA-ÇÖ'de yer alan ikinci ve üçüncü faktörlerdir. Sözcük-Hece Bilgisi, bir cümledeki kelimeleri veya bir kelimedeki heceleri ayırt etme ile heceleri birleştirerek kelime oluşturma yeteneğini değerlendirmektedir. Harf Bilgisi ise çocukların alıcı ve ifade edici harf bilgilerini ele almaktadır. Kargin ve ark. (17) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Testinde de harf bilgisine bir boyut olarak yer verilmektedir. Ayrıca fonolojik farkındalık alt boyutunda ise sözcük-hece bilgisine ilişkin maddeler yer almaktadır. Colorado Öğrenme Güçlükleri Anketi (Colorado Learning Difficulties Questionnaire [CLDQ]) ve LDES-R2'de de fonolojik farkındalık ve harf bilgisine ilişkin sorular yer almaktadır (12,147). Dolayısıyla bu iki faktör değerlendirme aracının önemli bileşenleri olup önceki araştırmalarda da belirtilmiştir.

Dördüncü faktör olan Sağ-Sol Ayrımında, çocukların sağ ve solu ayırt etme yeteneğini değerlendirmektedir. Bu alandaki zorluklar nörolojik temelli öğrenme zorluklarının göstergesi olduğundan, bu yeteneğin ÖÖG'yi tespit etmede önemli olduğu düşünülmektedir (136,137). Bu faktör Özgül Öğrenme Bozukluğu Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryasında da yer alan bir faktördür (49). Ancak ÖGEBDA-ÇÖ'de çocuğun sağını-solunu ayırt edebilmesini ve bedeninde çapraz sağ-

sol ayrımlarını yapmasını (sağ elinle sol gözünü göster gibi) içeren maddeler yer alırken Karakaş ve ark. (49) çalışmasında çocuğun karşısında oturan kişinin de sağını-solunu ayırt etmesine ilişkin maddeler yer almaktadır. ÖGEBDA-ÇÖ psikometrik incelemeleri esnasında benzer maddeler madde havuzunda bulundurulmuştur. Ancak incelemeler sonucunda bu maddelerin çocuklar için zorlayıcı olması nedeniyle analiz bulguları dikkate alınarak maddeler çıkartılmıştır. Bu çalışmada yer alan çocukların yaş olarak daha küçük olması ilgili maddelerin çıkmasının bir gerekçesi olarak düşünülmektedir.

Beşinci ve son faktör olan Uzman Görüşünde, araca benzersiz ve değerli bir katkı sunulmaktadır. Çünkü bu boyut değerlendirme sürecine yönelik tutum ve becerilerin uzmanın bakış açısından değerlendirilmesine imkan vermektedir. Bu faktörde genellikle diğer araçların gözden kaçırdığı ve çocuğun değerlendirme süresince olan motivasyonu ve dikkati gibi erken dönem göstergeleri değerlendirilmektedir. Yani diğer dört faktörün uygulanması sürecinde çocuğun verdiği cevaplardan ve tutumlardan yola çıkarak uzman görüşü sunulmakta ve bu görüş değerlendirme sürecine dahil edilmektedir. Dolayısıyla bu faktörün değerlendirme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğuna inanılmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin önemli unsurlar olduğu benzer şekilde literatür tarafından da desteklenmektedir (4,126).

ÖGEBDA'nın bir diğer ölçeği ise ebeveynler tarafından doldurulan ve 44 maddeden oluşan ÖGEBDA-EÖ'dür. Bu ölçek Dil ve İletişim Becerileri ile Önkoşul Öğrenme Becerileri ve Tutumları olmak üzere iki faktörden oluşmakta ve bu iki faktörün açıkladığı toplam varyans ise %55'tir.

Dil ve İletişim Becerileri faktörü, ses birimleri, biçimbirimler, sözdizimi, kullanım, anlambilim ve iletişim davranışlarını gibi dilin çeşitli yönleriyle ilgili güçlükleri değerlendirmektedir. Alıcı dil, ifade edici dil ve konuşma dili gibi dilin farklı boyutları birçok değerlendirme aracında yer almaktadır (14,17,18,146,148,149). Örneğin Okur (2019) tarafından geliştirilen ve ÖGEBDA-EÖ'nün geçerlik incelemelerinde de kullanılan ÖGEBTÖ'de dil gelişimi ve iletişim bir boyut olarak yer almaktadır. Ek olarak, literatürde birçok çalışmada dil ve iletişim becerilerinin ÖÖG'nin erken dönem belirtilerinden olduğu ifade edilmektedir (5,126,142).

ÖGEBDA-EÖ’de dikkat, motivasyon, öz-düzenleme, sosyal-duygusal gelişim ve çalışma tutumuyla ilgili zorluklar tek bir faktör altında toplanmıştır. ‘Görev verildiğinde başlamadan yapamayacağını kabul eder’ (Sosyal-Duygusal Gelişim) ve ‘Okul çalışmalarını, ev işlerini veya görevlerini tamamlamakta zorlanır’ (Dikkat) gibi maddelerde de görüldüğü üzere, bu güçlükler öğrenebilmek için önkoşul beceriler ve tutumlar olarak düşünülmüş ve bu sebeple faktöre Önkoşul Öğrenme Becerileri ve Tutumları adı verilmiştir. Bu kapsamda Shaywitz ve ark. (150) tarafından geliştirilen Yale Çocuk Envanterinde (Yale Children's Inventory [YCI]) dikkate yönelik maddeler yer almaktadır. Ayrıca Gillis ve ark. (146) tarafından geliştirilen Erken Öğrenme Gözlemsel Derecelendirme Ölçeği (Early Learning Observation Rating Scale [ELORS]) ise öz-düzenlemeye ilişkin maddeleri içermektedir. Motivasyonun (126,139) ve sosyal-duygusal gelişimin (4,122,123) de literatürde önemli göstergelerin ortaya çıktığı alanlar olarak görülmesi göz önüne alındığında bu maddelerin değerlendirme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer araçlardan farklı olarak bu araştırmada maddelerin tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu durumun maddelerin akademik süreçler üzerinden yazılmasının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Örneğin sosyal-duygusal gelişim alanıyla ilgili yazılan görev verildiğinde başlamadan yapamayacağını kabul etmesi ile dikkat alanında yazılan görevi tamamlamakta zorlanması aslında aynı süreci (görev) ele alan farklı gelişimsel becerilerdir. Dolayısıyla maddelerin içerikleri incelendiğinde bu maddelerin bir araya toplanması tutarlı bir sonuç olarak görülmektedir.

ÖGEBDA’da yer alan son ölçek ise öğretmenler tarafından doldurulan ÖGEBDA-ÖÖ’dür. Tek faktörden oluşan ÖGEBDA-ÖÖ önkoşul öğrenme becerilerini ve tutumlarını içeren 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %61 olarak bulunmuştur. Motivasyon, öz-düzenleme ile akademik performans ve tutumla ilgili güçlükler, ÖGEBDA-EÖ’de olduğu gibi birbirine bağlı öğeler için kapsayıcı bir şemsiye görevi gören Önkoşul Öğrenme Becerileri ve Tutumları faktörü altında birleşmiştir. ÖGEBDA-EÖ’de de bahsedildiği üzere öz düzenleme ve motivasyon öğrenme becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bileşenler olarak görülmektedir (126,139,146). Bunlara ek olarak özellikle çocuğun sınıftaki durumuna ilişkin maddeleri içeren akademik performans ve tutum bilgileri de

öğretmenlerden alınmaktadır. Bu ölçekte yer alan maddelerin de literatürle uyumlu olduğu görülmektedir (126,131).

ÖGEBDA'da yer alan üç ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği doğruladıktan sonra skor puanlar hesaplanmış ve puanlar düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç risk grubuna bölünmüştür. Bu skor puanlarını sunmaktaki amaç çocuklara tanı koymak değildir. Buradaki amaç çocukların erken müdahaleye ulaşmasını kolaylaştırmak adına 'risk' altında olan çocukların ihtiyaçlarını kanıt sunarak ortaya çıkarmaktır. Çünkü etkili müdahale hizmeti sunmak (6,7) ve gelecekteki akademik performansı tahmin etmek (7) için riskin erken dönemde tespit edilmesinin kritik bir önemi bulunmaktadır. Bu durum Zhang ve ark. (3) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada da ifade edilmektedir. Bu çalışmaya göre dil, uzamsal ve sayma yetenekleri de dahil olmak üzere erken bilişsel beceriler, matematik öğrenme güçlükleriyle ilişkilidir. Erken dönemde ihtiyaca dönük müdahaleler ise daha sonraki akademik performansı olumlu yönde etkilemektedir (6). Dolayısıyla bu çalışmayla skor puanlar üzerinden çocukların risk altında olup olmadığına ve risk altında olan çocukların ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı bilgiler sunulmaktadır.

5.3. Karma Çalışma Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın son aşamasında birinci ve ikinci basamak bulgular sentezlenmiştir. Bu sentezleme sürecinde ebeveynler ve öğretmenler tarafından ifade edilen ve psikometrik değerlendirmelerin ardından değerlendirme aracına dahil edilen güçlükler belirlenmiştir. Birinci basamakta toplam 13 alanda güçlükler ortaya çıkmıştır. Buna göre özbakım becerileri dışındaki alanlara (dil ve iletişim becerileri, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim, algılama, öz-düzenleme, dikkat, bellek, motivasyon, okuma, yazma, matematik ve diğer) yönelik güçlüklerin ÖGEBDA'da yer aldığı görülmektedir. Ayrıca algılama, motivasyon, yazma ve matematik alanlarında ifade edilen güçlüklerin en az %50'si ÖGEBDA'ya dahil edilmiştir.

Bu bulgular ebeveynlerin ve öğretmenlerin tanılamadan çok daha önce yaptıkları gözlemlerin ÖÖG riski olan çocukların ihtiyaçlarını ortaya sermedeki önemini ortaya koymaktadır. Erken dönemde bu belirtilerin tespit edilmesi ve değerlendirilmesi, zamanında müdahalenin sağlanması açısından önemlidir (2). Ancak ÖÖG için geleneksel tanılama prosedürü genellikle çocukların birinci sınıfta geçmesinden en az altı ay sonra başlamaktadır (1,4). Bu durum ÖÖG riski altında olan

çocuklara erken dönemde desteğin ulaştırılamamasına sebep olabilmektedir. İzoğlu-Tok ve Doğan (4) bu süreci *kayıp gelişimsel ihtiyaçlar dönemi* olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte bu çalışmayla benzer bir şekilde sonuçlara kararname bağlamında bakıldığında erkenlik ilkesinin sekteye uğradığı belirtilmiştir. Aslında bu süreç çocuğun sağlık ve eğitim gibi temel haklarına ulaşamadığı ve bir anlamda ihmal edildiği bir süreç olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu değerlendirme aracını kullanmanın, kayıp olarak tasvir edilen gelişimsel ihtiyaçların tespit edilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. ÖGEBDA'nın, Türkiye'de ÖÖG erken belirtilerini çok boyutlu bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlayan öncü bir araç olarak literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araçla ÖÖG riski taşıyan çocuklara ilişkin daha güvenilir istatistiksel verilerin toplanabileceğine inanılmaktadır. Tarama, değerlendirme ve müdahale prosedürlerinde devam eden eksikliklere rağmen, bu aracı kullanan diğer araştırmacılarla yapılacak işbirliğinin gelecekte bahsi geçen boşlukların kapatılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. ÖÖG riski olan çocuklara yönelik erken teşhis, müdahale ve sürekli takip için sağlık hizmeti sağlayıcıları, aileler ve öğretmenler arasında destekleyici bir ağ oluşturmak, işbirliğini ve iletişimi teşvik etmek bu araştırmanın nihai hedefidir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

ÖÖG riski olan çocukların erken dönemde yaşadıkları gelişimsel zorlukların araştırılması, ÖÖG'nin çok yönlü doğasını aydınlatmaya ve erken teşhis ve müdahalenin kritik önemini ortaya koymaya katkı sağlamaktadır. Bu sebeple bu çalışmada ebeveynler ve öğretmenlerle yapılan nitel görüşmeler yoluyla, bebeklikten ilkokula kadar çocukların yaşadıkları güçlükler tasvir edilmiş ve bu güçlüklerden yola çıkarak kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Nitel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre çocuklar 13 alanda güçlükler yaşamaktadır: Dil ve iletişim becerileri, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim, algılama, öz-düzenleme, dikkat, bellek, özbakım becerileri, motivasyon, okuma, yazma, matematik ve diğer. Dil ve iletişim becerileri alanında yaşanan güçlükler 0-3 yaş arasında ortaya çıkmaktadır. Ardından sosyal-duygusal ve motor gelişimde yaşanan güçlükler başlamaktadır. Çocuklar 3-6 yaş dönemine geldiğinde ise, algılama, öz-düzenleme, dikkat, bellek ve özbakım becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. İlkokul sürecine geçiş süreciyle birlikte motivasyon alanında ve ardından akademik alanda güçlükler ortaya çıkmaktadır. Nitel çalışmada kapsamlı bir biçimde bulguların sunumu, hem ÖÖG'nin erken belirtilerine ilişkin mevcut literatüre katkıda sağlamakta hem de zamanında teşhis ve müdahale için bu bulguların değerlendirme araçlarına entegre edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma ÖÖG riski taşıyan çocukların yaşadığı zorlukların artarak ilerleyişine dikkat çekmekte ve bu sebeple çocukların gelişimini desteklemek için proaktif önlemlerin önemini gözler önüne sermektedir.

Araştırmanın birinci basamağından elde edilen veriler ışığında oluşturulan ÖGEBDA'nın psikometrik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. İncelemeler sonucunda ÖGEBDA'nın ÖÖG risk altındaki çocukların değerlendirilmesinde kabul edilebilir geçerliğe ve güvenilirliğe sahip, çok boyutlu bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖGEBDA çocuk (ÖGEBDA-ÇÖ), ebeveyn (ÖGEBDA-EÖ) ve öğretmen (ÖGEBDA-ÖÖ) olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. ÖGEBDA-ÇÖ yazma-matematik, sözcük-hece bilgisi, harf bilgisi, sağ-sol ayrımı ve uzman görüşü olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. ÖGEBDA-EÖ dil ve iletişim becerileri ile önkoşul öğrenme becerileri ve tutumları olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Benzer şekilde ÖGEBDA-ÖÖ ise önkoşul öğrenme becerileri ve tutumlarını içermektedir. Kapsamlı bir

değerlendirme aracı olan ÖGEBDA, çocuğun gelişimini yakından takip eden uzmanlar, öğretmenler ve ebeveynler tarafından çok boyutlu bir değerlendirme yapmaya olanak sağlamaktadır. Farklı görüşleri bir araya getiren bu yaklaşım, birçok alanda zorluk yaşayan çocukların kapsamlı bir şekilde değerlendirmesine olanak tanıyarak ihtiyaçlarına ilişkin çok yönlü bir bakış açısı imkanı sunmaktadır.

Sonuç olarak nitel görüşmelerde ortaya çıkan birçok güçlüğün ÖGEBDA'da yer alması çocukların erken dönemde olan ihtiyaçlarının ebeveynler ve öğretmenler tarafından fark edilir olduğu ve erken tespitin ÖÖG için kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın nihai amacı kapsamında sunulan bulgular değerlendirildiğinde aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- ÖÖG tanısı ilkokula geçişle birlikte konulmaktadır. Ancak araştırma bulguları gösteriyor ki çocuklar çok daha erken dönemlerden itibaren birçok alanda güçlükler yaşamaya başlamaktadır. Dolayısıyla mevzuatta yer alan erkenlik ilkesinin ÖÖG için daha uygun bir şekilde uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda ÖÖG tanısı almadan önce 'risk' altında olan çocuklar erken dönemde tespit edilmeli ve gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik müdahale hizmetlerinden yararlanmalıdır.
- ÖGEBDA çocuk, ebeveyn ve öğretmen olmak üzere çocuğun üç boyutlu değerlendirmesine imkan vermektedir. Bu araçla anaokulunda ve birinci sınıftaki çocukların değerlendirilmesi ve konuyla ilgili tarama ve müdahale protokollerinin eğitim sistemlerine entegre edilmesi savunulmaktadır.
- Araştırma bulguları gösteriyor ki çocuklar erken dönemde güçlükler yaşamaktadır. Ancak çoğu belirti okul dönemine kadar bir güçlük olarak tanımlanmamaktadır. Burada Türkiye'de güncel bir konu olan ÖÖG'de erken müdahale kavramıyla ilgili sağlık alanında çalışan uzmanların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilgi düzeyinin önemli bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırma bulgularından yola çıkarak ÖÖG erken belirtilerinin toplumun her kesimine tanıtmanın erken müdahale sürecine katkısı olacağına inanılmaktadır.
- Her ne kadar nitel bulgularda yaşanan güçlüklerin artarak ilerleyişi dikkat çekici olsa da bu bulguların nicel çalışmalarla da desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple ÖGEBDA kullanarak anaokulu ve

birinci sınıfta çocukların yaşadıkları güçlüklerin tespit eden ve diğer sınıf düzeylerinde bu güçlüklerin nasıl bir seyir izlediği ortaya koyan boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

- Literatürde konuya ilişkin değerlendirme araçlarının ve müdahale programlarının sınırlılığı dikkat çekicidir. Bu çalışma bahsi geçen sınırlılıktan yola çıkarak tasarlanmış ve kapsamlı bir değerlendirme aracı sunmayı hedeflemiştir. Dolayısıyla bir sonraki aşamada ÖGEBDA kullanılarak ÖÖG riski olan çocukların ihtiyaçlarına yönelik erken müdahale programı örnekleri sunan ve öntest-sontest değerlendirmeleriyle bu programların etkisini ortaya koyan araştırmaların literatüre önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.
- Literatürde dikkat çekici olan unsurlardan biri de Türkiye’de ÖÖG riski altında olan çocuklara ilişkin sağlıklı verilerin olmayışıdır. Bunun en büyük gerekçelerinden biri de sahada kullanılacak değerlendirme araçlarının sınırlı oluşudur. Bu açıklığı azaltmaya katkı sağlamak adına ÖGEBDA geliştirilmiştir. Dolayısıyla bundan sonraki süreçte ÖGEBDA ile geniş örneklem grupları üzerinde yapılacak araştırmalar sayesinde ÖÖG riski altında olan çocukların oranlarına yönelik daha gerçekçi verilerin ortaya konulmasının literatürde yer alan boşluğu doldurmada önemli olduğu düşünülmektedir.

6.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın birinci basamağında ilkokul döneminde ÖÖG tanısı olan çocuğu sahip ebeveynlerin ve çocukların öğretmenlerinin geçmişe ilişkin deneyimleri incelenmiştir. İlkokul döneminin seçilmesiyle zamanın, geçmiş deneyimlerin hatırlanması üzerindeki etkisi hafifletmeye çalışılsa da, bu durum bir sınırlılık olarak görülmektedir. Ayrıca birinci basamakta yer alan çalışma, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve çocukların okul öncesi ve birinci sınıf dönemine ilişkin bilgileri kapsayan araştırma sorularıyla sınırlandırılmıştır. Bu basamağın dikkate değer bir diğer sınırlılığı ise çalışma grubunda yer alan katılımcılar arasında algılama ve ifade becerileri düzeylerinde ortaya çıkabilecek olası farklılıklardır. Ayrıca tüm katılımcılar Ankara'dan seçilmiştir. Bu basamakta değişkenlerin etkisini en aza indirebilmek için çocukların ÖÖG ve eşlik eden tanı olarak Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

(DEHB) dışında nörogelişimsel, nörolojik veya genetik bozukluğunun olmamasına ve ana dilinin Türkçe olmasına dikkat edilmiştir. Fakat hesaba katılmayan başka değişkenlerin bu çalışmanın sonuçlarına olan etkisi göz önüne alınmalıdır.

Çalışmanın ikinci basamağı yalnızca anaokulu ve birinci sınıf çocuklarını ve çocukların ebeveynleri ile öğretmenlerini kapsamaktadır. Birinci basamakta olduğu gibi bu basamakta da çalışma grubunda yer alan katılımcılar arasında algılama ve ifade becerileri düzeylerinde ortaya çıkabilecek olası farklılıklar araştırmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Benzer şekilde tüm katılımcılar yalnızca Ankara'dan seçilmiştir. Ek olarak sınırlılıkları en aza indirebilmek adına çocukların nörogelişimsel, nörolojik veya genetik bozukluğunun olmamasına ve ana dilinin Türkçe olmasına dikkat edilmiştir. Ancak araştırmacının hesaba katamadığı başka değişkenler de bu çalışmanın sınırlılıklarındandır.

7. KAYNAKLAR

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM–5). 5. bs. Washington, DC: American Psychiatric Organization; 2013.
2. Thapar A, Cooper M, Rutter M. Neurodevelopmental disorders. *Lancet Psychiatry*. 2017;4(4):339-46.
3. Zhang X, Räsänen P, Koponen T, Aunola K, Lerkkanen M, Nurmi J. Early cognitive precursors of children's mathematics learning disability and persistent low achievement: A 5-year longitudinal study. *Child Dev*. 2020;91(1):7-27.
4. İzoğlu-Tok A, Doğan Ö. Öğrenme güçlüğü olan çocukların tanı sürecinin yönetmelik ve kararname bağlamında değerlendirilmesi. *Ankara Univ Eğitim Bil Fak Özel Eğitim Derg*. 2022;23(2):319-43.
5. Price KM, Wigg KG, Misener VL, Clarke A, Yeung N, Blokland K, ve ark. Language difficulties in school-age children with developmental dyslexia. *J Learn Disabil*. 2022;55(3):200-12.
6. Gutiérrez N, Jiménez JE, de León SC, Seoane RC. Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. *J Learn Disabil*. 2020;53(2):145-59.
7. Cairney DG, Kazmi A, Delahunty L, Marryat L, Wood R. The predictive value of universal preschool developmental assessment in identifying children with later educational difficulties: A systematic review. *PLoS One*. 2021;16(3):e0247299.
8. Institute of Entrepreneurship Development. Learning Difficulties in Europe [Internet]. 2019 [Erişim tarihi: 10 Eylül 2023]. Erişim adresi: <https://ied.eu/project-updates/learning-difficulties-in-europe/>
9. U.S. Department of Education. 43th annual report to congress on the implementation of the Individuals with disabilities education act [Internet]. 2021 [Erişim tarihi: 10 Eylül 2023]. Erişim adresi: <https://sites.ed.gov/idea/files/43rd-arc-for-idea.pdf>
10. Melekoğlu MA. Özel öğrenme güçlüğüne giriş. Melekoğlu MA, Çakıroğlu O, editörler. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar. Ankara: Vize Akademik; 2020.
11. Fawcett AJ, Nicolson RI. The dyslexia early screening test. *Ir J Psychol*. 1995;16(3):248-59.
12. McCarney S, Arthaud T. Learning disability evaluation scale: Renormed second edition (LDES-R2). Columbia: Hawthorne Educational Services, Incorporated; 2007.
13. Geary DC, Bailey DH, Hoard MK. Predicting mathematical achievement and mathematical learning disability with a simple screening tool. *J Psychoeduc Assess*. 2009;27(3):265-79.

14. Zahra J, Jamil F, Khalid R. Development and preliminary validation of an indigenous scale for assessment of learning disabilities. *Pak J Soc Clin Psychol.* 2014;12(2):27-37.
15. Nelson NW, Plante E, Helm-Estabrooks N, Hotz G. Test of integrated language and literacy skills (TILLS). Baltimore, MD: Brookes; 2016.
16. Mailend M, Plante E, Anderson MA, Applegate EB, Nelson NW. Reliability of the Test of Integrated Language and Literacy Skills (TILLS). *Int J Lang Commun Disord.* 2016;51(4):447-59.
17. Kargın T, Ergül C, Büyüköztürk Ş, Güldenoğlu B. Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Univ Eğitim Bil Fak Özel Eğitim Derg.* 2015;16(3):237-68.
18. Okur M. Determination of psychometric properties of Learning Disability early Symptoms Screening Scale [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2019.
19. Creswell JW, Creswell JD. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach. Ankara: Eğiten Kitap; 2017.
20. Corr C, Snodgrass MR, Love H, Scott IM, Kim J, Andrews L. Exploring the landscape of published mixed methods research in special education: A systematic review. *Remedial and Special Education.* 2021;42(5):317-28.
21. Wong B, Graham L, Hoskyn M, Berman J. The ABCs of learning disabilities . 2. bs. New York: Elsevier Academic Press.; 2009.
22. Hallahan DP, Pullen PC, Ward D. A brief history of the field of learning disabilities. Swanson HL, Harris KR, Graham S, editörler. *Handbook of learning disabilities.* 2. bs. New York: Guilford Press; 2013.
23. Morgan WP. A case of congenital word blindness. *BMJ.* 1896;2(1871):1378-1378.
24. Kaufman AS. Neuropsychology and specific learning disabilities: Lessons from the past as a guide to present controversies and future clinical practice. Fletcher-Janzen E, Reynolds CR, editörler. *Neuropsychological perspectives of learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention.* New York: John Wiley and Sons Inc.; 2008.
25. Kirk SA. Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. Kirk SA, McCarthy JM, editörler. *Learning disabilities: Selected ACID papers.* Boston: Houghton Mifflin; 1975.
26. U.S. Office of Education. First annual report of the National Advisory Committee for Handicapped Children. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare; 1968.
27. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik. 16 Şubat 1975. Resmi Gazete Sayısı: 26184.
28. Milli Eğitim Bakanlığı. Milli eğitim gençlik ve spor bakanlığına bağlı özel eğitim okulları yönetmelik. 9 Aralık 1985. Resmi Gazete Sayısı: 18953.

29. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 18 Ocak 2000. Resmi Gazete Sayısı: 23937.
30. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 31 Mayıs 2006. Resmi Gazete Sayısı: 26184.
31. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı. 26 Aralık 2008. Resmi Gazete Sayısı: 287.
32. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için performans belirlene formu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı; 2009.
33. Gladwell M. Outliers: The story of success. London: Penguin Books; 2008.
34. Flores P, Teixeira JE, Leal AK, Ribeiro J, Monteiro AM, Fonseca RB, ve ark. The necessity of a reduced version of the psychomotor battery to screen for learning difficulties in preschool children. Sustainability. 2022;14(12):7263.
35. Ozernov-Palchik O, Norton ES, Sideridis G, Beach SD, Wolf M, Gabrieli JDE, ve ark. Longitudinal stability of pre-reading skill profiles of kindergarten children: Implications for early screening and theories of reading. Dev Sci. 2017;20(5):e12471.
36. Individuals with Disabilities Education Act. Specific learning disability [Internet]. 2018 [Erişim tarihi: 10 Eylül 2023]. Erişim adresi: <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/10>
37. National Joint Committee on Learning Disabilities. What are LD? [Internet]. 2016 [Erişim tarihi: 10 Eylül 2023]. Erişim adresi: <https://njcld.org/ld-topics/>
38. World Health Organization. International classification of diseases [Internet]. 2019 [Erişim tarihi: 10 Eylül 2023]. Erişim adresi: <https://icd.who.int/browse10/2019/en>
39. National Center of Learning Disabilities. LD Checklist: Recognize and respond [Internet]. 2020 [Erişim tarihi: 10 Eylül 2023]. Erişim adresi: <https://www.nclld.org/learning-disabilities-checklist/>
40. Smith C, Strick L. Learning disabilities: A to Z: A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood. New York: Simon and Schuster; 2010.
41. National Center of Learning Disabilities. Early detection of learning difficulties: From “recognizing risk” to “responding rapidly [Internet]. 2020 [Erişim tarihi: 10 Eylül 2023]. Erişim adresi: <https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2020/09/Early-Detection-Learning-FINAL.pdf>
42. Taşlıbeyaz HF. Öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışması [Doktora tezi]. Ankara: Ankara University; 2021.
43. Korkmazlar Ü. Özel öğrenme bozukluğu (6-11 yaş ilkököl çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri). İstanbul: Taç Ofset; 1992.
44. Oğuzhan M. Özgül öğrenme bozukluğu kontrol listesinin ilköğretim çağı çocuklarında kullanılabilirliği [Yükseklisans tezi]. Ankara: Ankara University; 2017.

45. Ergül C, Demir E. Anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş Hızlı İsimlendirme Testi'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Trakya Eğitim Dergisi*. 2022;12(1):176-92.
46. Fırat Sipal R, Bayhan P. Service delivery for children who are deaf: Thoughts of families in Turkey. *J Disabil Policy Stud*. 2010;21(2):81-9.
47. Karabekiroğlu K. Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları. İstanbul: Say Yayınları; 2012.
48. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı. Çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmelik. 20 Şubat 2019. Resmi Gazete Sayısı: 30692.
49. Karakaş S, Erden G, Bakar EE, Doğutepe E. Özgül öğrenme bozukluğu genişletilmiş nöropsikometri bataryası el kitabı: ÖÖB-GNP bataryası. Ankara: Eğitim Yayınevi; 2017.
50. Ergül C, Özgür-Yılmaz Ç, Demir E. 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş Çalışma Belleği Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2018;14(2):187-214.
51. Ergül C, Ökcü-Akcamuş Meral Çilem, Akoğlu G, Kılıç B, Demir E. İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2021;9(3):740-70.
52. Tuğrul Kalaç E. Öğrenme güçlüğü tanılama süreci. Melekoğlu MA, Çakıroğlu A, editörler. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. Ankara: Vize Yayıncılık; 2018.
53. Coplin JW, Morgan SB. Learning disabilities. *J Learn Disabil*. 1988;21(10):614-22.
54. D'Angiulli A, Siegel LS. Cognitive functioning as measured by the WISC-R. *J Learn Disabil*. 2003;36(1):48-58.
55. Berkeley S, Bender WN, Gregg Peaster L, Saunders L. Implementation of response to intervention. *J Learn Disabil*. 2009;42(1):85-95.
56. Individuals with Disabilities Education Act. Individuals with disabilities education improvement act of 2004 [Internet]. 2004 [Erişim tarihi: 10 Eylül 2023].
Erişim adresi: <https://www.readingrockets.org/sites/default/files/IDA%20Dyslexia%20Handbook.pdf>
57. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 7 Temmuz 2018. Resmi Gazete Sayısı: 30471.
58. Milli Eğitim Bakanlığı. Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. 10 Temmuz 2019. Resmi Gazete Sayısı: 30827.
59. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. 5 Mayıs 1997. Resmi Gazete Sayısı: 23011.
60. Milli Eğitim Bakanlığı. Rehberlik ve araştırma merkezi yönergesi [Internet]. 2020 [Erişim tarihi: 10 Eylül 2023]. Erişim adresi:

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONE_RGESY.pdf

61. Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri. 10 Kasım 2017. Resmi Gazete Sayısı: 30236
62. Clements SD. Minimal brain dysfunction in children, terminology and identification (NINDS Monograph No. 3, U.S. Public Health Service Publication No. 1415). Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare; 1966.
63. Kass CE, Maddux CD. A human development view of learning disabilities: From theory to practice. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher; 2005.
64. Call N, Featherstone S. The thinking child resource book. London: Bloomsbury Publishing.; 2010.
65. Wolf M. Proust and the squid: The story and science of the reading brain. 2. bs. İstanbul: Koç University Press; 2017.
66. Dehn M. Long-term memory problems in children and adolescents: Assessment, intervention and effective instruction. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.; 2010.
67. Archibald LMD, Gathercole SE. Visuospatial immediate memory in specific language impairment. J Speech Lang Hear Res. 2006;49(2):265-77.
68. Baddeley AD, Hitch G. Working memory. Psychology of learning and motivation. 1974;8:47-89.
69. Alloway TP, Rajendran G, Archibald LMD. Working memory in children with developmental disorders. J Learn Disabil. 2009;42(4):372-82.
70. Tercan E, Ergin H, Amado S. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. . Türk Psikoloji Dergisi. 2012;27(69):65-75.
71. Seçkin-Yılmaz Ş, Yaşaroğlu H. Investigating of Reading, Vocabulary knowledge and verbal memory performances of students with learning disabilities. Ankara Univ Eğitim Bilim Fak Derg. 2020;53(2):751-80.
72. Büyükçakmak Y, Seçkin-Yılmaz Ş. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve ses bilgisel işlem yapma becerilerinin incelenmesi. Kalem Ulus Egit İnsan Bilim Derg. 2020;10(2/19):365-91.
73. Moura O, Moreno J, Pereira M, Simões MR. Developmental dyslexia and phonological processing in european portuguese orthography. Dyslexia. 2015;21(1):60-79.
74. da Silva PB, Engel de Abreu PMJ, Laurence PG, Nico MÂN, Simi LGV, Tomás RC, vd. Rapid automatized naming and explicit phonological processing in children with developmental dyslexia: A study with portuguese-speaking children in Brazil. Front Psychol. 2020;11:520292.
75. Santrock JW. Yaşam boyu gelişim. 13. bs. Ankara: Nobel Kitapevi; 2014.

76. Baum S, Viens J, Slatin B. Multiple intelligences in the elementary classroom. New York, NY: Teachers College Press; 2005.
77. Foss DJ. Experimental psycholinguistics. *Annu Rev Psychol.* 1988;36(1):301-48.
78. Kephart NC. Perceptual-motor aspects of learning disabilities. *Except Child.* 1964;31(4):201-6.
79. Frostig M. Visual perception, integrative functions and academic learning. *J Learn Disabil.* 1972;5(1):5-19.
80. Englert CS, Mariage T. The sociocultural model in special education interventions: Apprenticing students in higher-order thinking. Swanson HL, Harris KR, Graham S, editörler. *Handbook of learning disabilities.* New York: The Guilford Press; 2003.
81. Lerner JW, Johns BH. *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success.* Stamford, CT: Cengage Learning; 2015.
82. Kass C, Cleborne M. *A human development view of learning disabilities from theory to practice.* Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher; 2005.
83. Salman U. "Dyslexia", the specific learning difficulty. *Istanbul Bilim Univ Flor Nightingale J Med.* 2016;2(2):170-6.
84. Creswell JW. *A concise introduction to mixed methods research.* Ankara: Pegem Akademi; 2021.
85. Teddlie C, Tashakkori A. *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* SAGE; 2009.
86. Şimşek H, Yıldırım A. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2005.
87. Sandelowski M. What's in a name? Qualitative description revisited. *Res Nurs Health.* 2010;33(1):77-84.
88. O'Brien BC, Harris IB, Beckman TJ, Reed DA, Cook DA. Standards for reporting qualitative research. *Academic Medicine.* 2014;89(9):1245-51.
89. Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International J Qual Health Care.* 2007;19(6):349-57.
90. Patton MQ. *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi; 2014.
91. Malterud K, Siersma VD, Guassora AD. Sample size in qualitative interview studies. *Qual Health Res.* 2016;26(13):1753-60.
92. Braun V, Clarke V. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qual Res Psychol.* 2021;18(3):328-52.
93. Lincoln YS. Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry.* 1995;1(3):275-89.

94. Lincoln YS, Guba EG. The constructivist credo. London: Routledge; 2013.
95. Watt D. On becoming a qualitative researcher: The value of reflexivity. *The Qualitative Report*. 2015;12(1):82-101.
96. Şeker H, Gençdoğan B. Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. Ankara: Nobel Yayıncılık; 2014.
97. Serper Ö, Aytaç M, Bayram N. Örneklem. Bursa: Ezgi Kitapevi; 2016.
98. Polat-Unutkan Ö. Marmara primary education readiness scale development and standardization [Doktora tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2003.
99. Lawshe CH. A quantitative approach to content validity. *Pers Psychol*. 1975;28(4):563-75.
100. Bowling A. Research methods in health: Investigating health and health services. New York: McGraw-Hill Education; 2014.
101. Baykul Y, Güzeller GO. Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı. Ankara: Pegem Akademi; 2014.
102. Li CH. Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behav Res Methods*. 2016;48(3):936-49.
103. Dien J. Evaluating two-step PCA of ERP data with geomin, infomax, oblimin, promax, and varimax rotations. *Psychophysiology*. 2010;47(1):170-83.
104. Tabachnick BG, Fidell LG. Using multivariate statistics. Boston: Pearson Education, Inc; 2013.
105. Field A. Discovering statistics using SPSS. London: SAGE; 2009.
106. Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi; 2012.
107. Salvucci S, Walter E, Conley V, Fink S, Saba M. Measurement error studies at the national center for education statistics. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics; 1997.
108. Kaiser HF. An index of factorial simplicity. *Psychometrika*. 1974;39(1):31-6.
109. Bartlett MS. A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *J R Stat Soc*. 1954;16(2):296-8.
110. Browne MW, Cudeck R. Alternative ways of assessing model fit. *Sociol Methods Res*. 1992;21(2):230-58.
111. Hu L, Bentler PM. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct Equ Modeling*. 1999;6(1):1-55.
112. Mulaik SA, James LR, Van Alstine J, Bennett N, Lind S, Stilwell CD. Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychol Bull*. 1989;105(3):430-45.

113. Crocker L, Algina J. Introduction to classical and modern test theory. Orlando: Wadsworth Pub Co; 2006.
114. Zhou Y. A mixed methods model of scale development and validation analysis. *Measurement (Mahwah N J)*. 2019;17(1):38-47.
115. Aunio P, Korhonen J, Ragpot L, Törmänen M, Henning E. An early numeracy intervention for first-graders at risk for mathematical learning difficulties. *Early Child Res Q*. 2021;55:252-62.
116. Quiroga Bernardos C, López Gómez S, Iglesias Souto PM, Rivas Torres RM, Taboada Ares EM. The detection of early reading performance and its relationship with biopsychosocial risk factors in the study of learning difficulties. *Eur J Investig Health Psychol Educ*. 2022;12(8):1205-19.
117. Carroll JM, Mundy IR, Cunningham AJ. The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Dev Sci*. 2014;17(5):727-42.
118. Thompson PA, Hulme C, Nash HM, Gooch D, Hayiou-Thomas E, Snowling MJ. Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *J Child Psychol Psychiatry*. 2015;56(9):976-87.
119. van Viersen S, de Bree EH, Verdam M, Krikhaar E, Maassen B, van der Leij A, et al. Delayed early vocabulary development in children at family risk of dyslexia. *J Speech Lang Hear Res*. 2017;60(4):937-49.
120. van Viersen S, de Bree EH, Zee M, Maassen B, van der Leij A, de Jong PF. Pathways into literacy: The role of early oral language abilities and family risk for dyslexia. *Psychol Sci*. 2018;29(3):418-28.
121. Lyytinen P, Eklund K, Lyytinen H. Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Ann Dyslexia*. 2005;55(2):166-92.
122. Tercan H, Yıldız-Bıçakçı M. Mothers who children with specific learning difficulties views on children pre-diagnostics developmental characteristics. *J Acad Soc Sci Stud*. 2018;68 (Summer I):581-91.
123. Sakellariou M, Strati P, Mitsi P. Tackling learning difficulties with the art of dance and movement in preschool age in the Greek school. *Int Res High Educ*. 2020;5(1):1-8.
124. İzoğlu-Tok A, Bozkurt-Yükçü Ş, Kaymaz Ç, Güngör İ, Metin N. Integration from the perspective of children with special needs: A phenomenological study. *J Soc Sci*. 2021;53(53):407-30.
125. Westendorp M, Hartman E, Houwen S, Smith J, Visscher C. The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Res Dev Disabil*. 2011;32(6):2773-9.
126. Firat T, Bildiren A. Developmental characteristics of children with learning disabilities aged 0–6 based on parental observations. *Current Psychology*. 2024;43(4):2909-21.

127. Hellstrand H, Korhonen J, Räsänen P, Linnanmäki K, Aunio P. Reliability and validity evidence of the early numeracy test for identifying children at risk for mathematical learning difficulties. *Int J Educ Res.* 2020;102:101580.
128. Moll K, Göbel SM, Gooch D, Landerl K, Snowling MJ. Cognitive risk factors for specific learning disorder. *J Learn Disabil.* 2016;49(3):272-81.
129. Mammarella IC, Caviola S, Giofrè D, Szűcs D. The underlying structure of visuospatial working memory in children with mathematical learning disability. *British Journal of Developmental Psychology.* 2018;36(2):220-35.
130. Peng P, Barnes M, Wang C, Wang W, Li S, Swanson HL, ve ark. A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychol Bull.* 2018;144(1):48-76.
131. Bonti E, Sofologi M, Efstratopoulou M, Katsiana A, Papantoniou G, Kougioumtzis GA. Low auditory-verbal cognitive profile: A “risk factor” for specific learning difficulties in preschool children in Greece. *Psychology.* 2021;12(02):181-204.
132. Squarza C, Picciolini O, Gardon L, Gianni ML, Murru A, Gangi S, ve ark. Learning disabilities in extremely low birth weight children and neurodevelopmental profiles at preschool age. *Front Psychol.* 2016;7:1-10.
133. Araz Altay M, Gorker I. Assessment of psychiatric comorbidity and WISC-R profiles in cases diagnosed with specific learning disorder according to DSM-5 criteria. *Noro Psikiyatrs Ars.* 2017;55(2):127-34.
134. Learning Disabilities Association. *Learning disabilities: A new definition.* Ontario: Learning Disabilities Association; 2001.
135. Açıkgöz G. Identifying the characteristics of preschool children with the risk of learning disability according to parent and teacher opinions [Yükseklisans tezi]. Ankara: Gazi University; 2019.
136. Vellutino FR. Dyslexia. *Sci Am.* Mart 1987;256(3):34-41.
137. Silver LB. Learning disabilities. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 1989;28(3):309-13.
138. Karakoç K. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklarda eşiküstü işitsel işleme becerilerinin değerlendirilmesi [Yükseklisans tezi]. Ankara: Hacettepe University; 2020.
139. Pesova B, Sivevska D, Runceva J. Early intervention and prevention of students with specific learning disabilities. *Procedia Soc Behav Sci.* 2014;149:701-8.
140. Aro T, Ahonen T. *Assessment of learning disabilities: Cooperation between teachers, psychologists and parents.* Jyväskylä, Finland: NiiloMäki Institute; 2011.
141. Navarro Soria I, García Fernández JM, Inglés Saura CJ, Real Fernández M. Early detection of learning difficulties using the BADyG-E2r Battery during primary education. *Psicologia: Reflexão e Crítica.* 2020;33(4):1-11.

142. Snowling MJ, Lervåg A, Nash HM, Hulme C. Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Dev Sci*. 2019;22(1):e12723.
143. Partanen M, Siegel LS. Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. *Read Writ*. 2014;27(4):665-84.
144. Milli Eğitim Bakanlığı. Okul öncesi eğitimi program. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı; 2013.
145. Fırat T, Erdem E. Matematik öğrenmede güçlük yaşayan ilkökul öğrencilerinin 1. ve 4. sınıftaki süreçlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Univ Eğit Fak Derg*. 2020;22(1):66-86.
146. Gillis M, West T, Coleman M. Early learning observation rating scale development manual. New York, NY: The National Center for Learning Disabilities; 2010.
147. Willcutt EG, Boada R, Riddle MW, Chhabildas N, DeFries JC, Pennington BF. Colorado learning difficulties questionnaire: Validation of a parent-report screening measure. *Psychol Assess*. 2011;23(3):778-91.
148. Ireton H, Glascoe FP. Assessing children's development using parents' reports. *Clin Pediatr (Phila)*. 1995;34(5):248-55.
149. Myklebust H. The pupil rating scale: Screening for learning disabilities. *J Spec Educ*. 1973;7(3):311-7.
150. Shaywitz SE, Schnell C, Shaywitz BA, Towle VR. Yale Children's Inventory (YCI): An instrument to assess children with attentional deficits and learning disabilities I. Scale development and psychometric properties. *J Abnorm Child Psychol*. 1986;14(3):347-64.

8. EKLER

Ek-1: Ebeveynler için Yarı Yapılandırılmış Nitel Görüşme Formu

Tablo 8. 1. Ebeveynler için yarı yapılandırılmış nitel görüşme formu.

Genel Bilgiler	
Aile ilişkin bilgiler	
1.	Bana biraz kendinizden bahseder misiniz? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Kaç yaşındasınız? <input type="radio"/> Kaç yıllık evlisiniz? <input type="radio"/> Nerede yaşıyorsunuz? <input type="radio"/> Çalışıyor musunuz? Evet ise, ne iş yapıyorsunuz? <input type="radio"/> Eşiniz çalışıyor mu? Evet ise, ne iş yapıyor? <input type="radio"/> Evde kimler yaşıyor? <input type="radio"/> Kaç çocuğunuz var? <input type="radio"/> Çocuklarınızın cinsiyeti ne? <input type="radio"/> Çocuklarınızın yaşları ne?
Tanı alan çocuğa ilişkin bilgiler	
2. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun adı) biraz bahseder misiniz? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Kaçınıcı çocuğunuz? <input type="radio"/> Hangi okula gidiyor? <input type="radio"/> Kaçınıcı sınıfa gidiyor? <input type="radio"/> Neler yapmaktan hoşlanır? <input type="radio"/> Yapmaktan hoşlanmadığı şeyler var mı? Evet ise, neler?
Geçmişe İlişkin Bilgiler	
Gebelik dönemi	
3. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun adı)'a/e hamilelik sürecinizden biraz bahseder misiniz? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Herhangi bir sağlık problemi yaşadınız mı? <input type="radio"/> Kaçınıcı haftada doğum gerçekleşti? <input type="radio"/> Normal doğum mu yoksa sezeryan doğum ile mi dünyaya geldi?
0-3 yaş dönemi	
4. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun adı)'ın bebeklik sürecinden biraz bahseder misiniz (0-3 yaş arası da denilebilir)? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Mizacı nasıldı? <input type="radio"/> Bu dönemde bakımından kim sorumluydu? <input type="radio"/> Bilişsel, sosyal-duygusal, özbakım, dil ve motor beceri kazanımı: <input type="radio"/> Akranları ile kıyasladığınızda nasıl değerlendiriyordunuz? <input type="radio"/> Ebeveyn-çocuk etkileşimi: <input type="radio"/> Bebeğinizle nasıl vakit geçirirdiniz? <input type="radio"/> Bebeğinizle iletişim kurmak için neler yapardınız? <input type="radio"/> Bu dönemde akranları ile kıyaslandığınızda yaşadığınız güçlükler/kolaylıklar nelerdi?

Tablo 8. 1. (Devam) Ebeveynler için yarı yapılandırılmış nitel görüşme formu.

Okul öncesi dönem	
5. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun adı)'ın okulöncesi döneminde yaşadıklarınızdan biraz bahseder misiniz? <ul style="list-style-type: none"> ○ Bu dönemde bakımından kim sorumluydu? ○ Anaokuluna kaç yaşında başladı? ○ Hangi oyunları oynamayı severdi/sevmezdi? ○ Kimlerle arkadaşlık etmeyi tercih ederdi? ○ Arkadaş olmayı tercih ettiği kişilerden biraz bahseder misiniz? ○ Genel olarak arkadaşlarıyla neler yapardı? ○ Oyun parkına gittiğiniz bir gününüzü anlatır mısınız? ○ Bilişsel, sosyal-duygusal, özbakım, dil ve motor beceri kazanımı: Akranları ile kıyasladığımızda nasıl değerlendiriyordunuz? ○ Bu dönemde akranları ile kıyaslandığımızda yaşadığımız güçlükler/kolaylıklar nelerdi?
Tanı alma süreci	
6.	Öğrenme Güçlüğü tanısı alma sürecinizden biraz bahseder misiniz? Neler yaşadınız? <ul style="list-style-type: none"> ○ İlk kez çocuk kaç yaşındayken öğrenmede güçlük çektiğinden şüphelendiniz? ○ Hangi alanlarda yaşadığı güçlükler sizleri bu şüpheye itti? ○ Çocuğunuzun öğrenmede güçlük çektiğine yönelik şüpheyi ilk kim ifade etti? ○ Bu şüpheye ilişkin ilk ne yaptınız? ○ İlk başvurduğunuz kurum neresiydi? ○ Tanı alma süreci nasıl işledi? ○ Bu süreçte yaşadığınız güçlükler/kolaylıklar oldu mu? Evet ise, nelerdir? ○ Hastanede tanı aldıktan sonra bilgilendirme yapıldı mı? ○ Rehberlik Araştırma Merkezi ile ilgili bilgiye nereden eriştiniz? ○ Özel eğitim merkezine gidiyor mu? Evet ise, bu merkezi nasıl buldunuz?
Bugüne İlişkin Bilgiler	
Ev ortamı	
7. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun adı) ile geçirdiğiniz bir gününüzü anlatır mısınız?
8.	Ev ortamında ne gibi kurallarınız var? <ul style="list-style-type: none"> ○ Bu kuralları nasıl belirliyorsunuz? ○ Bu kuralları nasıl uyguluyorsunuz? ○ Uygulama aşamasında yaşadığınız sıkıntılar oluyor mu? Evet ise, bu sıkıntılar nelerdir? Bu sıkıntılar karşısında neler yapıyor?
9.	Var ise, (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun adı)'nın kardeş(leriyle) ilişkilerini hakkında neler düşünüyorsunuz? <ul style="list-style-type: none"> ○ İletişim nasıl? ○ Oyun oynarlar mı? ○ Ne tarz oyunlar oynarlar? ○ Kriz durumları yaşıyor mu? Evet ise, ne tarz kriz durumları yaşıyor? Bu kriz durumlarında neler yapıyor?

Tablo 8. 1. (Devam) Ebeveynler için yarı yapılandırılmış nitel görüşme formu.

Okul hayatı

10. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun adı)'nın okul hayatını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- En çok hangi dersinden bahseder? Neler anlatır?
- En çok hangi öğretmenlerinden bahseder? Neler anlatır?
- Okul ile ilgili genellikle sizlere nelerden bahseder?
- Dersleri nasıl?
- Hangi derslerde zorlanır?
- Hangi dersleri sever?

11. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun adı)'nın arkadaş ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- En çok hangi arkadaşlarından ve nasıl bahseder?
 - Bu arkadaşlarından biraz bahseder misiniz?
 - Biriyile tanışmak istediğinde neler yapar?
-

Ek-2: Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Nitel Görüşme Formu

Tablo 8. 2. Öğretmenler için yarı yapılandırılmış nitel görüşme formu.

Genel Bilgiler	
Öğretmene ilişkin bilgiler	
1.	Bana biraz iş hayatınızdan bahseder misiniz? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Çalıştığınız okulun adı ne? <input type="radio"/> Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? <input type="radio"/> Kaçınıcı sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz? <input type="radio"/> Kaç saat çalışıyorsunuz? <input type="radio"/> Sınıfınızdaki öğrenci sayısı kaçtır? <input type="radio"/> Sınıfınızda kaç tane kaynaştırma öğrencisi var? <input type="radio"/> Kaynaştırma öğrencilerinin tanısı ne? <input type="radio"/> Kaynaştırma öğrencilerinin cinsiyetleri neler?
Çocuğa ilişkin bilgiler	
2. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun /çocukların adı) biraz bahseder misiniz? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Ne kadar süredir öğretmenisiniz? <input type="radio"/> Mizacı nasıldır? <input type="radio"/> Okuldaki bir günü nasıl geçer? <input type="radio"/> Neler yapmaktan hoşlanır? <input type="radio"/> Yapmaktan hoşlanmadığı şeyler var mı? Evet ise, neler?
Geçmişe Yönelik Bilgiler	
Gelişimsel özellikler	
3. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun /çocukların adı)'ın gelişimsel sürecinden biraz bahseder misiniz? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Bilişsel, sosyal-duygusal, özbakım, dil ve motor beceri kazanımı: Akranları ile kıyasladığınızda nasıl değerlendiriyordunuz? <input type="radio"/> Akranları ile kıyaslandığınızda yaşadığınız güçlükler/kolaylıklar nelerdi?
Tanı alma süreci	
4. (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun /çocukların adı)'ın tanı alma sürecine dâhil olduysanız o süreçten biraz bahseder misiniz? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> İlk kez çocuk kaç yaşındayken öğrenmede güçlük çekildiğinden şüphe edildi? <input type="radio"/> Bu şüpheyi ilk kim ifade etti? Aile mi siz mi? <input type="radio"/> Hangi alanlarda yaşadığı güçlükler sizleri bu şüpheye itti? <input type="radio"/> Bu şüpheye ilişkin ilk ne yapıldı? <input type="radio"/> Tanı alma süreci nasıl işledi? <input type="radio"/> Bu süreçte yaşanan güçlükler/kolaylıklar oldu mu? Evet ise, nelerdir? <input type="radio"/> Kaynaştırma raporu okula iletdikten sonra nasıl bir süreç izlendi? <input type="radio"/> Kaynaştırma raporu okula iletdikten sonra nasıl bir süreç izlendi? <input type="radio"/> Sınıf ortamında çevresel düzenlemeler yaptınız mı? Evet ise, neler? <input type="radio"/> Sınıfta öğretimsel düzenlemeler yaptınız mı? Evet ise, neler?

Tablo 8. 2. (Devam) Öğretmenler için yarı yapılandırılmış nitel görüşme formu.

Bugüne İlişkin Bilgiler	
Okul hayatı	
5.	<p>..... (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun/çocukların adı)'nın okul hayatını nasıl değerlendiriyorsunuz?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En çok hangi dersinden bahseder? Neler anlatır? ○ En çok hangi öğretmenlerinden bahseder? Neler anlatır? ○ Okul ile ilgili genellikle sizlere nelerden bahseder? ○ Hangi derslerde zorlanır? ○ Hangi dersleri sever? ○ Zorlandığı derslerden biraz bahseder misiniz? (Hangi alanlarda zorluk çekiyor?) ○ Başarılı olduğu derslerden biraz bahseder misiniz? ○ Derslerde(Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun/çocukların adı) ile ilgili başa çıkmakta zorlandığınız durumlar var mı? Var ise, neler?
Akran ilişkileri	
6.	<p>..... (Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun adı)'nın arkadaş ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En çok hangi arkadaşlarıyla ilişki kuruyor? ○ Bu arkadaşlarından biraz bahseder misiniz? ○ Grup çalışmalarında yaşadığı zorluklar/kolaylıklar oluyor mu? ○ Hangi oyunları oynamayı sever/sevmez? ○ Arkadaş olmayı tercih ettiği kişilerden biraz bahseder misiniz? ○ Genel olarak arkadaşlarıyla neler yapardı?

Ek-3: Hacettepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurul İzni

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU					
ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan Çocuklara ve Öğretmenlerine Yönelik Bir Erken Müdahale Örneği: Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkiliğinin İncelenmesi				
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	KA-19141				
ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU			
	AÇIK ADRESİ	Hacettepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 06100 Altındağ / ANKARA			
	TELEFON	0312 305 3498			
	FAKS	0312 310 0580			
	E-POSTA	kliniketik@hacettepe.edu.tr			
BASVURU BİLGİLERİ	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Prof. Dr. Örcan DOĞAN			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Çocuk Gelişimi Bölümü			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü			
	VARSA İDARI SORUMLU UNVANI/ADI/SOYADI				
	DESTEKLEYİCİ				
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI (TÜBİTAK vb. gibi kaynaklardan destek alımlar için)				
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİL CİSİ				
	ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ	FAZ 1	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 2	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 3	<input type="checkbox"/>		
FAZ 4		<input type="checkbox"/>			
Görlemlenel ilaç çalışması		<input type="checkbox"/>			
Tabii cihaz klinik araştırması		<input type="checkbox"/>			
In vitro tıbbi tam cihazları ile yapılan performans değerlendirme çalışmaları		<input type="checkbox"/>			
İlaç dışı klinik araştırma		<input type="checkbox"/>			
Diğer ise belirtiniz: Erken Müdahale Prog. Uygulama ve Etkiliğini Test Etme					
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>	
DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili	
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	11.06.2020	1.0	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>	
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	11.06.2020	1.0	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>	
	OLGU RAPOR FORMU	11.06.2020	1.0	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>	
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>	
Etik Kurul Başkanının Unvanı/Adı/Soyadı: Prof. Dr. Mutlu HAYRAN					
Not: Etik Kurul Başkanı'nın her sayfada imzası yer almalıdır.					

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan Çocuklara ve Öğretmenlerine Yönelik Bir Erken Müdahale Örneği: Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	KA-19141

DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı		Açıklama
	SİGORTA	<input type="checkbox"/>	
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input checked="" type="checkbox"/>	03.12.2019 İmza tarihi
	BIYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>	
	İLAN	<input type="checkbox"/>	
	YILLIK HİLDİRİM	<input type="checkbox"/>	
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>	
	GÜVENLİLİK HİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>	
	DiğEr:	<input type="checkbox"/>	
KARAR BİLGİLERİ	Karar No: 202009-29 (KA-19141)		Toplantı Tarihi: 23.06.2020
	<p>Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Örcan DOĞAN'ın sorumlu araştırmacısı olduğu, Arş. Gör. Ash DİOĞLU TOK'un doktora olan (KA-19141) kayıt numarası ve "Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan Çocuklara ve Öğretmenlerine Yönelik Bir Erken Müdahale Örneği: Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı proje öneri dosyası ile ilgili belge ve dokümanlar araştırmamız/çalışmamızın gerekece, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve belgi alınmış olup, tıbbi etik açıdan uygun bulunmuştur.</p> <p>İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yer alan araştırmalar/çalışmalar için Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumundan izin alınması gerekmektedir.</p>		


HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU						
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI		İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik, İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu				
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:		Prof. Dr. Mutlu HAYRAN				
Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Ünvan	Araştırma ile İlgili	Katkısı*	
Prof. Dr. Mutlu HAYRAN Başkan	Preventif Onkoloji	Hacettepe Ü. Onkoloji Enstitüsü	E	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Tarkan HİDEM Başkan Yardımcısı	Farmasötik Biyoteknoloji	Hacettepe Ü. Ecz. F.	K	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Erdem KARABİLİT (Hilddirimlerden Sorumlu Üye)	Biyostatistik	Hacettepe Ü. Tıp F.	E	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Murat YURDAKÖK	Çocuk Sağl. ve Hst. (Nematoloji)	Hacettepe Ü. Tıp F.	E	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Nilgün SAYINALP	İç Hst. Hematoloji	Hacettepe Ü. Tıp F.	K	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Nilnet ÖRNEK BİKEN	Tıp Tarihi ve Etik	Hacettepe Ü. Tıp F.	K	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Ayşe KÜÇÜKDEVECİ	Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	Ankara Ü. Tıp F.	K	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Mehmet UĞUR	Biyofizik	Ankara Ü. Tıp F.	E	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Mehmet Hakan ÖZSOY	Ortopedi ve Travmatoloji	Memorial Ankara Hastanesi	E	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. M. Yıldırım SARA	Tıbbi Farmakoloji	Hacettepe Ü. Tıp Fakültesi	E	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Abdülhak Cevdet AKMAN	Periodontoloji	Hacettepe Ü. Diş Hekimliği F.	E	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Hatice Serap SIVRI	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	Hacettepe Ü. Tıp Fakültesi	K	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doç. Dr. Zafer ARIK	İç Hst. Tıbbi Onkoloji	Hacettepe Ü. Tıp Fakültesi	E	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Av. Mebani ONURLU	Avukat	Hacettepe Ü. Hukuk Müavirliği	K	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fatma Nesrin ŞEYHİSMALIOĞLU	Sivil Üye	-	K	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

* Toplantıda Huzura

Etik Kurul Başkanı
Unvanı/Adı/Soyadı: Prof. Dr. Mutlu HAYRAN

Not: Etik Kurul Başkanı'nın her sayfada imzası verilmelidir

Ek-4: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

	T.C. ANKARA VALİLİĞİ Milli Eğitim Müdürlüğü	Tarih: 20/11/2020 Sayı: 405.99- E.00001338324 
Sayı : 14588481-605.99-E.17031413		20.11.2020
Konu : Araştırma izni		
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE		
İlgi: a) 03.11.2020 tarihli ve 1313086 sayılı yazınız.		
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.		
<p>Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Fakültesi Doktora Öğrencisi Aşlı İZOĞLU TOK'un "Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan Çocuklara ve Öğretmenlerine Yönelik Bir Erken Müdahale Örneği: Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listedeki okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.</p> <p>Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.</p> <p>Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.</p>		
<p>Turan AKPINAR Vali a. Milli Eğitim Müdürü</p>		
<p>Ek: 1-Uygulama araçları (35 sayfa) 2-Okul listesi (1 sayfa) Dağıtım: Gereği: Hacettepe Üniversitesi Bilgi: Altındağ-Çankaya-Etimesgut-Keçiören Gölbaşı-Pursaklar-Sincan-Mamak Yenimahalle İlçe MEM</p>		
<p>Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle</p> <p>Elektronik Adı: ankara.meb.gov.tr e-posta: istatik06@meb.gov.tr</p>		<p>Bilgi için: Elvize Korak</p> <p>Tel: 0 (312) 306 89 30 Faks: 0 () _____</p>
<p>Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://www.kesgin.meb.gov.tr adresinden: df43-9b57-3907-9dd0-c324 koda ile teyit edilebilir.</p>		

Ek-5: Nitel Görüşmeler için Çevrimiçi Onam Formu

ONAM FORMU

Saygıdeğer ebeveynler ve öğretmenler,

"Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan Çocuklara ve Öğretmenlerine Yönelik Bir Erken Müdahale Örneği: Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkliliğinin İncelenmesi" başlıklı bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı tarafından yapılmaktadır. Araştırmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır.

Bu araştırmada 7-9 yaş arasındaki öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların tanı öncesinde 5-7 yaş arasındaki dönemde gelişimsel ihtiyaçlarını ve en çok hangi konularda desteğe gereksinim duyduklarını araştırmaktayız. Verdiğiniz yanıtlar, erken dönemde bu çocuklara uygulanacak tarama aracının ve erken müdahale programının içeriği belirlenmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle soruların tümüne içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Araştırma, ebeveynlerle ve öğretmenlerle bireysel ve yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilmektedir. Ortalama bir saat sürmesi beklenen bu görüşmede, size konuyla ilgili çeşitli sorular sorulacaktır. Ad ve soyad gibi kimlik bilgileriniz istenmeyecektir. Yapılacak olan bu görüşme, görüşme içeriklerini daha sonra değerlendirebilmemiz için ses kaydına alınacaktır. Alınan bu kayıtlar gizli tutulacak, kamuoyuna açıklanmayacak, araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde dahi kimliğiniz gizli kalacak ve araştırmayı yürüten araştırmacılar başka şahıslarla paylaşılmayacaktır. Sadece araştırma amacıyla (veya "bilimsel amaçlar için") kullanılacaktır. Görüşmeler Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde yapılacaktır. Bu değerlendirmelere gelebilmek için sizlere yol ödemesi yapılacaktır. Araştırmaya tahmini 10 ebeveynin ve 10 öğretmenin katılımı öngörülmektedir. Araştırmaya katılım, isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman herhangi bir cezaya veya yaptırıma maruz kalmaksızın, hiçbir hakkınızı kaybetmeksizin araştırmaya katılmayı reddedebilir veya araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırma sonunda elde edilen veriler, çalışma tamamlandıktan belirli bir süre sonra imha edilecektir. Araştırmaya katılmayı devam etme isteğinizi etkileyecek yeni bilgiler elde edildiği takdirde araştırmacı tarafından bilgilendirileceksiniz.

Çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda sorumlu araştırmacı ile iletişim kurabilirsiniz:

Sorumlu Araştırmacı
Prof. Dr. Özcan DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
Tel: [REDACTED]
Tel: [REDACTED]

*** Gerekli**

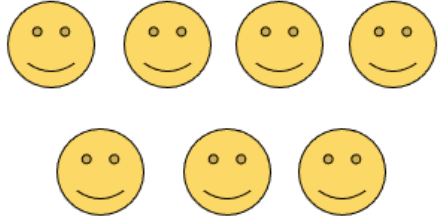

"Bilgilendirilmiş gönüllü olur formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum." *

Evet, kabul ediyorum

Hayır, kabul etmiyorum

Ek-6: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Çocuk Ölçeği Madde Örnekleri

4. Aşağıdaki nesnelere say ve çizgi çekerek sayılarıyla eşleştir.

<p>a</p> 	<p>4</p>
<p>b</p> 	<p>6</p>

Cümleyi Sözcüklerine Ayırma

Örnek madde: Uygulayıcı çocuğa, "Şimdi sana bir cümle söyleyeceğim. Senden bu cümleyi tekrar etmeni istiyorum. Ama cümleyi tekrar ederken her sözcükte el çırpmanı istiyorum. Mesela [Ali okula gitti] cümlesini, [Ali (1. el çırpma)], [okula (2. el çırpma)], [gitti (3. el çırpma)] şeklinde yapacaksın" der ve çocuktan da yapmasını ister. Çocuk doğru yaparsa maddelere geçilir. Doğru yapamazsa örnek madde tekrar gösterilir. Çocuk doğru yaptıktan sonra değerlendirme maddelerine geçilir.

Değerlendirme maddeleri:

- 1. Ayşe portakal aldı.
- 2. Öğretmen bize ödev verdi.
- 3. Bugün Kemal okula gelmedi.

Şimdi sana sağ ya da sol vücut kısımlarını soracağım. Senden dikkatlice bana o uzvunu göstermeni istiyorum. Örneğin senden sağ elini göstermeni istediğimde sağ elini göstereceksin.

- 1. Sağ bacağını göster.
- 2. Sol kolunu göster.
- 3. Sol elinle sağ kulağını göster.
- 4. Sağ elinle sol gözünü göster.
- 5. Sağ elinle sağ bacağını göster.
- 6. Sol elinle sol kulağını göster.
- 7. Sol elinle sağ kolunu göster.

Ek-7: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Ebeveyn Ölçeği Madde Örnekleri

ÖĞRENME BECERİLERİ ERKEN BELİRTİ DEĞERLENDİRME ARACI

Ebeveyn Ölçeği

Sevgili Ebeveynler,

Bu bölüme geçmeden önce ilk sayfada yer alan bilgi formunu eksiksiz doldurduğunuzdan emin olunuz. Bu bölümde sorular 5'li derecelendirmeyle hazırlanmıştır. Sizin için en uygun olan kutucuğa "X" işareti koyunuz. Her soru için bir işaretleme yapmanız gerekmektedir. Lütfen tüm maddeleri eksiksiz bir şekilde doldurunuz.

+

Dil ve İletişim Becerileri	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Konuşurken sözcüklerdeki seslerin yerini değiştirir (top yerine pot demek gibi)					
2. Konuşurken söyleyeceklerini toparlamakta zorlanır.					
3. Kendini ifade ederken telaşlanır.					
4. Sohbeti devam ettirmekte zorlanır.					
5. Başından geçen olayları mekan, zaman ya da kişi gibi detayları vererek anlatmakta zorlanır.					

Ek-8: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Öğretmen Ölçeği Madde Örnekleri

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ERKEN BELİRTİ DEĞERLENDİRME ARACI

Öğretmen Ölçeği

Sevgili Öğretmenler,

Bu bölüme geçmeden önce ilk sayfada yer alan bilgi formunu eksiksiz doldurduğunuzdan emin olunuz. Bu bölümde sorular 5'li derecelendirmeyle hazırlanmıştır. Değerlendirdiğiniz çocuk açısından en uygun olan kutucuğa "X" işareti koyunuz. Her soru için bir işaretleme yapmanız gerekmektedir. Lütfen tüm maddeleri eksiksiz bir şekilde doldurunuz.

Çalışma Becerileri	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Düzenli olmakta zorlanır ve bu yüzden de sırası ve çantası dağınıktır.					
2. Eşyalarını özensiz kullanır.					
3. Verilen görevlerde organize olmakta zorlanır.					
4. Görev esnasında sözel yönlendirmeye gereksinim duyar.					
5. Yemek zamanından/tenefüsten dönüşte sınıfa gecikir.					

Ek-9: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Çocuk Ölçeği için Çocuk Onam Formu

**BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU
ÇOCUK RIZA FORMU**

Sevgili çocuklar,

“Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Gelişimsel Bir Değerlendirme Aracı: Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Ölçeği” başlıklı bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı tarafından yapılmaktadır.

Bu araştırmada çocukların 5-7 yaş arasındaki dönemde gelişim süreçlerini ve ihtiyaçlarını değerlendirmeyi araştırıyoruz. Verdiğiniz yanıtlar, çocuklar için geliştirilecek değerlendirme aracının oluşturulmasına katkıda bulunacak. Bu nedenle sorulara içtenlikle yanıt vermeniz çok önemlidir.

Araştırma kapsamında ilk olarak katılmayı kabul ediyorsanız bu formda yıldız işaretlemeniz beklenmektedir. Ardından size sorduğumuz sorulara yanıt vermeniz beklenmektedir. Bu çalışmanın yapılması ortalama 30 dakika sürecektir. Ad ve soyad gibi kimlik bilgileri istenmeyecektir. Alınan bu bilgiler gizli tutulacak, hiç kimseye açıklanmayacak, araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde dahi bilgileriniz gizli kalacak ve araştırmayı yürüten araştırmacılardan başka hiç kimseye paylaşılmayacaktır. Sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmaya tahmini 480 çocuk ve çocukların ebeveyn ve öğretmenin katılımı planlanmaktadır. Araştırmaya katılım, isteğe bağlıdır ve size soru sorulmasını istemiyorsanız herhangi bir cezaya veya yaptırıma maruz kalmayacak, hiçbir hakkınızı kaybetmeyecek ve araştırmadan çekilebileceksiniz. Araştırma sonunda elde edilen veriler, çalışma tamamlandıktan belirli bir süre sonra imha edilecektir. Araştırmaya katılmayı devam etme isteğinizi etkileyecek yeni bilgiler elde edildiği takdirde araştırmacı tarafından bilgilendirileceksiniz.

Çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda sorumlu araştırmacı ile iletişim kurabilirsiniz:

Sorumlu Araştırmacı
Prof. Dr. Özcan DOĞAN
Yardımcı Araştırmacı
Arş. Gör. Aslı İZOĞLU TOK
Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
Tel: 05xx xxx xx xx

“Bilgilendirilmiş gönüllü olur formundaki tüm açıklamaları dinledim. Bana yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.”

Ad-Soyad:.....

Araştırmacı Ad-Soyad:

Tarih:./.../

Tarih:./.../

İstemiyorum

İstiyorum

İmza:

Ek-10: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Ebeveyn Ölçeği için Onam Formu

**BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU
EBEVEYN RIZA FORMU**

Saygıdeğer ebeveynler,

“Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Gelişimsel Bir Değerlendirme Aracı: Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Ölçeği” başlıklı bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı tarafından yapılmaktadır. Araştırmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan ve Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izin alınmıştır.

Bu araştırmada 5-7 yaş arasındaki çocukların öğrenme güçlüğüne yönelik gösterdikleri erken belirtilerini değerlendirmeyi amaçlamaktayız ve verdiğiniz yanıtlar, çocuklara uygulanacak değerlendirme aracının geçerlik-güvenirlik çalışmasına katkıda bulunacaktır. Bu nedenle vasisi olarak çocuğunuzun araştırmaya katılmasına onay vermeniz ve size ilettiğimiz sorulara yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında, sizin ekte yer alan “Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’nu doldurmanız ve onam formuyla birlikte çocuğunuzun öğretmenine teslim etmeniz beklenmektedir. Onay vermeniz durumunda araştırmacı “Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Çocuk Formu’nu çocuğunuza okulda uygulayacaktır. Sizden istenen formun doldurulmasının ortalama 20 dakika sürmesi beklenmektedir. Sizin ya da çocuğunuzun ad ve soyad gibi kimlik bilgileri istenmeyecektir. Alınan bu bilgiler gizli tutulacak, kamuoyuna açıklanmayacak, araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde dahi kimliğiniz gizli kalacak ve araştırmayı yürüten araştırmacılardan başka şahıslarla paylaşılmayacaktır. Sadece araştırma amacıyla (veya “bilimsel amaçlar için”) kullanılacaktır. Araştırmaya tahmini 480 çocuğun ve onların öğretmeni ile ebeveyninin katılması öngörülmektedir. Araştırmaya katılım, isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman herhangi bir cezaya veya yaptırıma maruz kalmaksızın, hiçbir hakkınızı kaybetmeksizin çocuğunuzun araştırmaya katılmasını reddedebilir veya çocuğunuzu araştırmadan çekebilirsiniz. Araştırma sonunda elde edilen veriler, çalışma tamamlandıktan belirli bir süre sonra imha edilecektir. Araştırmaya katılmayı devam etme isteğinizi etkileyecek yeni bilgiler elde edildiği takdirde araştırmacı tarafından bilgilendirileceksiniz.

Çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda sorumlu araştırmacı ile iletişim kurabilirsiniz:

Sorumlu Araştırmacı
Prof. Dr. Özcan DOĞAN
Yardımcı Araştırmacı
Arş. Gör. Aslı İZOĞLU TOK
Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
Tel: 05xx xxx xx xx

“Bilgilendirilmiş gönüllü olur formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.”

Ad-Soyad:.....

Araştırmacı Ad-Soyad:

Tarih:../.../

Tarih:../.../

İmza:

İmza:

Ek-11: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Öğretmen Ölçeği için Onam Formu

**BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU
ÖĞRETMEN RIZA FORMU**

Saygıdeğer öğretmenler,

“Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Gelişimsel Bir Değerlendirme Aracı: Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Ölçeği” başlıklı bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı tarafından yapılmaktadır. Araştırmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan ve Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izin alınmıştır.

Bu araştırmada 5-7 yaş arasındaki çocukların öğrenme güçlüğüne yönelik gösterdikleri erken belirtilerini değerlendirmeyi amaçlamaktayız ve verdiğiniz yanıtlar, çocuklara uygulanacak değerlendirme aracının geçerlik-güvenirlik çalışmasına katkıda bulunacaktır. Bu nedenle araştırmaya katılmaya onay vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında, vasisi olan çocukların ebeveynlerinden onay alınmış ve ebeveynlerden “Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formunu doldurmaları istenmiştir. Sizin onay vermeniz durumunda ise Öğrenme Güçlüğü Erken Belirti Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formunu doldurmanız rica edilecektir. Aynı zamanda araştırmacı aracın Çocuk Formunu size ve çocuğa uygun olacak bir zaman diliminde okulda uygulayacaktır. Sizden istenen formun doldurulmasının ortalama 10 dakika sürmesi beklenmektedir. Sizin ya da çocuğun ad ve soyad gibi kimlik bilgileri istenmeyecektir. Alınan bu bilgiler gizli tutulacak, kamuoyuna açıklanmayacak, araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde dahi kimliğiniz gizli kalacak ve araştırmayı yürüten araştırmacılardan başka şahıslarla paylaşılmayacaktır. Sadece araştırma amacıyla (veya “bilimsel amaçlar için”) kullanılacaktır. Araştırmaya tahmini 480 öğretmenin katılımı öngörülmektedir. Araştırmaya katılım, isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman herhangi bir cezaya veya yaptırıma maruz kalmaksızın, hiçbir hakkınızı kaybetmeksizin araştırmaya katılmayı reddedebilir veya araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırma sonunda elde edilen veriler, çalışma tamamlandıktan belirli bir süre sonra imha edilecektir. Araştırmaya katılmayı devam etme isteğinizi etkileyecek yeni bilgiler elde edildiği takdirde araştırmacı tarafından bilgilendirileceksiniz.

Çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda sorumlu araştırmacı ile iletişim kurabilirsiniz:

Sorumlu Araştırmacı
Prof. Dr. Özcan DOĞAN
Yardımcı Araştırmacı
Arş. Gör. Aslı İZOĞLU TOK
Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
Tel: 05xx xxx xx xx

“Bilgilendirilmiş gönüllü olur formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.”

Ad-Soyad:.....

Araştırmacı Ad-Soyad:


Tarih:./../

Tarih:./../

İmza:

İmza:

Ek-12: Dijital Makbuz




Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author:	Aslı İZOĞLU TOK
Assignment title:	ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK GELİŞİMSEL BİR DEĞERLEN...
Submission title:	ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK GELİŞİMSEL BİR DEĞERLEN...
File name:	1_Asl_I_zog_Ju_Tok_Doktora_Tez_2024.docx
File size:	4.26M
Page count:	176
Word count:	41,127
Character count:	268,839
Submission date:	09-Jul-2024 07:02PM (UTC+0300)
Submission ID:	2414318818



Copyright 2024 Turnitin. All rights reserved.

Ek-13: Orijinallik Raporu

Tezin Tam Başlığı: Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Gelişimsel Bir Değerlendirme

Aracı: Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Ölçeği

Öğrencinin Adı Soyadı: Aslı İZOĞLU TOK

Dosyanın Toplam Sayfa Sayısı: 176

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK GELİŞİMSEL BİR DEĞERLENDİRME ARACI: ÇOCUK, EBEVEYN VE ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 13	% 11	% 8	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
5	Submitted to Hacettepe University Öğrenci Ödevi	% 1
6	Submitted to Fırat Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<% 1
8	openaccess.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

9. ÖZGEÇMİŞ

