

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU KONTROL LİSTESİNİN
İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÇOCUKLARINDA
KULLANILABİLİRLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Meryem OĞUZHAN

ANKARA - 2017

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

**ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU KONTROL LİSTESİNİN
İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÇOCUKLARINDA
KULLANILABİLİRLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Meryem OĞUZHAN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Gülsen ERDEN

ANKARA - 2017

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

**ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU KONTROL LİSTESİNİN
İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÇOCUKLARINDA
KULLANILABİLİRLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülsen ERDEN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Gülsen ERDEN

.....

Doç. Dr. Emel ERDOĞAN BAKAR

.....

Yard. Doç. Dr. Dilek SARITAŞ ATALAR

.....

Tez Sınavı Tarihi:.....

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (...../...../2017)

Meryem OĞUZHAN

TEŞEKKÜR

İlk olarak, tez danışmanlığımı üstlenmenin ötesinde emeğiyle, bilgisiyle, sabrıyla, anlayışıyla, ilgisiyle tez hazırlama ve eğitim sürecimde her anlamda desteğini gördüğüm hocam Prof. Dr. Gülsen ERDEN'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Lisans ve lisansüstü eğitimim süresince katkılarıyla yolumu çizmemde emeği olan Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim üyelerine sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin değerlendirilmesi sürecinde tezimin jürisinde bulunmayı kabul eden ve katkılarıyla tezimi zenginleştiren Doç. Dr. Emel ERDOĞAN BAKAR ve Yard. Doç. Dr. Dilek SARITAŞ ATALAR hocalarıma da teşekkür ederim.

Tez hazırlama sürecinde desteklerini her zaman hissettiğim ve gerektiğinde yardımlarını esirgemeyen Çisemim, Burcum, Sevgim, Büşram ve tez savunma günümde desteklerinden güç aldığım KAHRAMAN arkadaşlarım size de sonsuz teşekkürler.

Eğitim sürecimin her aşamasında maddi manevi her türlü desteğini, sabrını sonuna kadar hissettiğim canım babam, sana ne kadar çok teşekkür etsem az kalır. Annem ve canımlarım, kardeşlerim Meltem ve Neslihan.. sizlerin desteği için de çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız..

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	1
İÇİNDEKİLER	2
TABLolar	6
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU.....	2
1.1.1. Tanım ve İlgili Araştırmalar.....	2
1.1.2. Görülme Sıklığı.....	3
1.1.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun Sınıflandırılması	3
1.1.4. Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar	4
1.2. OKUMA BOZUKLUĞU (DİSLEKSİ)	9
1.2.1. Tanım ve İlgili Araştırmalar.....	9
1.2.2. Görülme Sıklığı.....	12
1.2.3. Okuma Bozukluğu'nun Sınıflandırılması	13
1.2.4. Etiyoloji.....	16
1.2.5. Okuma ve Okuduğunu Anlama.....	19
1.2.6. Okuma Bozukluğu'nun Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar	21
1.2.6.1. Okuma Becerisinin Değerlendirmesi	22
1.2.6.1.1. Türkiye'de Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi	31
1.3. YAZMA BOZUKLUĞU (DİSGRAFİ)	34
1.3.1. Tanım ve İlgili Araştırmalar.....	34
1.3.2. Görülme Sıklığı.....	36
1.3.3. Yazma Bozukluğu'nun Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar	36
1.4. TÜRKİYE'DE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ.....	38
1.4.1. Çözümleme Yöntemi (Cümle Yöntemi)	39
1.4.2. Bireşim Yöntemi (Ses Temelli Cümle Yöntemi)	39
1.4.3. Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	39
1.5. MATEMATİK BOZUKLUĞU (DİSKALKULİ)	40
1.5.1. Tanım ve İlgili Araştırmalar.....	40

1.5.2. Görülme Sıklığı.....	43
1.5.3. Matematik Bozukluğu'nun Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar	44
1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI VE SORULARI	45
1.6.1. Araştırma Problemleri	46
1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	47
İKİNCİ BÖLÜM.....	48
YÖNTEM	48
2.1. ÖRNEKLEM	48
2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	49
2.2.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi (ÖÖBKL).....	49
2.2.1.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi Çocuk Formu	50
2.2.1.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi Öğretmen Formu.....	51
2.2.2. Conners Derecelendirme Ölçekleri	52
2.2.2.1. Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği	52
2.2.2.2. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği	53
2.2.3. Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ)	54
2.3. İŞLEM.....	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
BULGULAR.....	57
3.1. ÖÖBKL ÇOCUK FORMU İÇİN MANOVA SONUÇLARI.....	57
3.2. ÖÖBKL ANNE-BABA FORMU İÇİN MANOVA SONUÇLARI.....	64
3.3. ÖÖBKL ÖĞRETMEN FORMU İÇİN MANOVA SONUÇLARI	70
3.4. ÖÖBKL İLE SÖBİDÖ VE CONNERS ANNE-BABA/ÖĞRETMEN DERE- CELENDİRME ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER.....	75
3.5. ÖÖBKL ALT BOYUTLARI VE TOPLAM PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER	79
3.6. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU KONTROL LİSTELERİNİN GÜVENİRLİK ANALİZLERİ.....	81
3.6.1. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Bulguları	81
3.6.1.1. ÖÖBKL Çocuk Formu	81
3.6.1.2. ÖÖBKL Anne-Baba Formu	82
3.6.1.3. ÖÖBKL Öğretmen Formu	82

3.7. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU KONTROL LİSTELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER	83
3.8. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU KONTROL LİSTELERİ CRONBACH ALPHA KATSAYISI SONUÇLARI	85
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	86
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
4.1. TARTIŞMA	86
4.1.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi Puanlarının Cinsiyetler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	86
4.1.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	90
4.1.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri; Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formları Arasında İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma	94
4.1.4. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri; Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formlarının Güvenirlik ve İç Tutarlılık Bulgularına Yönelik Tartışma.....	96
4.1.5. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin Alt Boyutları (Okuma, Yazma, Dikkat, Matematik, Okul Öncesi Gelişim) ile Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma	97
4.1.6. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin Anne-Baba Formu ile Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği Puanları Arasında İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma.....	98
4.1.7. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin Öğretmen Formu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Puanları Arasında İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma.....	99
4.2. SONUÇ VE ÖNERİLER	100
KAYNAKLAR	103
ÖZET	123
ABSTRACT.....	125
EKLER.....	127
EK-1. Örneklem Grubu Etik Kurul İzni.....	127
EK- 2. Conners Derecelendirme Ölçekleri için İzin Yazısı.....	131



TABLÖLAR

Tablo 1. Okuma Bozukluğu Alt Tipleri	14
Tablo 2. Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	49
Tablo 3. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının ÖÖBKL Çocuk Formu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.	57
Tablo 4. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyleri Açısından ÖÖBKL Çocuk Formu Alt Boyutlar ve Toplam Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 5. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının ÖÖBKL Anne-Baba Formu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.	63
Tablo 6. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının Sınıf Düzeyi Açısından ÖÖBKL Anne-Baba Formu Alt Boyutlar ve Toplam Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 7. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının ÖÖBKL Öğretmen Formu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.	68
Tablo 8. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının Sınıf Düzeyleri Açısından ÖÖBKL Öğretmen Formu Alt Boyutlar ve Toplam Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 9. 6-12 Yaş Arası Çocukların ÖÖBKL Çocuk Formu ile SÖBİDÖ Puanları Arasındaki İlişkiler.	72
Tablo 10. 6-12 Yaş Arası Çocukların ÖÖBKL Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formları ile Conners Anne-Baba/Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler.	73
Tablo 11. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının ÖÖBKL Okuma, Yazma, Dikkat, Matematik, Okul Öncesi Gelişim Alt Boyutu Puanları ile Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler	75
Tablo 12. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri Test-Tekrar-Test Uygulamalarında Birinci ve İkinci Uygulamalar Arasındaki İlişkiler.	79

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu çalışmada, 6-12 yaş arasındaki çocuklardan oluşan bir örneklem üzerinde Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi - Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen formlarının klinikte ve okullarda tarama amaçlı kullanılabilirliği incelenmiştir. Okul çağı çocuklarında diğer ruhsal sorunları da tetiklediği düşünülen Özgül Öğrenme Bozukluğu önemli bir sorun olarak gözlenmektedir. Özgül Öğrenme Bozukluğu belirtileri gösteren çocukların yaşitlarının akademik düzeyine ulaşmada, zihinsel düzeylerinden ve yararlandıkları eğitim fırsatlarından beklenen başarıyı gösterememeleri çocuğun kendisini olduğu kadar anne babaları, öğretmenleri ve sınıfındaki yaşitlarını da etkilemektedir. Pek çok çocuk ruh sağlığı sorununda olduğu gibi Özgül Öğrenme Bozukluğu'nda da erken tanı ve müdahale önemli görülmektedir ve bu nedenle çocuğun öğrenme bozukluğu belirtileri gösterip göstermediğinin erken dönemde belirlenmesi önem taşımaktadır.

Önceki paragrafta kısaca aktarılan Özgül Öğrenme Bozukluğu'na ilişkin önemden yola çıkılan bu çalışmanın amacına uygun olarak öncelikle konu ile ilgili yazın incelenmiş ve giriş bölümünde Özgül Öğrenme Bozukluğu, Okuma Bozukluğu, Yazma Bozukluğu, Matematik Bozukluğu, Türkiye'deki okuma yazma öğretimi ve Özgül Öğrenme Bozukluklarının değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler aktarılmıştır.

Giriş bölümü araştırmanın amacı, araştırma soruları ve araştırmanın öneminin aktarılması ile sonlandırılmıştır.

1.1. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU

1.1.1. Tanım ve İlgili Araştırmalar

Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB), zihinsel gelişim normal sınırlarda olduğu halde, okuma, yazma, aritmetik ve diğer akademik işlevlerde güçlüklerin bulunduğu, yapısal ve gelişimsel bir durum olarak tanımlanmaktadır (Erden ve ark, 2002; Mather ve Gregg, 2006; Sattler ve Weyandt, 2002). Dil, okuma, yazma, dinleme ve matematik gibi alanlarda güçlüklerin görüldüğü ÖÖB biyolojik (yapısal ve işlevsel) ve genetik etmenlerden köken alan, çevresel ve psikosoyal etmenlerle şekillenen heterojen bir bozukluktur. Genellikle, kişinin standart testlerden elde edilen performansı ile yaşından, sınıf ve zihinsel gelişim düzeyinden beklenen performansı arasında tutarsızlık görülür (Wicks-Nelson ve Israel, 2003).

Özgül Öğrenme Bozukluğu olan kişiler öğrenme, dili kullanma, bellek, kategorileştirme, çağrışımsal düşünme, soyutlama ve sosyal uyum becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra sıralama becerilerinde ve kazanılmış bilgide ciddi güçlükler yaşarlar (Soysal ve ark., 2001). Ayrıca akıl yürütme, problem çözme, planlama becerisi, kurulum oluşturabilme ve sürdürmede başarısızlık, kavramsallaştırma, uygunsuz olan tepkiyi durdurabilme, yineleme (perseverasyon) gibi yönetici işlevlerde (Altınoğlu-Dikmeer ve Gençöz, 2009) ve yazma becerilerinde de güçlüklerinin olduğu belirtilmektedir (Ferretti ve ark., 2009). Ferretti ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında öğrenme bozukluğu olan çocuklar bir kontrol grubuyla eleştirel yazma stratejileri açısından karşılaştırılmış ve öğrenme bozukluğu olanların yazı içeriklerinin daha fakir olduğu görülmüştür.

1.1.2. Görülme Sıklığı

Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun toplumda yaklaşık %10-15 (Sattler ve Weyandt, 2002), okul çağındaki çocuklarda ise yaklaşık % 2-10 oranında görüldüğü belirtilmektedir (APA, 1994). Cinsiyetler açısından bakıldığında ise ÖÖB'na erkeklerde daha fazla rastlandığı görülmüştür (Stein ve Walsh, 1997). Erkeklerde kızlara oranla 2-4 kat daha fazla görülmektedir (Bingöl, 2003; Flannary ve ark., 2000; Korkmazlar, 1992; Rutter ve ark., 2004).

1.1.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun Sınıflandırılması

Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'na (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/DSM-IV) (APA, 2000) göre ÖÖB, “Öğrenme Bozuklukları” başlığı altında, 'okuma bozukluğu', 'matematik bozukluğu', 'yazılı anlatım bozukluğu' ve 'başka türlü adlandırılamayan öğrenme bozukluğu' olmak üzere dört kategoride ele alınmaktadır. Ancak geçtiğimiz 30 yıl içerisinde, öğrenme bozuklukları 'okuma bozukluğu' ve 'aritmetik bozukluk' olmak üzere iki kategoride ele alınmaya başlanmıştır (D'Angiulli ve Siegel, 2003). Bu sınıflandırmalar içerisinde en yaygın ve üzerinde en çok çalışılan kategori olan okuma bozukluğu olup (D'Angiulli ve Siegel, 2003; Sattler ve Weyandt, 2002; Wicks-Nelson ve Israel, 2003); ÖÖG tanısı alan çocukların yaklaşık %80'ini kapsadığı belirtilmektedir (Sattler ve Weyandt, 2002). “Disleksi” sözcüğü de okuma bozukluğu anlamına gelmekte ve yazında sıklıkla kullanılmaktadır (D'Angiulli ve Siegel, 2003; Korkmazlar, 1991).

Tanı ölçütleri başvuru kitaplarında (güncel olarak DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), ÖÖB; kronolojik yaş, ölçülen zekâ düzeyi ve

alınan eğitim göz önünde bulundurulduğunda, kişinin, okuma, matematik ve yazılı anlatımının beklenenin önemli ölçüde altında olması olarak tarif edilmektedir. ÖÖB alt tipleri DSM-V’te okuma bozukluğu (disleksi) ile giden (sözcük okuma, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ile giden (harf söyleme/yazma, dilbilgisi ve noktalama, yazılı anlatım açıklığı ya da düzeni) ve sayısal bozukluk (diskalkuli) ile giden (sayı algısı, sayılar arasındaki ilişkiler ve kuralları bilme, doğru ve akıcı hesaplama, sayısal usamlama) olarak belirtilmektedir.

1.1.4. Özgül Öğrenme Bozukluğu’nun Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar

Bir çocuğun öğrenme bozukluğu olup olmadığını belirlemek için, çocuğun yaşı, zeka düzeyi, güçlük çektiği alanlar, davranışsal, sosyal ve duyuşal işlevselliği, sağlık, eğitim ve aile geçmişi, ailenin işlevselliği ve endişeleri gibi ilgili tüm etmenlere dikkat edilmesi önemli görülmektedir (Dorn ve ark., 2011; NJCLD, 2005; Sattler ve Weyandt, 2002; Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Bu nedenle Özgül Öğrenme Bozukluğu’nun kapsamlı bir şekilde, çok alanlı (multidisipliner) bir ekip tarafından değerlendirilmesinin; kapsamlı bir değerlendirmede tek bir değerlendirme kaynağı yerine çoklu kaynaklardan yararlanılmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Dorn ve ark., 2011; NJCLD, 2005; Sattler ve Weyandt, 2002). ÖÖB’da öncelikle zihinsel değerlendirme yapılmakta ve akademik güçlüklerin zihinsel gelişim geriliğinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı saptanmaktadır. ÖÖB’nün tanınması için çocuğun Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Yeniden Gözden Geçirilmiş Formu (WÇZÖ-R; Wechsler Intelligence Scale For Children-Text Revised: WISC-R) 80 ve üzeri olması gerektiği bil-

dirilmektedir (Lawson ve Inglis, 1985). Zeka ölçümlerinin yanı sıra bu kaynaklar içerisinde; standart testler; formal olmayan ölçümler; gözlem; çocuktan ve anne-babadan alınan bilgiler yer alabilmektedir (NJCLD, 2005). Bu ölçümler sonrasında da değerlendirme ekibinin, öğrencinin bir güçlüğü olup olmadığına, bozukluğun akademik eğitimi olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine, öğrencinin özel bir eğitime ihtiyacı olup olmadığına karar vermesinin gerektiği belirtilmektedir (Dorn ve ark., 2011).

Öğrenme bozuklukları bireyler arasında farklılıklar gösterdiği için kapsamlı ölçme ve değerlendirmeye gereksinim duyulduğu; kapsamlı bir değerlendirmenin, çocuğun özel eğitime gereksinimi hakkında karar vermek, güçlü yönlerini ve eğitimle ilgili gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapıldığı belirtilmektedir. Ayrıca, Özgül Öğrenme Bozukluğu olan çocuklar telafi edici ya da kaçınma stratejileri kullandığında çocuğun öğrenme bozukluğunun gizlenmiş olabileceği ve bu nedenle de kapsamlı değerlendirmenin önemli olduğu düşünülmektedir (NJCLD, 2010).

Kapsamlı bir değerlendirmede çocuğun güçlü/zayıf yönlerinin ve gereksinimlerinin örüntüsünün belirlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (NJCLD, 2010; Sattler ve Weyandt, 2002; Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Değerlendirme ekibinin çocuğun akademik performansını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen tüm etmenleri göz önünde bulundurması, çocuğun öğrenme bozukluğunu, düşük başarıdan ve diğer tür öğrenme ve davranış sorunlarından ayırt edebilmesi gerektiği düşünülmektedir (NJCLD, 2010).

Kapsamlı bir ölçme ve değerlendirmenin aşağıdakileri içermesi beklenmektedir (NJCLD, 2010):

1. Çoklu ölçüm araçları kullanılmalı ve tüm ölçme araçlarının geçerli ve güncel sürümleri ile değerlendirme yapılmalıdır, kullanılmalıdır.

2. Standart olan ya da olmayan farklı ölçme yöntemleri ve diğer veri kaynakları kullanılmalıdır. Söz konusu değerlendirme yöntemleri ve diğer veri kaynakları aşağıda özetlenmiştir:

- Vaka öyküsü,
- Anne-baba, eğitimciler, ilgili uzmanlar ve öğrenci (uygunsa) ile yapılan görüşmeler,
- Doğrudan gözlemler,
- Kültüre, dile, gelişim düzeyine ve yaşa uygun, geçerli ve güvenilir standart testler,
- Öğretim programı temelli ölçümler, görev ve hata örüntüsü analizi, belgeler, tanısıl öğretim ve diğer standart olmayan yaklaşımlar,
- Eğitim sırasında ve zaman içerisindeki gelişim gözlemi farklı ölçme yöntemleri olarak değerlendirilmiştir.

3. Özgül Öğrenme Bozukluğu tanımının tüm bileşenleri göz önünde bulundurulmalı;

- Dışlayıcı faktörler;
- Kapsayıcı faktörler;
- Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun sekiz alanı (sözlü anlatım, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, temel okuma becerisi, okuduğunu anlama, okuma akıcılığı, matematik, problem çözme);

- Performans, başarı ya da her ikisindeki güçlü ve zayıf yönler, öğrencinin kendi becerileri içerisindeki farklılıklar ile.

4. Algı; bellek; dikkat; sıralama; motor planlama ve koordinasyon; düşünme, yargılama ve düzenleme becerilerindeki, motor, duyuşsal, bilişsel, iletişimsel ve davranışsal etkilerin işlevselliği ve/ya beceri düzeyleri incelenmelidir.

5. Standart ölçümlerin uygulama, puanlama ve raporlama işlemlerine bağlı kalınmalıdır.

6. Varsa, ölçümün güven aralığı ve standart hataları göz önünde bulundurulmalı ve raporlanmalıdır.

7. Standart verilerle formal olmayan veriler birleştirilmelidir.

8. Öğrencinin mevcut akademik düzeyi, becerileri ve eğitim planlaması hakkında bilgi veren standart ve formel olmayan ölçümlerden toplanan bilgi üzerinde tartışılmalıdır (NJCLD, 2010).

Özgöl Öğrenme Bozukluğu hakkında karar verilirken aşağıdaki yöntemlerin de göz önünde bulundurulması önerilmektedir:

1. *Başarı durumunun belirlenmesi:* Öğrenci aşağıdaki alanların bir ya da daha fazlasında yaşına ya da sınıf düzeyine uygun başarı sergileyemez:

- Sözlü anlatım,
- Yazılı anlatım,
- Okuma akıcılığı,
- Okuduğunu anlama,
- Dinlediğini anlama,

- Temel okuma becerileri
- Matematik becerileri (Dorn ve ark., 2011; Sattler ve Weyandt, 2002)

2. *Dışlama ölçütleri:* Değerlendirme ekibi öğrencinin güçlüklerinin birincil olarak aşağıdakilerden kaynaklanmadığına karar vermelidir:

- Duyusal problemler (Görsel, işitsel ya da motor)
- Zihinsel güçlükler (Toplam Zeka Bölümü 80 ve aşağısı)
- Duygusal ya da davranışsal güçlükler
- Kültürel etmenler
- Çevresel ya da ekonomik güçlükler
- Dil becerileri ile ilgili güçlükler

3. *Eğitimin uygunluğunun kararlaştırılması:* Değerlendirme ekibi öğrencinin uygun eğitimi alıyor olduğuna karar vermelidir.

4. *Gözlem:* Öğrencinin sınıf ortamında gözlenmesi de tanı açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Dorn ve ark., 2011).

Buraya kadar ÖÖB'nun tanımı, özellikleri, yaygınlığı ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler aktarılmıştır. Yazının devamında ÖÖB'nun alt alanları olan okuma bozukluğu (disleksi), yazma bozukluğu (disgrafi) ve matematik bozukluğu (diskalkuli) ele alınacaktır. Okuma bozukluğu daha fazla araştırılan ve üzerinde daha çok çalışılan bir ÖÖB alt alanı olduğu için üzerinde daha fazla durulmuştur. Ayrıca matematik bozukluğu hakkındaki bilgilendirmenin öncesinde Türkiye'deki okuma-yazma öğretimin-den kısaca bahsedilmiştir.

1.2. OKUMA BOZUKLUĞU (DİSLEKSİ)

1.2.1. Tanım ve İlgili Araştırmalar

Bireysel olarak uygulanan standart okuma testleri ile ölçüldüğü üzere kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi, yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma ve okuduğunu anlama becerilerin beklenenin önemli ölçüde altında olma durumu “okuma ve/veya okuduğunu anlama bozukluğu” olarak adlandırılmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi için kişinin yeterli zihinsel gelişim düzeyine ve eğitim olanaklarına sahip olması gereklidir. Ancak bazı çocuklar yeterli zihinsel gelişim düzeyi ve eğitim olanaklarına sahip olsa da okumanın, harfleri tanıma ve sesleri karıştırma gibi temel işlevlerinde güçlükler deneyimlemektedir (Sattler ve Weyandt, 2002). Yani çocuğun zihinsel gelişimi yaşına uygun olmasına karşın okuma düzeyinin, beklenenin önemli ölçüde altında olduğu durumda okuma bozukluğu söz konusudur (Dunn, 2007; Dündar, 2006).

Okuma bozukluğu olan çocuklar, okul öncesi dönemde dil becerilerinde ve motor becerilerde güçlükler yaşamaktadır. Okul döneminde ise okurken ve yazarken harfleri karıştırma, okuduğunu tersten yazma ya da yazdığını tersten okuma gibi hatalar yapabildikleri (Ferretti ve ark., 2009; Muter ve Snowling, 2009), okurken sözcükleri tanımada, seslendirmede (Wicks-Nelson ve Israel, 2003; Yılmaz, 2008), okunan metnin ana fikrini belirlemede, çıkarım yapmada (Baydık, 2011), neden-sonuç ilişkisi kurmada güçlükler yaşayabildikleri (Baydık, 2011; Rourke, 1999); sözcük dağarcıklarının da sınırlı olduğu belirtilmektedir (Baydık, 2011; Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Sarıpınar ve Erden’in (2010) çalışmasında okuma bozukluğu olan

çocuklar bir kontrol grubuyla karşılaştırılmış ve okuma bozukluğu olan çocukların okuma sırasında harf atlama, hece atlama, hatalı sözcük okuma, sözcüğü tersten okuma, harf karıştırma, harf ve hece ekleme hatalarını daha fazla yaptığı gözlemlenmiştir.

Okuma bozukluğu olan çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin (Ferretti ve ark., 2009; McLean ve ark., 2011; Meisinger ve ark., 2010; Wicks-Nelson ve Israel, 2003; Yılmaz, 2008) ve okuma hızlarının da okuma bozukluğu olmayan çocuklara göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (Güzel-Özmen, 2005; Protopapas ve Skaloumbakas, 2007; Sarıpınar ve Erden, 2010; Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Yılmaz (2008), okuma sırasında yapılan hataların okumanın akıcılığını engellemesinin yanı sıra okuduğunu anlamayı da etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle akıcı okuyamayan ve okuduğunu anlamada güçlük yaşayan çocukların akademik güçlükler yaşayabileceğini, çünkü sık sık okuma hatası yapan bir çocuğun okurken dikkatini okuduğu metni anlamadan çok seslendirmeye yönelteceğini ileri sürmektedir (Yılmaz, 2008). Güzel-Özmen'in (2005) çalışmasında okuma güçlüğü olan çocukların bir öyküyü anlayarak okuduklarında okuma hızlarının da arttırdığı saptanmıştır. Yani okuma bozukluğu olan çocukların daha önceden bildikleri öyküleri daha akıcı okudukları belirtilmektedir (Güzel-Özmen, 2005).

Okuma bozukluğu olan çocuklarda yaşa göre farklılaşan özellikler tanımlanmaktadır. Üç yaş civarında okuma bozukluğu açısından risk altında olan çocukların ele alındığı boylamsal bir çalışmada, bu çocukların sözcük bilgisinin, ifade edici dil ve dilbilgisi becerilerinin karşılaştırma grubundakilerden daha az geliştiği, gruplar arasında ses bilgisi açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (Muter ve Snowling, 2009). 6 yaşında ÖÖB açısından risk altında olan çocukların okuma-yazma

gelişiminde gecikmeler olduğu görülmüş, bu nedenle erken dönem okuma gelişiminin en güçlü yordayıcısının ses bilgisi olduğu düşünülmüştür. Ek olarak risk altındaki çocuklarda fonoloji gelişiminde ve dil gelişiminde de gecikmeler görülmüştür. 8 yaşında ÖÖB riski olan çocukların sözcüğü seslere ayırmada, sahte sözcük okumada ve okuduğunu anlamada anlamlı düzeyde daha fazla güçlük yaşadığı saptanmıştır. Ancak bu çocuklar içerisinde dille ilgili becerileri iyi düzeyde olanların, hata yapmalarını önleyebilecek telafi edici stratejiler kullanarak okuma güçlüklerinin üstesinden gelebildiği gözlenmiştir. Çocuklar 13 yaşlarına geldiklerinde ise risk grubundaki ve okuma becerileri zayıf olan çocukların diğer çocuklara göre sözel zeka ve fonolojik becerilerle (özellikle fonolojik farkındalık, sahte sözcük yinleme ve sahte sözcük okuma becerileri) ilgili testlerde anlamlı düzeyde güçlükler sergilediği görülmüştür. Ayrıca bu çocukların çoğu dil becerilerinde, sözel olmayan becerilerde, aritmetik becerilerinde ve dikkatle ilgili süreçlerde (bazen bunların birleşiminde) ek güçlükler sergilediği görülmüştür (Muter and Snowling, 2009). Okuma bozukluğu olan 8-9 yaşlarındaki çocukların ağırlıklı olarak fonolojik kodlamada güçlükler yaşadığı, 10-13 yaşlarındaki çocukların ise fonemik bir kod kullandıkları ancak özellikle dil işleme ile ilgili kısa süreli bellekte daha genel bir güçlüklerinin bulunduğu görülmüştür (Sattler ve Weyandt, 2002).

Okuma bozukluğu olan çocukların bellek ile ilgili güçlükler yaşadığı da belirtilmektedir. Gücüyener ve arkadaşlarına (1998) göre okuma bozukluğu olan çocukların daha çok sözel olmayan belleklerinde güçlükleri vardır. Rourke (1999) bu çocukların görsel bellekten çok işitsel belleklerinde güçlük olduğunu ileri sürülmüştür (Rourke, 1999). Arns ve arkadaşları (2007) da çalışmalarında okuma bozukluğu olan ve okuma bozukluğu olmayan çocuklara sözcük ve renk tanıma görevleri vermiş ve

okuma bozukluğu olan çocuklar, sözel testlerde okuma bozukluğu olmayan çocuklardan daha az sözcük adlandırırken, sözcüğün rengini adlandırmak gerektiğinde okuma bozukluğu olmayan çocuklarla benzer düzeyde beceri sergilediğini bulmuşlardır. Bu nedenle okuma bozukluğu olan çocukların sözel belleklerinin etkilendiği ancak doğal (spontaneous) belleklerinin tamamen etkilenmediği düşünülmüştür (Arns ve ark., 2007).

1.2.2. Görülme Sıklığı

Görülme sıklığı ile ilgili çalışmalara bakıldığında okul çocuklarının % 3-10'unda okuma bozukluğu olduğu bildirilmektedir (Wicks-Nelson ve Israel, 2003). DSM-IV'e göre, okuma bozukluğu %4-9 oranında görülmektedir.

Cinsiyetler açısından bakıldığında ise okuma bozukluğunun erkeklerde daha sık görüldüğü (Sattler ve Weyandt, 2002; Wicks-Nelson ve Israel, 2003), erkek öğrencilerde görülen okuma bozukluğunun kız öğrencilere kıyasla 3-4 kat daha fazla olduğu belirtilmektedir (Sattler ve Weyandt, 2002).

Türkiye'de ise Bingöl'ün (2003) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, 2.sınıfta okuyanlarda % 2.1 oranında, 4. sınıfta okuyanlarda ise % 0.6 oranında okuma bozukluğu saptanmış, buna göre Türkiye'deki okuma bozukluğu oranının gelişmiş ülkelere kıyasla düşük olduğu belirtilmiştir. Cinsiyetler açısından bakıldığında ise Türkiye'de de kızlara (% 1.4) oranla erkeklerde (% 2.6) okuma bozukluğuna daha sık rastlanmıştır.

1.2.3. Okuma Bozukluğu'nun Sınıflandırılması

Okumanın çeşitli bileşenleri olduğuna ve bu bileşenlerden herhangi birindeki zayıflığın farklı türde bir okuma bozukluğuna yol açtığına dair bir görüş bulunmakta ve tanı ve tedavi yöntemlerinin de bu görüş üzerine temellenmesi gerektiğı düşünölmektedir. Bu görüşten yola çıkılarak; “gelişimsel disleksi” ya da “özgül okuma bozukluğu”, “özgül olmayan okuma bozukluğu”, “genellenmiş okuma bozukluğu” ve “ortografik işlemeleme güçlüğü” olmak üzere farklı tiplerdeki okuma bozuklukları üzerinde durulmuştur (Aaron, 1995).

Gelişimsel disleksi ya da özgül okuma bozukluğu olan kişilerin sözcük tanıma becerilerinin zayıf, okuma hızlarının düşük olduğu belirtilmektedir. Okurken, okuma bozukluğu olmayan kişilere kıyasla daha fazla hata yaptıkları; ancak yaptıkları hata türlerinin okuma bozukluğu olan diğer kişilerden farklı olduğu görölmüştür. En sık yaptıkları okuma hatalarından birinin “yer değıştirme” hatası olduğu; sözcükleri ve sözcüklerdeki ekleri atlama eğilimi gösterdikleri ve bir sözcüğü başka bir sözcük yerine kullanabildikleri belirtilmiştir. Bu tür okuma bozukluğu olan çocukların okuma sırasında “bağlama göre” hareket ettikleri; sözcüğü farklı bir şekilde okusalar da cümledeki anlamı tamamen değıştirmedikleri görölmüştür (Aaron, 1995).

Gelişimsel disleksisi olan çocukların fonolojik becerilerindeki güçlüklerinden dolayı yazmada da güçlükler yaşadıkları; yazarken yaptıkları hataların okurken yaptıkları hatalarla benzer olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu çocukların dinlediğini anlama becerilerinin iyi olduğu halde sözcük tanıma ile ilgili güçlüklerinden dolayı okuduğunu anlamada güçlük yaşadığı belirtilmektedir (Aaron, 1995).

Özgöl olmayan okuma bozukluğu olan çocukların okuma hızlarının normal sınırdı olduğu ve sözcükleri nadiren hatalı okudukları belirtilmektedir. En sık yaptıkları okuma hatalarından birinin “sözcük ekleme” hatası olduğu; okuma sırasında yaptıkları hataların cümledeki anlamı değıştirdiğı görölmüştür (Aaron, 1995).

Özgöl olmayan okuma bozukluğu olan çocukların kurallara uygun yazdıkları ancak yazılarındaki konu içeriğinin fakir olduğu belirtilmektedir. Genellikle sık kullanılmayan sözcükleri hatalı yazdıkları ve bu hataların cümlelerin anlamını değıştirecek türde olduğu görölmüştür. Ayrıca okuduğunu ve dinlediğini anlamada ciddi güçlükler yaşadıkları ileri sürölmektedir (Aaron, 1995).

Genellenmiş okuma bozukluğu gelişimsel disleksi ve özgöl olmayan okuma bozukluğunun birleşimi olarak görölmektedir. Genellenmiş okuma bozukluğu olan çocukların çözümlemede ve kavramada güçlükler yaşadığı belirtilmekte ve okuma bozukluklarının bilişsel becerilerindeki zayıflıktan kaynaklandığı düşünölmektedir (Aaron, 1995).

Ortografik işleme güçlüğü olan çocukların okuma bozukluklarının temelinde ortografik işleme becerilerindeki güçlükler olduğu düşünölmektedir. Ayrıca, çözümleme ve dinlediğini anlama becerileri yeterli olduğu halde okuma hızlarının düşük olduğu görölmüştür (Aaron, 1995).

Sattler ve Weyandt (2002) ise disfonik, disidetik ve aleksik olmak üzere 3 tip okuma bozukluğu türü olduğunu ileri sürmektedir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Okuma Bozukluğu Alt Tipleri

OKUMA BOZUKLUĞU TÜRÜ	ÖZELLİĞİ
Disfonetik okuma bozukluğu <i>İşitsel tip bozukluk</i>	Fonolojik çözümlemede yetersizlik görülür
Disidetik okuma bozukluğu <i>Görsel tip bozukluk</i>	Sözcüğün tamamını tanımada güçlük görülür
Aleksik okuma bozukluğu <i>Karışık tip bozukluk</i>	Hem fonolojik çözümlemede hem de kelimenin tamamını tanımada güçlükler görülür.

Okuma bozukluğunu iki başlık altında ele alan çalışmalar (Harm ve Seidenberg, 1999; Manis ve ark., 1999) da mevcuttur. Bunlardan Harm ve Seidenberg'e (1999) göre okuma bozukluğu, fonolojik ve yüzeysel disleksi olarak ikiye ayrılmaktadır. Manis ve arkadaşlarına (1999) göre ise okuma bozukluğu, fonolojik ve gecikmiş disleksi olarak ikiye ayrılmakta, “yüzeysel disleksi” ise gecikmiş disleksinin bir alt tipi olarak ele alınmaktadır. Çalışmalar sonucunda fonolojik disleksinin fonolojik süreçlerdeki bozulmadan kaynaklandığı (Harm ve Seidenberg, 1999) ve fonem farkındalığı ve ifade edici dil alanlarında gecikmiş (delayed) disleksisi olanlara göre daha fazla güçlük yaşadıkları belirtilmiştir. Gecikmiş (delayed) disleksisi olan çocukların ise fonolojik disleksisi olan çocuklara göre harf ve sözcükleri işlemlemede daha yavaş olduğu, yani görsel-ortografik görevlerde daha fazla güçlük deneyimledikleri görülmüştür (Manis ve ark., 1999). Yüzeysel disleksisi olanların da gecikmiş disleksisi olan çocuklara benzer şekilde sözcük işleme becerilerini kazanmada gecikme yaşadıkları, ancak bu gecikmenin nedeninin çevresel etmenler, deneyimle ya da öğrenme ile ilgili eksiklikler olabileceği düşünülmüş (Harm

ve Seidenberg, 1999), bu nedenle yüzeysel disleksisi olan çocukların, disleksisi olmayanlarla benzer bir profile sahip olduğu ve kısa sürede olumlu yönde bir değişim gösterebildikleri belirtilmiştir (Manis ve ark., 1999).

1.2.4. Etiyoloji

Okuma bozukluğunun etiyojisine yönelik çalışmalar bozukluğun genetik ve nörolojik faktörlerden köken alan çevresel ve psikolojik faktörler ile şekillenen bir bozukluk olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma bozukluğunda işlevsel bozuklukların, serebral lateralizasyon anormalliğinin, doğum hasarlarının, gelişimsel gecikmenin ve çevresel etmenlerin rolü olduğu belirtilmektedir (Gücüyener ve ark., 1998).

Okuma bozukluğunun etiyojisine yönelik çalışmaların bir bölümü bozukluk üzerinde genetik faktörlerin etkilerini ele almıştır. (Castles ve ark., 1999; McGuinnes, 2002; Muter ve Snowling, 2009; Plomin ve Kavas, 2005; Sattler ve Weyandt, 2002). Okuma becerisinde etkili olan kalıtımın, okuma bozukluğu bileşenleri üzerinde de etkili olabileceği (Plomin ve Kavas, 2005; Sattler ve Weyandt, 2002), özellikle DNA'nın bu bozukluklar üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Plomin ve Kavas, 2005). Bu görüşü destekleyici bir çalışmada (Muter ve Snowling'in, 2009), anne-babadan birinde okuma bozukluğu bulunan ailelerdeki çocukların 1/3 - 1/2'si kadarının okulun ikinci yılına kadar anlamlı düzeyde okuma yazma bozuklukları sergilediği görülmüştür.

Okuma bozukluğunun nedeni ile ilgili araştırmaların diğer bir bölümü beyin yapı ve işlevine yönelik çalışmalardır. 1861'de, sol frontal lobda bulunan Broca

alanının konuşmanın gerçekleşmesinde önemli olduğu ve 1874'te temporal lobdaki Wernicke alanının da dili anlama ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Bu beyin bölgeleri ile ilgili yapılan bir çalışmada (Paulesu ve ark., 1996), okuma bozukluğu olan yetişkinler ile bir karşılaştırma grubu, uyaklı sözcük ve kısa süreli bellek görevleri sırasında PET tarama yöntemi ile izlenmiş fonolojik süreçlerde karşılaştırma grubu ile aynı beyin bölgelerinin aktive olduğu ancak aktivasyonun karşılaştırma grubundaki gibi uyum içersinde olmadığı görülmüştür. Bu nedenle okuma bozukluğu olanlarda uyaklı sözcük görevi sırasında Broca alanı büyük ölçüde aktive olurken, Wernicke alanının aktive olmadığı; kısa süreli bellek görevinde ise Wernicke alanının aktive olduğu ancak Broca alanının çok zayıf bir aktivasyon sergilediği görülmüştür. Ek olarak her iki görevde de okuma bozukluğu olan grupta aktive olmayıp kontrol grubunda aktive olan tek alanın insula olduğu saptanmıştır. Bu nedenle okuma bozukluğu olanların fonolojik sistem güçlüklerinin anterior ve posterior dil bölgeleri arasındaki zayıf bağlantıdan kaynaklandığı düşünülmüştür (Paulesu ve ark., 1996). Liu ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında da okuma bozukluğu olanlarda temporo-parietal korteks işleyişinde bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Serebellar eksiklik hipotezine (Cerebellar deficit hypothesis) göre okuma bozukluğu serebellumdan kaynaklanmaktadır (Kleine ve Verwey, 2009). Fawcett ve Nicolson'ın (2004) çalışması da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu çalışmada okuma bozukluğu ve zihinsel gelişim geriliği olan çocuklar bir karşılaştırma grubu ile karşılaştırılmış, okuma bozukluğu olan çocukların serebellar testlerde farklılık gösterdiği ve dolayısıyla serebellar bir anormalliğinin olduğu düşünülmüş, bu düşünce PET taraması sonuçları ile desteklenmiştir.

Okuma bozukluğu olan ve okuma bozukluğu olmayan çocukların okuma kazanımı ile ilgili hangi beyin bölgelerinin geliştiğini saptamak amacıyla yürütülen bir çalışmada (Shaywitz ve ark., 2007), okuma bozukluğu olan kişilerin okuma kazanımında nörobiyolojik bir farklılık olduğu ve okuma kazanımında sol anterior lateral occipitotemporal bölgenin kritik bir rol oynadığı ileri sürülmektedir (Shaywitz ve ark., 2007). Ayrıca okuma bozukluğu olanlarda beynin frontal ve sağ temporal bölgelerinde aktivite artışı (Delta ve Theta dalgaları) olduğuna dair bulgular da mevcuttur. Buna göre okuma bozukluğunda frontal-serebellar ağın önemli olabileceği düşünülmektedir (Arns ve ark., 2007).

Muter and Snowling'in (2009) bir çalışmasında okuma-yazma bozukluklarının fonolojik farkındalık, ezber/tekrar becerileri ve çözümleme becerisindeki güçlükler ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca zayıf dil becerisi olan çocukların okuduğunu anlamada güçlük yaşayabileceği, diğer taraftan güçlü dil becerileri olan çocukların dil becerilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilecek önemli bir telafi kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla dil becerilerinin okuma becerisini etkileyebileceği ileri sürülmektedir (Muter and Snowling, 2009).

Okuma bozukluğunda yazılı sözcükleri sese dönüştürmede görsel ve işitsel güçlükler bulunduğu için okuma ve yazma becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Kujala ve ark., 2006; Overly ve ark., 2003). Bunun yanı sıra okuma bozukluklarının görsel uyarıyı inceleme, takip etme ve işlemelemedeki güçlüklerle neden olan göz bozukluklarına bağlı olduğu da düşünülmektedir (Wicks-Nelson ve Israel, 2003).

Özetle, okuma bozukluğunun temelinde genetik faktörlerin, beynin yapı ve işleyişinin ve dille ilgili becerilerin önemli rol oynadığı söylenebilir.

Yazının devamında bilgi edinmenin en sık kullanılan yollarından biri olan ve akademik yaşamda önemini koruyan okuma ve okuduğunu anlama, okuma bozukluğunun değerlendirilmesi ve yazma bozukluğu (Disgrafi) hakkında bilgi verilecek, sonrasında Türk örneklemini üzerinde yapılan bu çalışmada söz konusu olan okuma bozukluğunun temelinde bulunan okuma yazma öğretiminin Türkiye’de hangi yöntemlerle uygulandığı hakkında kısaca bilgi verilecektir.

1.2.5. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Yazıdaki sembolleri tanıma ve anlama etkinliği olan *okuma* (Karadağ, 2005; Sattler ve Weyandt, 2002; Vatansever, 2008), başta çözümleme ve dili kavrama olmak üzere çok sayıda bilişsel ve duysal işlev gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özenici, 2009; Sattler ve Weyandt, 2002; Vatansever, 2008). Okuma için dikkat ve konsantrasyon, fonolojik farkındalık, ortografik farkındalık, sözcük farkındalığı, biçim, semantik ya da sentatik farkındalık, hızlı çözümleme, sözel kavrama ve genel zeka süreçlerinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Sattler ve Weyandt, 2002). Okuma sırasında kişinin bilgi ve deneyimlerini kullanarak okuduklarına anlam yüklediği, yorumladığı, yargıladığı ve değerlendirme yaptığı; yazılı metindeki anlamı yapılandırdığı bilinmektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, s. 2 akt; Karadağ, 2005; Vatansever, 2008). Okumanın gerçekleşebilmesi için kişinin, sözcükleri ve sözcüklerin birleşimini tanımasının; sözcüklerin çeşitli seslere bölünebileceğini anlamasının; sözcük bilgisini geliştirip, bunları uygun bir biçimde kullanmasının; sözcüklerden, noktalama işaretlerinden, cümlelerden ve düz yazılardan anlam çıkarabilmesi gerektiği (Wicks-Nelson ve Israel, 2003); bu nedenle okumanın

en önemli özelliğinin okunan parçanın anlaşılması ve değerlendirilmesi olduğu bildirilmektedir (Vatansever, 2008).

Okumada yazılı olanı çözümlemenin yanı sıra okuduğunu anlamanın da önemli olduğu; anlamanın, yazılı metindeki bilgilerin kullanılabilmesi ve okuyanın deneyimlerini geliştirebilmesi açısından gerekli olduğu belirtilmektedir (Girgin, 1999, ss: 1-2; akt. Karadağ, 2005; Vatansever, 2008). Anlama, okul öncesi dönemde dinleyerek okul döneminde ise okuma ile geliştirilen bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Vatansever, 2008). Okuduğunu anlama için dilbilimsel ve bilişsel becerilere ihtiyaç olduğu; okunulan metindeki bilginin edinilmesinin yanı sıra bunların kişide var olan bilgilerle bütünleştirilmesinin de gerekli olduğu, okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için temel okuma becerilerinin otomatikleşmesinin önemli olduğu ileri sürülmektedir (Özenici, 2009).

Okuma ve anlama becerisinin, sözcükleri hızlı bir şekilde, otomatik olarak tanıma ve çözümlemeye bağlı olduğu; yavaş ve hatalı çözümlemenin, okuduğunu anlama güçlüğüne en iyi yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Sattler ve Weyandt, 2002). Okuma bozukluğu olan çocukların, okuduğunu anlama becerisinin yordayıcısı olan işitsel çalışma belleğinde ve fonolojik kısa süreli bellekte güçlükler yaşadığı da ileri sürülmektedir (Holdnack, 2003). Aaron'a (1995) göre ise gerekli bilgiye sahip olmamak veya gerekli okuma stratejilerini bilmemek/kullanamamak kavrama becerilerinde güçlükler neden olmaktadır (Aaron, 1995). Okumanın akıcılığını olumsuz yönde etkileyen okuma hatalarının da okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü sık sık okuma hatası yapan bir çocuğun okurken dikkatini daha çok metni seslendirmeye yönelteceği, dolayısıyla da okuduğu metni anlamasının güçleşeceği ileri sürülmektedir (Yılmaz, 2008).

1.2.6. Okuma Bozukluğu'nun Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar

Okuma bozukluğunun genel olarak *davranışsal* (okuma ve yazmada g gibi), *bilişsel* (gözlenen performans - fonolojik süreç, kısa süreli bellek, otomatikleşme ve merkezi süreçlerde gler gibi) ve *biyolojik* (serebellumda ve magnoselüler yollarında anormallikler ya da kalıtsallık gibi) olmak üzere üç alanda değerlendirilmesi gerektiği dşlmektedir (McGuinnes, 2002). Ancak okuma bozukluğu değerlendirmesinde genellikle çocuğun okuma ve yazma becerileri üzerine odaklanılmakta ve bunun değerlendirmede önemli boşluklar yarattığı dşlmektedir (Altınğlu-Dikmeer ve Gen, 2009). Bu nedenle okuma bozukluğu değerlendirmesi yapılırken öncelikle zihinsel değerlendirme yapılmalıdır. Ardından okuma (sesli ve sessiz) ve yazma, kavrama becerilerinin yanı sıra akademik başarı, işitsel-görsel-algisal işleme becerileri, sözcük bilgisi, fonemik farkındalık, sesli-sessiz harflerin kullanımı ve harf-ses uyumunun incelenmesi gerekli görülmektedir (Sattler ve Weyandt, 2002). Ayrıca okuma akıcılığı hakkında bilgi edinilmesi de önemli görülmektedir (Meisinger ve ark., 2010). Bu alanların ve becerilerin değerlendirilmesi için geçerli-güvenilir zeka ve başarı testlerinin yanı sıra (Sattler ve Weyandt, 2002) oklu değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği, geçerliğin ve güvenirliğin sağlanması için ise değerlendirmenin farklı şekillerde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Brueggemann ve ark., 2008; DCC, 2011). Okuma bozukluğunun değerlendirilmesinde, çocuktan, anne-babadan ve öğretmenden alınan bilgilerin de oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (DCC, 2011).

1.2.6.1. Okuma Becerisinin Değerlendirmesi

Geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre doğru okuma, akıcı okuma ve zihinsel gelişim, okuma becerisinin ayrılmaz parçaları olduğu, bu nedenle okuma bozukluğu değerlendirmelerinde öncelikle doğru ve akıcı okuma ölçümlerine odaklanıldığı belirtilmektedir (Protopapas ve Skaloumbakas, 2007). Ancak, okuma yazma becerisinin çok boyutlu olduğu; çocuğun güçlükleriyle ilgili ayrıntılı bilgi edinmek ve bunların çocuğun öğrenim yaşamını nasıl etkileyeceğini görmek için yapılan değerlendirmenin: sözcük okuma becerisi, düz yazı okuma becerisi, okuduğunu anlama, okuma hızı ve akıcılığı, yazının değerlendirilmesi gibi okuma yazma becerilerinin çok yönlü yapısını ve altta yatan fonolojik temeli yansıtmaları gerektiği düşünülmektedir (Muter and Snowling, 2009).

Okumada bozukluklarının değerlendirmesinde çocuğun güçlüklerinin çok boyutlu doğası hakkında karar vermek için okuma başarısına katkıda bulunan tüm becerilerin de değerlendirilmesi ve değerlendirme sürecinin aşağıdaki ölçümleri de içermesi gerektiği düşünülmektedir:

- Çözümleme Becerisi Testi.
- Fonem Farkındalığı Testi
- Kısa Süreli Sözel Çalışma Belleği Testi
- Sahte Sözcük Tekrarlama Testi
- Sözcük Bilgisi ve Dilbilgisel Duyarlılık Testi (Muter and Snowling, 2009).

Okuma bozukluğunun yalnızca zihinsel gelişim değerlendirmesi ile tanılandığı durumlar olduğu gözlenmekle birlikte bu tür değerlendirmelerin yetersiz olduğu,

bunun yanı sıra çocuğun 2-3. sınıf sonrasında güçlüklerinin fark edilmesi nedeniyle çocuğun erken dönemde gereksinimi olan yardımı alamadığı düşünülmektedir. Bu nedenle de ilköğretimin ilk yılında çocuğun erken dönem güçlüklerinin saptanabileceği değerlendirmeler ve programlar geliştirmeye yönelinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Dunn, 2007). Bu tür değerlendirmelerde belirti tarama listelerinin değeri akla gelmektedir. Ayrıca erken dönem dil gelişimi ve fonolojik özellikler ile okul yıllarındaki okuma becerisi arasında ilişki olduğu, bu nedenle okul öncesi dönemde beş yaş çocuklarında da okuma güçlüğünün fark edilebileceği ileri sürülmektedir (Muter and Snowling, 2009; Sattler ve Weyandt, 2002).

Okuma becerisinin değerlendirilmesi; çocuktaki gelişimi izleme, okuma bozukluğunu saptama, okumanın gelişimini ve okumadaki güçlükleri destekleyen bilişsel becerilerle ilgili psikolojik kuramları test etme gibi amaçlarla yapılabilmektedir. Amaç ne olursa olsun, okuma becerisinin değerlendirmesinin çok yönlü olması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin okuma becerisini değerlendirmede kullanılan “Neale Okuma Becerisi Analizi”nde (The Neale Analysis of Reading Ability-NARA) çocuktan öyküleri yüksek sesle okuması ve her öyküden sonra öyküyle ilgili soruları yanıtlaması istenmektedir. Sözcük okuma hatası belli bir sayıya ulaştıktan sonra test sonlandırılmakta, okunan doğru sözcük puanı, okunan toplam sözcük puanı üzerinden; okuduğunu anlama puanı, doğru yanıtlanan soru sayısı üzerinden; okuma hızı puanı ise her öykü için kaydedilen süre üzerinden hesaplanmaktadır (Cain ve Oakhill, 2006).

Okuma becerisi değerlendirmesinin yanı sıra çocuktaki gelişimi izlemenin de önemli olduğu, böylece çocuğun eğitimini yönlendirmeye ilişkin karar vermenin kolaylaştığı belirtilmektedir (Olinghouse ve ark., 2006). Gelişimi izlemede kullanılan

ölçüm araçlarından bazılarının; Sözel Okuma Akıcılığı testi (*Oral Reading Fluency – ORF*), Sıralanmış Sözcük Listesi Müdahalesi (*Intervention Aligned Word List – IAWL*) ve Öğretim Programı Temelli Ölçüm (*Curriculum-based measurement – CBM*) olduğu; bunlar içerisinde en yaygın ve bilimsel geçerliği olan uygulamanın Öğretim Programı Temelli Ölçüm olduğu belirtilmektedir (Olinghouse ve ark., 2006).

Okuma bozukluğu değerlendirmesinde kullanılan ölçüm araçları genel olarak, kavrama becerilerini (okuduğunu anlama, sözcük kavrama, yönerge kavrama gibi), okuma akıcılığını, doğru okuma becerisini, harf-sözcük tanıma becerilerini, fonolojik becerileri ve bellek işlevlerini değerlendirmektedir. Okuma bozukluğu tanısı için değerlendirilen alanlar ve bu alanları değerlendirmede kullanılan bazı ölçüm araçları aşağıda ele alınmıştır.

Okuma Akıcılığı. Okuma akıcılığı ölçümünde öğrenciden artan zorluktaki metinleri olabildiğince hızlı ve doğru bir şekilde okuması istenmektedir. Örneğin Gray Sözel Okuma Testi'nde (The Gray Oral Reading Test) uygulayıcı, metinlerin bulunduğu test kitabını çocuğa vermekte, kitabın bir kopyasından da çocuğu izleyerek çocuğun okurken yaptığı hataları işaretlemekte ve bir yandan da süreyi kaydetmektedir. Bu uygulamada okuma akıcılığının değerlendirilmesinin yanı sıra okuma hızı ve doğru okunan sözcük sayısı da hesaplanmaktadır (Greenberg ve ark., 2009). Wheldall Okuma Parçalarını Değerlendirme'de (The Wheldall Assessment of Reading Passages) ise 1 dakikada doğru okunan sözcük sayısı üzerinden puanlama yapılmakta ve okumanın akıcılığı okunan metinlerden elde edilen ortalama puan üzerinden değerlendirilmektedir (McLean ve ark., 2011).

Harf-Sözcük Tanıma Becerisi. Okuma bozukluğu olan çocukların sözcük tanımadaki güçlükler yaşadığı bilinmektedir (Yılmaz, 2008). Bu nedenle okuma

bozukluğu olan çocukların harf ve sözcük tanıma becerileri de değerlendirilmektedir. Örneğin, Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi'nde (Woodcock Reading Mastery Tests—Revised) harf tanıma becerileri değerlendirilirken çocuğun farklı yazı karakterlerini okuması istenmektedir. Sözcük tanıma becerileri değerlendirilirken de çocuğa artan zorluktaki sözcüklerden oluşan bir liste verilmekte ve bu listedeki sözcükleri okuması istenmektedir. Sözcüklerin doğru sayılması için artikülasyon kurallarına uygun çözümlenmesi ve telaffuz edilmesi gerekmektedir (Meisinger ve ark., 2010). Sessiz Sözcük Okuma Akıcılığı Testi'nde (Test of Silent Word Reading Fluency) ise 3 dakika içerisinde bitişik bir şekilde yazılmış olan sözcüklerin bir çizgi ile ayrılması istenmektedir. Çocuğun verilen süre içerisinde olabildiğince çok sözcüğü ayırması gerekmektedir (örn., azçokilede; az/çok/ile/de) (Laitusis, 2010).

Fonolojik Beceriler. Fonolojik becerilerin değerlendirilmesinde anlamlı ve anlamsız sözcüklerden yararlanılmaktadır. Çocuğa artan güçlükteki sözcüklerin (ya da sahte sözcüklerin) bulunduğu bir liste verilmekte, sözcükleri yüksek sesle ve doğru bir şekilde okuması istenmektedir (Crews ve D'amato, 2009; Greenberg ve ark., 2009; Laitusis, 2010; Meisinger ve ark., 2010). Bunun yanı sıra fonolojik ve fonemik farkındalığı değerlendirmek için ses karşılaştırma, sözcüklerdeki sesleri ayrıştırma, sözcük oluşturmak için farklı sesleri bir araya getirme ve görsel olarak sunulan materyali hızlı bir şekilde adlandırma gibi görevlerden yararlanılmaktadır (Lovett, Steinbach, and Fritjers, 2000c; akt. Crews and D'amato, 2009; Shaywitz, 2003). Fonolojik işlemlenin değerlendirilmesinde ise bir sözcüğü belli bir ses eksikken tekrar etme, sesleri birleştirerek sözcük oluşturma, gösterilen renkleri ve sesleri olabildiğince hızlı adlandırma yöntemleri kullanılmaktadır (Greenberg ve ark., 2009). Örneğin The NEPSY (Gelişimsel Nöropsikolojik Değerlendirme – A Developmental

NEuroPSYchological Assessment), Kapsamlı Fonolojik İşleme Testi (The Comprehensive Test of Phonological Processing), Woodcock-Johnson III Tanısal Okuma Bataryası (Woodcock-Johnson III Diagnostic Reading Battery) ve Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi (Woodcock Reading Mastery Tests—Revised) fonolojik becerilerin değerlendirilmesinde kullanılabilmektedir (Crews and D’amato, 2009; Greenberg ve ark., 2009; Laitusis, 2010; Meisinger ve ark., 2010).

Bellek. Bellek değerlendirmesinde Sayı Dizisi Öğrenme Testi (SDÖT), Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu (GİSD-B), İşitsel Sözel Öğrenme Testi (AVLT) ve Gelişimsel Bir Nöropsikolojik Değerlendirme (NEPSY) kullanılabilmektedir.

SDÖT, 1943 yılında Zangwill tarafından geliştirilmiştir ve öğrenme becerisi ile kısa süreli bellek ve genel bellek kapasitesini değerlendirmektedir. Bir sayı dizisinin doğru bir şekilde tekrarlanması için gereken tekrar sayısı ölçülmektedir (Karakaş, Erdoğan Bakar, Doğutepe, 2013). *SDÖT*’te sayı dizisinin tam olarak öğrenilme durumu incelenmekte, kişinin bunu kaç tekrarda başarabildiği ölçülmektedir. *SDÖT*’te *bellek söz* konusudur; ancak *SDÖT*’ün ayırt edici özelliği, *öğrenme yeteneğini* de ölçüyor olmasıdır. 6-11 yaş arası erkek çocuklar ve 20-95 yaş arası yetişkin katılımcılar için standardizasyonu yapılmıştır (Karakaş ve Doğutepe, 2011; Karakaş, Erdoğan Bakar ve Doğutepe 2013).

Karakaş ve Yalın (Karakaş ve Yalın, 1993; 1995) tarafından geliştirilmiş olan GİSD-B, çocuklarda kısa süreli bellek uzamını multi-modal biçimde ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda, GİSD-B duyumsama/algılamayı, dikkat uzamını, kısa süreli belleğin kapasitesini, multi-modal olarak sıralama yeteneğini, yazılı anlatımı (motorik), dilsel anlatımı ve uyarım ve tepki modalitelerinin bütünleşmesi yani duyuşal-motor koordinasyonu ölçmektedir. İşitsel Sözel (İS), Görsel-Sözel (GS),

İşitsel Yazılı (İY) ve Görsel Yazılı (GY) olmak üzere dört alt testten oluşmaktadır. Alt testler değişik uzunluktaki sayı dizilerinin katılımcılara işitsel veya görsel olarak sunulmasını, tepkilerin de sözlü veya yazılı olarak alınmasını içerir. Bireysel olarak uygulanmaktadır. 13-54 yaş arası katılımcılar için standardizasyonu yapılmıştır (Karakaş ve Yalın, 1993, 2009; Karakaş, Erdoğan Bakar ve Doğutepe 2013). 6-11 yaş arası standardizasyon çalışması ise Kılıç ve arkadaşları (2002) tarafından yapılmıştır.

AVLT, Rey (1964) tarafından geliştirilmiş, Taylor (1959) ve Lezak (1983) tarafından İngilizce uyarlaması yapılmıştır (Karakaş, 2006; Karakaş ve ark., 2003). AVLT'nin Türk formu ise Genç-Açıkgöz ve Karakaş (1996) tarafından hazırlanmıştır ve ÖÖB olanlarda öğrenme becerisini değerlendirmede kullanılabilir (akt., Turgut, 2008). AVLT anlık sözel bellek uzamını, anlık ve gecikmeli hatırlamayı ve tanıma belleğini ölçmektedir (Karakaş ve ark., 2000).

NEPSY'nin Bellek ve Öğrenme Alanı'ndaki 5 alt testi kullanılabilir. Bu alt testler:

- Yüz Belleği – çocuk, gösterilen yüzlerin cinsiyetini belirlemekte, hemen ardından ve 30 dakika sonrasında üç tane yüz listesinden seçim yapmaktadır.
- İsim Belleği – Çocuğa, resmi çizilmiş sekiz çocuğun isimleri üç kez tekrar edilerek öğretilmekte, 30 dakika sonra çocuktan sekiz çocuğun isimlerini söylemesi istenmektedir.
- Öykü Belleği – Öykü belleği, serbest hatırlama ve ipucuyla hatırlama şeklinde değerlendirilmektedir. Çocuğa bir öykü dinletildikten sonra çocuktan öyküyü hatırlaması ve anlatması istenir. Serbest hatırlama koşulunda çocuğun söz etmediği detayları alabilmek için çocuğa sorular sorulmaktadır.

- Cümle Tekrarlama – Çocuktan artan uzunluk ve karmaşıklıkta cümleleri hatırlaması istenmektedir.

- Liste Öğrenme – Supra-span belleği ve liste hatırlama becerisini değerlendirmektedir (Korkman ve ark., 1998; akt. Crews and D'amato, 2009).

Kavrama Becerileri. Kavrama becerilerinin değerlendirmesinde genellikle çocuğun düzeyine uygun bir metni okuması ve metin ile ilgili soruları yanıtlaması istenmektedir. Örneğin, Stanford Tanısal Okuma Testi (Stanford Diagnostic Reading Test) ve Gray Sözlü Okuma Testi (The Gray Oral Reading Test-Fourth Edition) okuduğunu anlamayı bu yolla değerlendirmektedir (Aaron, 1995; Greenberg ve ark., 2009; Jitendra ve Meenaski, 2011). Bunun yanı sıra kavrama becerilerinin değerlendirilmesinde çocuktan metinle ilgili soru oluşturmalarının ya da metin için en uygun olan özeti seçmesinin, öyküyü yeniden anlatmasının (sözlü ya da yazılı olarak), metnin ana fikrini yazmasının istendiği de belirtilmektedir (Jitendra ve Meenaski, 2011). Çocuğun okuduğunu anlama güçlüklerinin temelinde okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin ve çocuğun bilişsel yetersizliklerinin etkisinin olup olmadığını görmek için, okuduğunu anlama değerlendirmesinde kullanılan sorular, zorunlu seçmeli, çoktan seçmeli ya da açık uçlu olabildiği belirtilmektedir. Değerlendirme sırasında çocuğun bu soruları nasıl yanıtlamayı seçtiğini göz önünde bulundurmanın da yararlı olacağı ve bu yolla, güçlüğün ortak bir örüntüsünün bulunabileceği ileri sürülmektedir (Cain ve Oakhill, 2006).

Cain ve Oakhill (2006) okuduğunu anlamayı değerlendirme yöntemlerinden bazılarını aşağıdaki gibi listelemiştir:

Boşluk Doldurma (Cloze Tasks)

Boşluk doldurma görevlerinde, cümle içerisindeki bir sözcük silinmekte ve cümlede boş bırakılan yere uygun olan sözcüğün 3-5 seçenek içerisinde bulunması istenmektedir. Cümleler tek tek ya da bir metin içerisinde verilebilmekte ve bireysel ve grup olarak uygulanabilmektedir. Ancak bu tür uygulamalarda zayıf okuma becerileri nedeniyle düşük puan alınabileceği için değerlendirmede çocuğun okuma becerilerinin de göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Cain ve Oakhill, 2006).

Doğru/Yanlış Cümle Tanıma

Çocuğa okuduğu her metnin ardından bazı cümleler verilmekte ve okuduğunu anlama becerisi evet/hayır ya da doğru/yanlış yanıtları gerektiren sorularla değerlendirilmektedir. Bu türdeki değerlendirmeler, bellek özellikleri hakkında bilgi edinmede yararlı olsa da çıkarım yapma gibi bazı kavrama becerilerini değerlendirmede yeterli bulunmamaktadır (Cain ve Oakhill, 2006).

Çoktan Seçmeli

Çocuğa okuduğunu anlama soruları verilmekte ve üç ya da daha fazla yanıttan hangisinin soru için uygun olduğunu seçmesi istenmektedir (Cain ve Oakhill, 2006).

Açık uçlu sorular

Çocuğa sorular verilmekte ve bu sorulara uygun yanıtları yazması istenmektedir. Bu değerlendirmelerin yöntemi sorunun yanıtını oluşturmak ve hazırlamak için fazladan bilişsel çaba gerektirdiği için çocuğun güçlüğü ile ilgili yararlı bilgiler edinmeyi sağlayabildiği düşünülmektedir (Cain ve Oakhill, 2006).

Okuduğunu anlama değerlendirmesinde, sözcük ve cümle kavrama becerilerinin de dikkate alındığı belirtilmektedir. *Sözcük kavrama becerisi* değerlendirilirken sunulan sözcüğün eş ve zıt anlamlısının bulunması ve sözcükler arasındaki ilişkinin bulunması istenmektedir (Meisinger ve ark., 2010). *Cümle kavrama becerisi* değerlendirilirken ise çocuğa tamamlanmamış cümleler verilerek cümlenin uygun bir şekilde tamamlanması istenmektedir (Meisinger ve ark., 2010; Rose, 1999). Örneğin Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi (Woodcock Reading Mastery Tests—Revised) sözcük ve metin kavrama becerilerinin ölçümünde kullanılabilen bir değerlendirme aracı olarak belirtilmektedir. Bunların yanı sıra çocuğa artan zorlukta yönergeler verilerek bu yönergeleri işleme ve yanıtlama becerisi de değerlendirilebilmektedir (Crews and D’amato, 2009). Ayrıca okuma bozukluğu olan bazı çocukların sesli okuma, bazılarının ise sessiz okuma sırasında metni daha iyi anladığı belirtilmektedir. Bu nedenle değerlendirme sırasında çocukların hem sesli hem de sessiz okuyabileceği materyallerin sunulması önerilmektedir (Sattler ve Weyandt, 2002).

Kavrama becerilerinin değerlendirilmesinde okuduğunu anlamının yanı sıra çocuğun dinlediğini anlama becerisini değerlendirmenin de önemli olduğu bildirilmektedir (Aaron, 1995; Cain ve Oakhill, 2006). Çünkü okuduğunu anlamada güçlük yaşayan bir çocuğun dinlediğini anlama da güçlük yaşayabileceği ileri sürülmektedir (Cain ve Oakhill, 2006). Dinlediğini anlamayı ölçerken ses kayıtlarından yararlanılabilmektedir. Örneğin, Gates-McGinitie Okuma Testi’nin (The Gates-McGinitie Reading Tests –GMRT) Okuduğunu Kavrama alt testinde, okunmuş hali CD’ye dakikada 150-160 sözcük olacak şekilde kaydedilmiş metinler ve metinlere ait sorular çocuğa dinletilmekte ve çocuktan soruları yanıtlaması istenmektedir

(Laitusis, 2010). Çocuğun okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama puanları karşılaştırılmakta; dinlediğini anlama puanı orta ve üstü düzeyde, okuduğunu anlama puanı ortalamanın altında olduğu durumda çocuğun okuma bozukluğunun temelinde zayıf çözümleme becerilerinin olduğu düşünülmektedir. Her iki beceri puanının da ortalamanın altında olduğu durumda okuma bozukluğunun yanı sıra çocuğun konuşmada da güçlükler yaşadığı düşünülmektedir (Aaron, 1995).

Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirmesinde kullanılan ölçüm yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğu belirtilmektedir. Örneğin, zorunlu seçmeli bir görevde “tahmin” etkisi yüksek olabileceği için sadece çoktan seçmeli ya da açık uçlu sorular kullanmak yerine daha fazla ve çeşitli yöntemlerle hazırlanmış sorulardan yararlanmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine de sözcük okuma becerisi, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama gibi farklı dilsel ve bilişsel beceriler tarafından desteklendiği için “saf” bir okuduğunu anlama ölçümünün gerçekleştirilemeyeceği düşünülmektedir (Cain ve Oakhill, 2006).

1.2.6.1.1. Türkiye’de Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Ülkemizde okuma bozukluğunun/okumanın değerlendirilmesinde genel olarak okuduğunu anlama, doğru okuma ve akıcı okuma üzerinde durulmaktadır. Aşağıda Türkiye’de okumanın değerlendirilmesi ile ilgili bazı değerlendirme yöntemlerinden bahsedilecektir:

Okuduğunu Anlamanın Ölçümü: Okuduğunu anlama değerlendirmelerinde çocuğa sınıf düzeyine uygun bir metin sunulmakta ve okuduğu metinle ilgili soruları cevaplaması istenmektedir (Akyol, 2005; Baştuğ ve Keskin, 2012; Erden ve ark.,

2002; Öney ve Goldman, 1984; Sarıpınar, 2006). Okuduğunu anlamayı ölçen sorular çoktan seçmeli, doğru-yanlış yanıtları olan ya da açık uçlu sorular olabildiği gibi boşluk doldurma şeklinde de okuduğunu anlama ölçümleri yapılabilmektedir (Akyol, 2005).

Okuma Hatalarının Ölçümü: Ülkemizde okuma hatalarının ölçümünde, çocuğa bir metin okutulmakta ve okuma sırasında yaptığı hatalar (noktalama işaretlerine uymama, heceleme, sözcük sözcük okuma, satırı takip edememe, kalem ya da parmakla izleme gibi) kaydedilmektedir (Bozkurt, 1976; Tazebay, 1995; Öney ve Goldman, 1984). Sarıpınar (2006) çalışmasında yayınları tarayarak belirlediği 15 tip hata türü (harf atlama, hece atlama, sözcük atlama, satır atlama, sözcüğü tersten okuma, harf karıştırma, harf ekleme, hece ekleme, sözcük ekleme, satır tekrarı, sözcüğü hatalı okuma, sözcüğün sonunu uydurma, heceleyerek okuma, parmakla takip etme ve okuyamama) üzerinden okuma hatası ölçümü yaptığını belirtmektedir (Sarıpınar, 2006).

Okuma Akıcılığının Ölçümü: Okuma akıcılığının ölçümünde genel olarak çocuğun bir dakikada doğru okuduğu sözcük sayısına bakılarak okuma hızı saptanmaktadır (Erden ve ark., 2002; Baştuğ ve Keskin, 2012; Sarıpınar, 2006).

Okuma Sırasında Yapılan Davranış ve Alışkanlıkların Değerlendirilmesi: Okuduğunu anlama, doğru ve akıcı okuma ölçümlerinin yanı sıra çocuğun okuma sırasındaki davranışları da dikkate alınmaktadır (Bozkurt, 1976; Tazebay , 1995). Örneğin, okuma sırasındaki oturuş şekli, kağıdı tutuş şekli, sesteki vurgu, vücut hareketleri, heyecan ya da sinirlilik gibi davranış ve alışkanlıklar değerlendirmede göz önünde bulundurulabilmektedir (Bozkurt, 1976).

Diğer Yöntemler: Ülkemizde okuma değerlendirmesinde okuma ile ilgili ölçümlerin yanı sıra; zihinsel değerlendirme, şekil kopyalama, lateralleşme, sağ-sol ayırdetme, sıralama becerileri, görsel algılama, görsel ardışıklık, planlama gibi becerilerin ölçümleri alınmakta (Turgut ve ark., 2010), yazma sırasında yapılan hatalar (harf-hece-sözcük atlama, ters yazma, harf karıştırma, birleşik yazma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imla hataları, yavaş yazma, yazamama gibi) göz önünde bulundurulmakta (Erden ve ark., 2002; Turgut ve ark., 2010), sözcük okuma becerileri (anlamalı-anlamsız sözcüklerin bulunduğu bir sözcük listesi sunularak) değerlendirilebilmekte (Baydık, 2002) ve öğretmenden toplanan bilgiler göz önünde bulundurulmaktadır (Bingöl, 2003).

Ülkemizde okuma becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek standart ölçüm araçları sınırlıdır. Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçüm araçları içerisinde Akyol'un (2005) Türkçe'ye uyarlamış olduğu Yanlış Analizi Envanteri bulunmaktadır. Yanlış Analizi Envanteri'yle öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı; sesli ve sessiz okuma değerlendirmelerinin yapılabilirdiği, sesli okuma sırasında okuma hatalarının ve hata türlerinin tespitinin, sonrasında yapılan sessiz okuma sonrasında da sorulan sorularla okuduğunu anlama değerlendirmelerinin yapılabilirdiği belirtilmektedir (Akyol, 2005).

Özgül Öğrenme Bozukluğu ve Okuma Bozukluğu ile ilgili çalışmalara bakıldığında değerlendirmede en sık kullanılan zeka testinin Weschler Çocuklar İçin Zeka Testi (WISC-R / WÇZÖ-R) olduğu görülmektedir (D'Angiulli ve Siegel, 2003; Gücüyener ve ark., 1998; Öngider ve ark., 2008). Zeka testlerinin yanı sıra nöropsikolojik testler de kullanılabilmekte ve bu testlerin de değerlendirmede

kullanımı ile daha etkili sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir (Turgut ve ark., 2010).

Değerlendirme yöntemi ne olursa olsun değerlendirmede çocuğun içerisinde bulunduğu toplumun özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği, çünkü bazı toplumlarda sözlü olarak yanıt vermek gerektiğinde performansın beklenenin altında olabildiği de ileri sürülmektedir (Cain ve Oakhill, 2006).

1.3. YAZMA BOZUKLUĞU (DİSGRAFİ)

1.3.1. Tanım ve İlgili Araştırmalar

Okuma becerisi gibi yazma becerisinin gelişiminin de okul öncesi dönemde başladığı ve gelişiminin yetişkinliğe kadar uzandığı bilinmektedir (Costa ve ark., 2016). Yazmak, çoğu öğrenci için zor bir görevken; yazma becerileri zayıf olan ve kendisini yazı ile ifade etmede güçlük yaşayan öğrencilerde yazma bozukluğu (disgrafi) olabileceği ileri sürülmektedir (Knoblauch, 2008; Hoorn ve ark., 2013). DSM-V'te (APA, 2013) yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ile giden (harf söyleme/yazma, dilbilgisi ve noktalama, yazılı anlatım açıklığı ya da düzeni) olarak belirtilmektedir.

Yazma bozukluğu olan öğrenciler yazı kopyalama ve dikte görevleri sırasında; yazarken sesleri, sözcükleri doğru yazmada güçlükler yaşamaktadır (Kodan, 2016; Knoblauch, 2008). Ayrıca yazının biçimi ve yazı düzeni açısından da (sözcükleri bitişik yazma, büyük küçük harfleri karışık bir şekilde kullanarak yazma gibi) güçlükleri olabilmektedir (Knoblauch, 2008; Hoorn et al., 2013). Bu nedenle yazma

becerilerinde güçlükler yaşayan öğrenciler yazma içerikli görevlerden kaçınabilir, yazı yazarken gergin bir tavır sergileyebilirler (Knoblauch, 2008). Yazma becerilerinde beklenen yetkinliğe ulaşamamaları da çocukların hem akademik başarı hem de benlik saygıları üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Feder ve Majnemer, 2007).

Yazma bozukluklar okuma bozuklukları ile birlikte görülebilmektedir. Costa ve arkadaşlarının (2016) çalışmalarında, yazma bozukluğu ve okuma bozukluğunun birlikte görüldüğü durumlarda çocukların yürütücü işlevler, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek açısından daha yoğun güçlükler deneyimledikleri gözlenmiştir (Costa ve ark., 2016).

Sadece zayıf el yazısının olması çocuğun yazma bozukluğu (disgrafi) tanısının olduğu anlamına gelmemektedir. Yazma bozukluğu olan çocuklar zayıf el yazısının yanı sıra genellikle kalemi çok sıkı ya da tuhaf bir şekilde tutabilir, sözcük içerisindeki sesleri karıştırabilir, yazma sırasında dilbilgisi kurallarına uyum sağlamakta ve eş zamanlı düşünme ve yazmada güçlük yaşayabilirler (Knoblauch, 2008). Ayrıca yazma bozukluğu olanlar hızlı ve okunaklı yazmayı çok zor bulurlar ve çalışma belleğini normalin üzerinde kullanır, konsantrasyon için çok emek harcarlar. Karışık el yazısı, zayıf harf düzeni, düşünceleri yazıya dökmede güçlük, sözcükteki harfleri farklı boyut ve biçimlerde yazma ve harflerin bir hizada olmaması gibi belirtileri vardır. Yazım hatası, çalışma belleği ve fonolojik bellek (duyulan sesleri yazılı olanla ilişkilendirmek), organizasyon ve görsel uzamsal bellek (görüleni hatırlama) ile ilgili güçlükler de belirtiler içinde yer alabilir (<http://www.brighthouse.org.uk/dysgraphia/>).

1.3.2. Görölme Sıklığı

Yazma bozukluklarının erkeklerde 2-3 kat daha fazla görüldüğü belirtilmektedir (Katusic ve ark., 2009). Makı ve arkadaşlarının (2001) çalışmasında da mekanik yazma açısından da yazmanın içeriğı açısından da (öykü yazma görevi) kızların erkeklerden daha iyi durumda oldukları gözlenmiştir.

Makı ve arkadaşları (2001) çalışmalarında okul öncesi dönemden üçüncü sınıfa kadar çocukların yazma becerilerinin gelişimini incelemişler ve fonolojik farkındalık ve görsel-motor becerilerin 1. sınıftaki yazma becerileri ile; sözcük tanıma ve mekanik yazma becerilerinin ise 2. ve 3. sınıftaki yazma becerileri ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Buna göre okul öncesi dönemde çocuğun fonolojik farkındalık, görsel-motor, sözcük tanıma ve mekanik yazma becerilerinde yaşadığı güçlüklerden, okul döneminde yazma becerilerinde güçlük yaşayacağı yordanabilir.

Yazma bozukluklarının %25'ine okuma bozukluğunun eşlik ettiğı belirtilmektedir (Katusic ve ark., 2009).

1.3.3. Yazma Bozukluğu'nun Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar

Yazma bozuklukları birçok akademik alanı etkilese de, yazmada yaşanan güçlüğü bir öğrenme bozukluğu mu yoksa diğerk akademik alanlara yansıyan daha geniş bir konunun (örn., dikkatsizlik ya da çalışma belleğı) parçası mı olduğunu belirlemeye yardımcı olmak önemlidir. Var olabilecek ince motor güçlükleri saptamanın yanı sıra sınıf içerisinde hangi yaş yazım sorunlarının ortaya çıkmaya başladığının belirlenmesi için okul raporları sunmak önemlidir. Benzer şekilde,

depolama ya da geri çağırma ile ilgili genel bellek sorunları, çocuğun doğru harfleri birleştirme becerisini engelleyebilir (yazım ve dilbilgisi üzerinde de etkilidir). Başka bilişsel sorunlar belirtilirse, çocuğun daha kapsamlı bir nöropsikolojik değerlendirmeye ihtiyacı olduğu veya yazma bozukluğu değerlendirmesi ile DEHB değerlendirmesinin birleştirilmesi önerilebilir. Yazma bozukluğu çeşitli bileşenleri içerebileceği için, çocuğun özgül güçlüklerini belirlemek için birden fazla değerlendirme aracı kullanılmalıdır. Yazma bozukluklarının tanılanmasında kullanılan özgül bir değerlendirme aracı yoktur. Ancak zekâ ölçümleri, görsel motor algı testleri, çalışma belleğini ve yönetici işlevleri değerlendiren testler, fonolojik farkındalığı ölçen testler ve yazma becerilerini değerlendiren testler yazma bozukluklarının değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra başarı testleri içinde yer alan bazı alt testler ile de yazma bozukluğuna ilişkin bilgi/veri elde edilebilmektedir (Feifer ve Defina, 2002). Aşağıda bu testlerden bazıları yer almaktadır.

- Wechsler Bireysel Başarı Testi (Wechsler Individual Achievement Test)
- Woodcock-Johnson Zeka Testi (Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities)
- Yazılı Dil Testi (Test of Written Language - 3rd Edition / TOWL-3)
- Yazılı Yazım Tesi (Test of Written Spelling - 4th Edition)
- Erken Yazılı Dil Testi (Test of Early Written Language - 2nd Edition 7 TEWL-2)
- Yazılı Anlatım Testi (Test of Written Expression / TOWE).
- OWLS Yazılı Anlatım Ölçeği (OWLS Written Expression Scale)

- Formel Olmayan Yazma Değerlendirmesi (Informal Writing Assessment) (Feifer ve Defina, 2002).

Türkiye’de yapılan yazma değerlendirmelerinde genellikle dikte ve kopyalama metinleri kullanılmaktadır. Dikte ve kopyalama metinlerinin yanı sıra Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir ‘Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği’ bulunmaktadır. Bu ölçekte okunaklılığın: eğitim, boşluk, ebat, biçim, çizgi takibi gibi beş boyutu üzerinden değerlendirilme yapılmaktadır.

Çocuğun yazma becerileri ile ilgili anne-babadan bilgi almayı sağlayan soru listeleri de yazma güçlüklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilmektedir (Rosenblum ve ark., 2010).

1.4. TÜRKİYE’DE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ

İlk okuma yazma öğretimi, sonraki akademik ve mesleki başarının temeli olarak görülmektedir (Karadağ, 2005). Okuma becerilerinin gelişiminde sembollerin ve sözcüklerin hızlı bir şekilde işlenmesinin önemli olduğu; bilginin hızlı bir şekilde işlenmesinin de işleyen belleğe, işleme hızına ve uzun süreli bellekten bilginin geri çağırılmasına bağlı olduğu belirtilmektedir (Özenici, 2009). Bu nedenle günümüzde, okuma yazma öğretiminde temel becerilerin öğretilmesinin yanı sıra, öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir (MEB, 2004, s. 13; akt; Karadağ, 2005).

Türkçe öğretiminde yararlanılan iki yöntemden bahsedilmektedir:

1.4.1. Çözümleme Yöntemi (Cümle Yöntemi)

Çözümleme yönteminde okuma yazmaya kısa cümlelerle başlanmakta ve zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de seslere bölünmektedir. Sonrasında ise elde edilen sözcük, hece ve sesler kullanılarak yeni cümle ve sözcükler oluşturulmakta, okuma yazma öğretimi bu şekilde gerçekleştirilmektedir (Vatansever, 2008).

1.4.2. Bireşim Yöntemi (Ses Temelli Cümle Yöntemi)

Bireşim yönteminde okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta ve zamanla bu seslerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden de cümleler oluşturulmakta, okuma yazma öğretimi bu şekilde gerçekleştirilmektedir (Vatansever, 2008).

1.4.3. Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Okuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin kullanılmasının, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde ve okuma yazmayı öğrenme hızı açısından daha etkili olduğu belirtilmektedir (Karadağ, 2005; Vatansever, 2008). Çünkü çözümleme yönteminin bütünü kavramada, somut ve kalıcı öğrenme sağlamada, algılamayı kolaylaştırmada, sözcüklerin telaffuzunda, anlamlı metinler oluşturmada ve biçim ve içeriğin zihinde yapılandırılmasında kolaylık sağlarken; bireşim yönteminin heceleyerek okuma, algılamada yavaşlığa yol açma ve harf, hece ve sözcükler arasındaki ilişkiyi ezber yolu ile kurmaya yol açtığı düşünülmektedir

(Karadağ, 2005). Ancak Vatansever'in (2008) çalışmasında öyküleyici metin ve genel başarı puanlarına göre, bireşim yöntemi ile okuma yazma öğrenen çocukların okuduğunu anlamada, çözümleme yöntemi ile öğrenen çocuklardan daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bilgilendirici metin ve şiir başarı puanlarına bakıldığında ise, çözümleme veya bireşim yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Vatansever, 2008). Yine de çözümleme yöntemi okuma öğretiminde bireşim yönteminden daha etkili görülse de öğrenme bozukluğu olan ve bütünü algılayamayan öğrencilerde bireşim yönteminin daha etkili olduğu düşünülmektedir (Vatansever, 2008).

Devam eden bölümde, matematik bozukluğu hakkında bilgi verilecektir.

1.5. MATEMATİK BOZUKLUĞU (DİSKALKULİ)

1.5.1. Tanım ve İlgili Araştırmalar

Matematik Bozukluğu (Diskalkuli), matematik becerilerinin kişinin yaşı, zihinsel gelişim düzeyi ve eğitim düzeyinden beklenenden çok daha düşük olduğu bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. (Iuculano, 2016; Munro, 2003; Price ve Ansari, 2013; Shalev ve Gross-Tsur, 2001). Bu bozukluk durumu düşük zihinsel gelişim düzeyi ya da yetersiz eğitim tarafından açıklanamayan temel aritmetik becerilerin edinimindeki güçlük olarak ele alınmaktadır (Kaufmann ve Aster, 2012). Gelişimsel diskalkuli, aritmetik becerilerinin normal yollarla kazanımını etkilemektedir (Shalev, 2004). Sonuç olarak matematik bozukluğu diğer bilişsel becerilerin bir sonucu olmaktan çok temel sayısal işlemlerde özgül bir bozukluğun bir sonucudur

ve özellikle sayısal bilginin temsili veya işlenmesindeki bir bozukluk olarak tanımlanabilmektedir (Landerl ve ark., 2004).

DSM-V’te (APA, 2013): sayısal bozukluk (diskalkuli) ile giden (sayı algısı, sayılar arasındaki ilişkiler ve kuralları doğru bilme, doğru ve akıcı hesaplama, sayısal uslamlama) olarak belirtilmektedir.

DSM-V’te (APA, 2013) Diskalkuli teriminin, sayısal bilgiyi işleme, aritmetikle ilgili bilgileri öğrenme ve doğru ya da akıcı bir şekilde hesap yapabilmede problemlerle tanımlanan güçlüklerin bir örüntüsünü belirtmek için alternatif olarak kullanılabileceği belirtilmektedir.

Matematikle ilgili becerilerde güçlük yaşayan pek çok insan vardır ancak matematik bozukluğu olan kişiler özellikle sayısal kavramı başta olmak üzere temel sayısal kavramları anlamayı gerektiren (sayma, sayısal büyüklükleri karşılaştırma gibi) görevlerde düşük performans sergilemek gibi daha temel sorunlar yaşamaktadırlar ve bu güçlükler okul düzeyindeki aritmetik becerilerinin kazanımını zorlaştırmaktadır (Butterworth, 2003; Butterworth, 2005; Price ve Ansari, 2013; Wilson ve Dehaene, 2007).

Basit düzeyde aritmetik işlemler yaparken ($3+4=?$ gibi) bile çoklu bilişsel işlevler devreye girmektedir (Iuculano, 2016). Matematik bozukluğu olan bir çocuk, sayısal ifadeleri normal bir şekilde gösterme ve işlemlerde dahi güçlük yaşamaktadır. Sayısal ifadeler bu çocuklar için aynı anlama gelmiyor görünmektedir. Ancak sayısal bilgileri öğrenme, nokta sayma, sayı dizisi okuma, sayı sembollerini yazma

gibi görevlerde güçlük çeken bu çocuklar fonolojik çalışma belleği, sözel bilgiyi hatırlama, sözel olmayan zihinsel beceriler, dil becerileri ve psikomotor becerileri içeren görevlerde normal ve üstü performans sergileyebilmektedirler (Landerl ve ark., 2004).

Traff ve arkadaşlarının (2017) 8-9 yaşlarında dört çocuk ile yaptıkları çalışmalarında her çocuğun bilişsel-davranışsal profilini sağlayan kapsamlı bir bilişsel test bataryası uygulamışlardır. Çocuklar benzer aritmetik güçlükler göstermesine rağmen, bilişsel profilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulgulamışlardır. Buna göre gelişimsel diskalkulinin tek bir faktörle açıklanamayacağı, bazı çocuklar çoklu güçlükler sergilerken bazılarının tek bir güçlük sergileyebileceği sonucuna varmışlardır. Landerl ve arkadaşlarının (2004) yine aynı yaş grubundaki 31 çocuk ile yaptıkları çalışmada ise çocuklar üç grup olarak (diskalkuli, disleksi ve diskalkuli+disleksi) ele alınmıştır. Bu çocuklar bir dizi temel sayısal işleme görevinde bir kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Buna göre matematik bozukluğu olan çocuklar zeka testlerinde, sözcük bilgisi ve çalışma belleği görevlerinde yüksek performans sergilemelerine rağmen, sadece sayısal işleme görevlerinde düşük performans sergilemişlerdir. Sadece okuma bozukluğu olan çocuklar orta derecede düşük performans sergilerken, her iki alanda bozukluğu olan çocuklar diskalkulisi olan çocuklara benzer güçlükler sergilemişlerdir.

Diskalkuli, gelişimsel diskalkuli / birincil diskalkuli ya da edinilmiş diskalkuli / ikincil diskalkuli olarak iki şekilde ele alınmaktadır (Munro, 2003, Price ve Ansari, 2013). Gelişimsel diskalkuli, matematik öğrenimi ile ilgili beyin mekanizmalarının gelişiminde var olan bozukluklarla ele alınmakta yani nörogelişimsel etmenlerden kaynaklandığı; edinilmiş diskalkuli ise yetersiz öğretim, düşük sosyoekonomik düzey,

dikkatle ilgili güçlükler ya da diğer bilişsel bozukluklar gibi dışsal etmenlerden kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Price ve Ansari, 2013). Munro'ya (2003) göre ise ikincil diskalkuli serebral travmaya bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Akademik ve mesleki yaşamı olumsuz yönde etkilediği bilinen matematik bozukluğunun (Rykhlevskaia ve ark., 2009), uzun dönemli süreci hakkında yeterli bilgi olmadığı, matematik bozukluğu olan ortaokul ve lise çağındaki çocukların yaklaşık yarısında devam ettiği görülmüştür (Shalev ve Gross-Tsur, 2001; Shalev, 2004).

1.5.2. Görülme Sıklığı

Gelişimsel diskalkulinin yaygınlığı okul çağı çocuklarında %5-6 olduğu ve kızlarda da erkeklerde olduğu kadar yaygın olduğu belirtilmektedir (Shalev ve Gross-Tsur, 2001, Shalev, 2004, Kaufmann ve Aster, 2012). DSM-IV'e göre ise matematik bozukluğu %3-7 oranında görülmektedir. Matematik öğrenme bozukluğunda çalışmaların bir bölümü cinsiyetler arasında fark olmadığını (Dirks ve ark., 2008; Gros-Tsur, Manor ve Shalev, 1996; Lewis, Hitch ve Walker, 1994; akt., Karakaş ve ark., 2017), diğer bir bölümü ise bozukluğun, kızlarda erkeklere oranla daha fazla görüldüğünü savunmaktadır (Fiscbach ve ark., 2013; Klauuer, 1992; Landerl ve Moll, 2010; akt., Karakaş ve ark., 2017)

Matematik bozukluğu olan çocukların yaklaşık 1/4'ünde de okuma bozukluğu ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) da görüldüğü belirtilmektedir (Kaufmann ve Aster, 2012; Shalev, 2004). Bunların dışında gelişimsel dil bozukluğu, epilepsi ve Frajil X sendromu gibi nörolojik bozukluklarda da matematik

bozukluğuna sıklıkla rastlandığı belirtilmektedir (Shalev ve Gross-Tsur, 2001, Shalev, 2004).

1.5.3. Matematik Bozukluğu'nun Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar

Matematik bozukluğunun tanısai değerlendirmesinin detaylı bir şekilde yapılmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Matematik bozukluğunun erken tespit edilmesi için özellikle çocuğun anne-babası ya da bakım veren kişiler tarafından verilen bilginin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Anne-babadan alınan öykü çocuğun yaşına bağlı olarak, okul dönemindeki sayıları anlama becerisi, sayma becerisini ve matematikle ilgili performansı hakkındaki soruları; aynı zamanda ikincil bozuklukların olup olmadığını sorgulamayı da (diğer alanlardaki öğrenme bozuklukları ya da psikopatolojik durumlar, okuldan hoşlanmama, matematik anksiyetesi veya okul fobisi gibi) içermesi gerektiği belirtilmektedir (Kaufmann ve Aster, 2012). Değerlendirme sırasında matematik ya da sözcükle ilgili akıl yürütme gibi becerilerde ek güçlüklerin olup olmadığının da belirlenmesi önemlidir (APA, 2013).

Matematik bozukluğunu tanıma konusundaki temel sorunlardan birinin matematik bozukluğunu belirlemek için basit bir testin bulunmaması olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle Butterworth (2003) matematik bozukluğunu belirlemek ve matematikle ilgili yaşanan diğer güçlüklerden ayırt etmek için “Diskalkuli Tarama” (Dyscalculia Screener) adlı bir test geliştirmiştir. Bu değerlendirmenin eğitimle ilgili deneyiminin etkisini en aza indirdiği ve böylece temel beceriler üzerine odaklandığı belirtilmektedir. Diskalkuli Tarama'da temel testler noktaları saymayı ve iki sayıdan

büyük olanı seçmeyi içermektedir. Testte, parmak hesabı yapanlarla akıcı performans gösterenleri ayırt etmeye olanak sağlamak için belli süre içerisinde hesaplama yapmayı gerektiren maddeler de bulunmaktadır (Butterworth, 2003).

Genel olarak bakıldığında okul çağındaki çocukların azımsanamayacak bir kısmının ÖÖB yaşadığı görülmektedir. Her ne kadar literatürde okuma bozuklukları ön planda gibi görünse de yazma bozuklukları ve matematik bozuklukları da oldukça fazla çocuğu etkiliyor görünmektedir. Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak yazının devamında çalışmanın ortaya çıkmasına neden olan problem ile çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilecek; yazı, çalışmanın yöntemi ve çalışmadan elde edilen bulgulardan elde edilen bilgilerle devam edecektir.

1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI VE SORULARI

Yukarıda aktarılmaya çalışıldığı gibi çocuk ruh sağlığı kliniklerinde ÖÖB çocuğun günlük gösterebileceği belirtiler çerçevesinde incelenmektedir. Alanyazında bu belirtilerden yola çıkılarak hazırlanmış belirti tarama araçları kullanılmasına karşın ülkemizde geçerlik ve güvenilirliğinden söz edilen böyle bir aracın olmaması uzmanların sıklıkla yakındıkları bir durumdur.

Bu bilgiler göz önünde bulundurularak araştırma üç amaç çerçevesinde yapılmıştır.

Birinci amaç: ilköğretim düzeyinde eğitim/öğretim gören öğrenme/okuma bozukluğu olmayan öğrencilerin okuma, yazma, dikkat, matematik becerileri ile okul öncesi gelişimi hakkında bilgi toplamak ve bu bilgiler doğrultusunda çocuk, anne-baba ve öğretmen için oluşturulan “Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi”nin

okullarda ve klinikte tarama amaçlı kullanılabilirliğini ve “Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri”nin (çocuk, anne-baba ve öğretmen) iç tutarlılığını sınamak.

İkinci amaç: Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin sözcük bilgisi düzeyi ve anne-baba ve öğretmenden alınan diğer bilgilerle söz konusu kontrol listelerinin alt boyutlarının (okuma, yazma, dikkat, matematik, okul öncesi gelişim) ilişkisini incelemek, okullarda ve klinikte tarama amaçlı kullanılabilirliğine bakmaktır.

Üçüncü amaç: çocuktan alınan ölçümlerin en fazla kimden (çocuk, anne-baba, öğretmen) alınan ölçümlerle tutarlı olduğunu belirlemektir.

1.6.1. Araştırma Problemleri

1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi puanları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri; Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen formları arasında ilişki var mıdır?
4. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri; Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen formları içtutarlılığa sahip midir? (Cronbach alfa)
5. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin alt boyutları (okuma, yazma, dikkat, matematik, okul öncesi gelişim) ile Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği, Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği arasında ilişki var mıdır?

6. Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin Anne-Baba Formu ile Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği puanları arasında ilişki var mıdır?

7. Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin Öğretmen Formu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği puanları arasında ilişki var mıdır?

1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde son yıllarda sık tanılanan özgöl öğrenme bozukluğunun belirtilerini taramaya yönelik bir ölçüm aracı bulunmamaktadır. İlköğretim düzeyinde akademik güçlükler yaşayan çocuklar genellikle anne-baba ya da öğretmen tarafından fark edildiğinde kliniğe yönlendirilir ve uygun eğitim olanakları sağlanır. Çocuğun yaşadığı güçlükler anne-babası ya da öğretmeni tarafından fark edilemeyebilir ya da görmezden gelinebilir. Bu durumda çocuk öğrenme bozukluğuna bağlı sıkıntılar içerisinde çaresizlik yaşayabilir ve gereksinim duyduğu eğitim olanaklarından yoksun kalabilir.

Okullarda ve klinikte tarama amaçlı kullanılabilecek bir formun öğrenme bozuklukları olan çocukların ve güçlük alanlarının belirlenmesinde, çocuğun gereksinim duyduğu eğitim olanakları için yönlendirilmesinde bu alanda çalışan uzman ve okullarda öğrenme bozuklukları ile karşılaşan öğretmenlere de yol gösterici olacağı düşünölmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda seçilen örneklem, kullanılan veri toplama araçları ve işlem hakkında bilgi verilmektedir. İlk olarak verilerin toplandığı örneklemin özellikleri; ardından veri toplama araçları hakkında bilgi verilmekte, işlem bölümünde de bu araştırma kapsamında geliştirilen ‘Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi’nin çocuk, anne-baba ve öğretmen formlarının geliştirilme süreci ve kullanılan veri toplama araçlarının nasıl uygulandığı hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde, çeşitli sosyoekonomik çevrelerde ilköğretime devam etmekte olan, öğretmeni ve anne-babası tarafından herhangi bir psikiyatrik ya da nörolojik tanı almadığı belirtilen 6-12 yaş arası kız ve erkek 463 öğrenciden oluşturmaktadır. Veriler örneklemini oluşturan çocuklardan, çocukların anne-babalarından ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Verilerin 60 katılımcısı “Gelişimsel Disleksi: Dilbilim ve EEG verilerinin ilişkilendirilmesi” konulu projenin kontrol grubundan elde edilmiştir.

Çalışmaya katılan 463 öğrencinin %51’i (n = 236) erkek, %49’u (n = 227) kızdır. Araştırmaya katılan çocukların sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
1 – 2	124	26.8
3 - 4	165	35.6
5 – 6	174	37.6
Toplam	463	100

2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında çocuk hakkındaki bilgiler çocuk, anne-baba ve öğretmenden toplanmıştır. Çocuktan toplanan veriler Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi-Çocuk Formu ve Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği; Anne-Baba'dan toplanan veriler Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi-Anne Baba Formu ve Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği; öğretmenden toplanan veriler ise Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi-Öğretmen Formu ve Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile elde edilmiştir.

2.2.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi (ÖÖBKL)

ÖÖBKL ilköğretime devam eden çocukların özgül öğrenme bozukluğu belirtilerini taramak amacıyla Prof. Dr. Gülsen Erden tarafından geliştirilmiş ve bu araştırma kapsamında güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bir kağıt kalem testi olarak geliştirilen ÖÖBKL'nin çocuk, anne-baba ve öğretmen olmak üzere 3 formu bulunmaktadır. Üç form da okuma, yazma, öğrenme, dikkat ve matematik becerilerini

ölçen alt ölçekler içermektedir. Anne-baba ve çocuk formlarında, öğretmen formundan farklı olarak çocuğun okul öncesi gelişimi ile ilgili bilgi toplamaya yarayan bir alt ölçek daha bulunmaktadır. ÖÖBKL bireysel ve grup olarak uygulanabilmektedir.

2.2.1.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi Anne – Baba Formu

73 maddeden oluşmaktadır. Okuma, yazma, öğrenme, dikkat ve matematik becerilerini ölçen ve çocuğun okul öncesi gelişimi hakkında bilgi edinmeye yarayan 6 alt ölçeği bulunmaktadır. Okuma becerileri 14 madde (4. madde 12 alt madde içermektedir; Örn., “Sözcükleri okurken hecelerin yerlerini değiştirir”); yazma becerileri 14 madde (11. madde 7; 12. madde 12 alt madde içermektedir, Örn., “Yazarken harf atlar”); öğrenme becerileri 7 madde (Örn., “Dinleyerek daha iyi öğrenebilir”); dikkat becerileri 11 madde (Örn., “Kendisine anlatılan bir şeyi dinlemekte zorlanır”); matematik becerileri 16 madde (Örn., “Sayıları doğru okuyup yazar”) ve çocuğun okul öncesi gelişimi ile ilgili kısım 11 madde (Örn., “El tercihi belirgin değildi”) içermektedir. Bunların dışında anne-babanın çocukla ilgili iletmek istediği herhangi bir bilgi olasılığına karşın bir “Diğer” maddesi bulunmaktadır.

2.2.1.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi Çocuk Formu

73 maddeden oluşmaktadır. Anne-baba formunda olduğu gibi okuma, yazma, öğrenme, dikkat ve matematik becerilerini ölçen ve çocuğun okul öncesi gelişimi hakkında bilgi edinmeye yarayan 6 alt ölçeği bulunmaktadır. Okuma becerileri 14 madde (4. madde 12 alt madde içermektedir; Örn., “Sözcükleri okurken hecelerin yerlerini değiştiririm”); yazma becerileri 14 madde (11. madde 7; 12. madde 12 alt

madde içermektedir; Örn., “Yazarken harf atlarım”); öğrenme becerileri 7 madde (Örn., “Dinleyerek daha iyi öğrenebilirim”); dikkat becerileri 11 madde (Örn., “Derste öğretmenimin anlattıklarını dinlemekte zorlanırım”); matematik becerileri 16 madde (Örn., “Sayıları doğru okuyup yazar”) ve çocuğun okul öncesi gelişimi ile ilgili kısım 11 madde (Örn., “Okula başlayıncaya kadar hem sağ, hem sol elimi kullandım”) içermektedir. Bunların dışında çocuğun kendisiyle ilgili iletmek istediği herhangi bir bilgi olasılığına karşın bir “Diğer” maddesi bulunmaktadır.

2.2.1.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi Öğretmen Formu

62 maddeden oluşmaktadır. Okuma, yazma, öğrenme, dikkat ve matematik becerilerini ölçen 5 alt ölçeği bulunmaktadır. Okuma becerileri 14 madde (4. madde 12 alt madde içermektedir; Örn., “Sözcükleri okurken hecelerin yerlerini değiştirir”); yazma becerileri 14 madde (11. madde 7; 12. madde 12 alt madde içermektedir; Örn., “Yazarken harf atlar”); öğrenme becerileri 7 madde (Örn., “Okul ödevlerini zamanında bitirir”); dikkat becerileri 11 madde (Örn., “Derste çabuk sıkılır”) ve matematik becerileri 16 madde (Örn., “Sayıları doğru okuyup yazar”) içermektedir. Bunların dışında öğretmenin çocukla ilgili iletmek istediği herhangi bir bilgi olasılığına karşın bir “Diğer” maddesi bulunmaktadır.

ÖÖBKL 5’li likert tipi bir ölçektir. Yargı bildiren her cümlenin sonrasında ‘her zaman’, ‘sık sık’, ‘bazen’, ‘nadiren’ ve ‘hiçbir zaman’ seçenekleri bulunmaktadır. Yalnızca her üç formda (anne-baba, çocuk, öğretmen) da “Yazma Becerilerini Değerlendirme” alt ölçeğinin 12. maddesinin alt basamakları 3 seçeneklidir (gördüğünü yazarken/duyduğunu yazarken/her ikisinde de). Puanlamada ‘her zaman’

için 1 puan, ‘sık sık’ için 2 puan, ‘bazen’ için 3 puan, ‘nadiren’ için 4 puan ve ‘hiçbir zaman’ için 5 puan verilir. Her 3 formun yazma, öğrenme ve matematik becerilerini değerlendirme alt ölçeklerinde ters kodlanmış bazı maddeler bulunmaktadır. Yazma becerilerini değerlendirmede 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10; öğrenme becerilerini değerlendirmede 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve matematik becerilerini değerlendirmede 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13. maddeler ters kodlanmıştır.

2.2.2. Conners Derecelendirme Ölçekleri

1960’lı yıllardan bu yana yapılan çalışmalarla Conners tarafından, çocuk ve ergenlerde görülen sorun davranışları taramada klinik tanıya yardımcı bir araç olarak geliştirilen Conners Derecelendirme Ölçeklerinin Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği ve Öğretmen Derecelendirme Ölçeği olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Conners Derecelendirme Ölçeği’nin Türkçe çeviri ve uyarlama çalışmaları Kaner ve arkadaşları (2000; 2011; 2013) tarafından yapılmıştır ve her iki ölçeğin de uzun ve kısa formları bulunmaktadır. Bu çalışmada kullanılan uzun formları ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.2.2.1. Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği

Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği, karşı gelme, bilişsel problemler, hiperaktivite/dürtüsellik, kaygı/utangaçlık, mükemmelliyetçilik, sosyal problemler, psikosomatik olmak üzere yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Bunların yanı sıra DSM-IV tanı ölçütlerini içeren DSM-IV semptomları, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu İndeksi ve Global İndeksi de yardımcı araçlar olarak kullanılmaktadır

(Kaner ve ark., 2000; 2011). Geçerlik ve güvenirlik çalışması Kaner ve arkadaşları (2011) tarafından yapılmış olup, cronbach alfa ve iki yarı güvenirlik katsayıları .85 - .55 ve .80 - .50 arasında; test-tekrar test güvenirlik değerleri ise .73 - .35 olarak bulunmuştur.

Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği 4'lü likert tipi bir ölçektir. Yargı bildiren her cümleinin sonrasında 'hiç doğru değil', 'biraz doğru', 'oldukça doğru' ve 'çok doğru' seçenekleri bulunmaktadır. Puanlamada 'hiç doğru değil' için 0 puan, 'biraz doğru' için 1 puan, 'oldukça doğru' için 2 puan ve 'çok doğru' için 3 puan verilir (Kaner ve ark., 2000; 2011).

2.2.2.2. Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği, karşı gelme, bilişsel problemler, hiperaktivite/dürtüsellik, kaygı/utangaçlık, mükemmelliyetçilik, sosyal problemler olmak üzere altı alt ölçekten oluşmaktadır. Bunların yanı sıra DSM-IV tanı ölçütlerini içeren DSM-IV semptomları, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu İndeksi ve Global İndeksi de yardımcı araçlar olarak kullanılmaktadır (Kaner ve ark., 2000; 2011). Türk çocukları için psikometrik özellikleri Kaner ve arkadaşları (2011) tarafından incelenmiş olup, cronbach alfa ve iki yarı güvenirlik katsayıları .72 - .90 ve .76 - .91 arasında; test-tekrar test güvenirlik değerleri ise .49 - .99 olarak bulunmuştur.

Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği 4'lü likert tipi bir ölçektir. Yargı bildiren her cümleinin sonrasında 'hiç doğru değil', 'biraz doğru', 'oldukça doğru' ve 'çok doğru' seçenekleri bulunmaktadır. Puanlamada 'hiç doğru değil' için 0 puan,

‘biraz doğru’ için 1 puan, ‘oldukça doğru’ için 2 puan ve ‘çok doğru’ için 3 puan verilir (Kaner ve ark., 2000).

2.2.3. Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ)

SÖBİDÖ, 1-5. Sınıflarda okuyan öğrencilerin sözcük bilgisini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir kâğıt kalem testidir (Özkök-Kayhan, 2010). Bireysel ya da grup uygulamalarında kullanılabilir. 60 maddelik bir ölçek olan SÖBİDÖ, eş anlamlı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru-yanlış soru yöntemlerinden oluşan 4 bölümden oluşmaktadır.

Eş Anlamlı Sözcükler: 14 maddeden oluşmaktadır ve çocuktan verilen sözcüğün yanına eş anlamlısını yazması istenir. (Örn., kelime: _____ / hoca: _____)

Çoktan Seçmeli Sorular: 15 maddeden oluşmaktadır. Bir sözcüğün sözlük anlamı verilir ve bu anlamın hangi sözcüğe ait olduğunu 3 seçenek arasından işaretlemesi istenir (Örn., “Vakit geçirmek, eğlenmek, oyalanma gibi amaçlarla bir şeyle uğraşmaya ne denir?” a) çalışmak b) uyumak c) oynamak).

Boşluk Doldurma Soruları: 15 maddeden oluşmaktadır. Her maddede bir cümle bulunmaktadır ve her cümlede bir sözcük eksiktir. Çocuktan cümlede eksik bırakılan sözcüğün hangisi olduğunu 3 seçenek arasından seçmesi ve işaretlemesi istenir (Örn., “Elinden kaçırdığı _____ havada uçuyordu.” a) oyuncak b) şapka c) balon).

Doğru – Yanlış Soruları: 16 maddeden oluşmaktadır. Bir sözcüğün anlamına yönelik yargılar bulunur ve bu yargıların doğru mu, yanlış mı olduğu sorulur. Her

cümlenin sonunda bir boşluk bulunmaktadır; verilen yargı doğruysa boşluğa ‘D’, yanlışsa ‘Y’ harfi konulması istenir [Örn., “Yuvarlak, genellikle plastikten yapılmış, oynanan şeye **top** denir.” ()]

SÖBİDÖ’de doğru cevaplanan her madde için 1 puan verilir ve doğru cevaplanan madde sayısı toplam puanı oluşturur.

2.3. İŞLEM

Uygulamalar için uygulamaların yapıldığı okulların idarelerinden izin alınmıştır. Uygulamalar öncesinde okul idaresinin, sınıf öğretmenlerinin ve gönüllü olarak araştırmaya katılan çocukların ailelerinin onayı alınmıştır.

Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri (ÖÖBKL) her çocuk için uygulanmış, yanı sıra ÖÖB değerlendirmesinde kullanılan Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği ve Conners Anne-Baba ve Conners Öğretmen derecelendirme ölçeklerinin en az biri daha uygulamalarda yer almıştır.

ÖÖBKL Çocuk Formu, araştırmacı kontrolünde çocuğun kendisi tarafından ya da araştırmacının yardımı ile bireysel olarak uygulanmıştır. ÖÖBKL Anne-Baba Formu çocuğun anne-babaları tarafından; ÖÖBKL Öğretmen Formu ise çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği çocuğun anne-babaları tarafından; Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ise çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği araştırmacı kontrolünde çocuğun kendisi tarafından ya da araştırmacının yardımı ile bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında süre tutulmamıştır.

ÖÖBKL'nin öntest - sontest uygulamaları 15-20 gün ara ile uygulanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda sırasıyla ÖÖBKL'nin Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen formlarının MANOVA sonuçları; ÖÖBKL ile SÖBİDÖ ve Conners Derecelendirme Ölçekleri arasındaki ilişkiler; ÖÖBKL'nin Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen formlarının alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişkiler; ÖÖBKL güvenirlik analizleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

3.1. ÖÖBKL ÇOCUK FORMU İÇİN MANOVA SONUÇLARI

Tablo 3. de katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ÖÖBKL'den elde ettikleri puan ortalama ve standart sapmaları gösterilmiştir. Ayrıca MANOVA yapılmıştır ve Wilks' Lambda değerleri üzerinden temel etkiler ve ortak etki incelenmiş, Tablo 4. te gösterilmiştir.

Tablo 3. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının ÖÖBKL Çocuk Formu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre

ÖÖBKL Çocuk		Kız (N=192)				Erkek (N= 208)				Toplam (400)			
		1-2 N=42	3-4 N=78	5-6 N=72	Toplam	1-2 N=68	3-4 N=73	5-6 N=67	Toplam	1-2 N=110	3-4 N=151	5-6 N=139	Toplam
Okuma	Ort.	52,31	57,51	57,56	56,39	48,63	56,90	55,24	53,66	50,04	57,22	56,44	54,97
	SS.	9,08	6,12	7,16	7,52	9,61	6,15	7,43	8,57	9,54	6,12	7,36	8,19
Yazma	Ort.	61,10	59,63	58,19	59,41	58,37	59,23	58,15	58,60	59,41	59,44	58,17	58,99
	SS.	7,48	7,75	9,97	8,62	7,27	7,98	7,52	7,58	7,44	7,84	8,84	8,10
Dikkat	Ort.	42,71	46,35	44,92	45,02	39,04	46,93	43,00	43,09	40,45	46,63	43,99	44,01
	SS.	7,70	5,53	6,52	6,54	7,23	5,32	7,21	7,35	7,59	5,42	6,91	7,03
Matematik	Ort.	64,31	68,28	64,72	66,08	62,68	69,26	68,96	67,01	63,30	68,76	66,76	66,56
	SS.	9,65	12,99	14,98	13,22	11,38	13,24	12,52	12,73	10,74	13,08	13,96	12,96
OÖ Gelişim	Ort.	46,26	47,19	47,18	46,98	42,53	47,73	44,94	45,13	43,95	47,45	46,10	46,02
	SS.	6,51	6,63	7,54	6,94	7,36	5,23	6,95	6,86	7,25	5,98	7,32	6,95
Toplam	Ort.	177,71	185,42	180,47	181,88	169,68	185,40	182,34	179,27	172,75	185,41	181,37	180,52
	SS.	23,54	22,46	28,06	24,99	25,78	21,83	24,19	24,78	25,15	22,09	26,19	24,88

Dağılımı.

*N ler ölçekteki veri kaybı nedeniyle değişmektedir.

ÖÖBKL Çocuk Formu **okuma** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,399)= 8.15, p< .01$ ve sınıf temel etkisi $F(2,399)= 27.45, p< .01$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Diğer bir deyişle; kızların erkeklere göre okuma alt boyutundan daha yüksek puanlar (ortalamalar sırasıyla 55,79 ve 53,59) aldıkları; sınıf düzeyleri açısından ise sırasıyla 3-4; 5-6; 1-2 sınıf gruplarının yüksek puanlar (57,21; 56,40; 50,47) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıf grubuyla 3-4. sınıf ve 5-6. sınıf grupları arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

- 3-4. sınıftakilerin okuma puanı 1-2 sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 7,18 olup anlamlı çıkmıştır ($p<.01$).
- 5-6 sınıftakilerin okuma puanı 1-2 sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 6,40 olup anlamlı çıkmıştır ($p<.01$).

Ancak cinsiyet ve sınıf ortak etkisi $F(2,399)= 1.31, p= .271$ anlamlı bir farka yol açmamıştır.

ÖÖBKL Çocuk Formu **yazma** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,399)= 1.63, p= .202$ ve sınıf temel etkisi $F(2,399)= 1.35, p= .260$ ile cinsiyet ve sınıf ortak etkisi anlamlı bir farka yol açmamıştır $F(2,399)= 0.93, p= .396$.

ÖÖBKL Çocuk Formu **dikkat** alt boyutu açısından cinsiyetin temel etkisi $F(1,399)= 6.26, p< .05$ ve sınıf temel etkisi $F(2,399)= 24.06, p< .01$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Yani; kızların erkeklere göre dikkat alt boyutundan daha yüksek puanlar (ortalamalar sırasıyla 44,66 ve 42,99) aldıkları; sınıf düzeyleri açısından ise sırasıyla

3-4; 5-6; 1-2 sınıf gruplarının yüksek puanlar (46,64; 43,96; 40,88) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre tüm gruplar arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

- 3-4. sınıftakilerin dikkat puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 6,18 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).
- 3-4. sınıftakilerin dikkat puanı 5-6. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 2,64 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).
- 5-6 sınıftakilerin dikkat puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 3,55 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).

Cinsiyet ve sınıf düzeyleri ortak etkisi de anlamlı bir farka yol açmıştır, $F(2,399) = 3.42$, $p < .05$. Buna göre kızların da erkeklerin de dikkat puanlarının 3-4. sınıfta en yüksek düzeyde olduğu (sırasıyla; 46,35; 46,93); 1-2. sınıfta ise en düşük düzeyde olduğu (sırasıyla; 42,71; 39,04) görülmektedir.

ÖÖBKL Çocuk Formu **matematik** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,399) = 0.84$, $p = .361$ anlamlı bir farka yol açmamıştır. Sınıf temel etkisi ise $F(2,399) = 5.26$, $p < .05$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Sırasıyla 3-4; 5-6; 1-2 sınıf gruplarının matematik alt boyutundan yüksek puanlar (68,77; 66,84; 63,49) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıf grubuyla 3-4. sınıf grupları arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

□ 3-4. sınıftakilerin matematik puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 5,46 olup anlamlı çıkmıştır ($p<.01$).

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi de anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,399)=1.60$, $p=.203$.

ÖÖBKL Çocuk Formu **okul öncesi gelişim** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,399)=6.92$, $p<.05$ ve sınıf temel etkisi $F(2,399)=6.36$, $p<.01$ anlamlı farka yol açmıştır. Diğer bir deyişle; kızların erkeklere göre okul öncesi gelişim alt boyutundan daha yüksek puanlar (ortalamalar sırasıyla 46,88 ve 45,06) aldıkları; sınıf düzeyleri açısından ise sırasıyla 3-4; 5-6; 1-2 sınıf gruplarının yüksek puanlar (47,46; 46,06; 44,40) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıf grubuyla 3-4. sınıf ve 5-6. sınıf grupları arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

□ 3-4. sınıftakilerin okul öncesi gelişim puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 3,50 olup anlamlı çıkmıştır ($p<.01$).

□ 5-6 sınıftakilerin okul öncesi gelişim puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 2,15 olup anlamlı çıkmıştır ($p<.05$).

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi de anlamlı bir farka yol açmıştır, $F(2,399)=3.34$, $p<.05$. Diğer bir deyişle kızların da erkeklerin de okul öncesi gelişim puanlarının 3-4. sınıfta en yüksek düzeyde olduğu (sırasıyla; 47,19; 47,73); 1-2. sınıfta ise en düşük düzeyde olduğu (sırasıyla; 46,26; 42,53) görülmektedir.

ÖÖBKL Çocuk Formu **toplam puanlar** açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,399)=.68$ $p=.408$ anlamlı bir farka yol açmamıştır. Sınıf temel etkisi ise $F(2,399)=$

7.12 $p < .01$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Sırasıyla 3-4; 5-6; 1-2 sınıf gruplarının matematik alt boyutundan yüksek puanlar (185,41; 181,41; 173,70) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıf grubuyla 3-4. sınıf ve 5-6. sınıf grupları arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

- 3-4. sınıftakilerin toplam puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 12,66 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).
- 5-6 sınıftakilerin toplam puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 8,63 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .05$).

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi ise anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,399) = 1.33$, $p = .266$.

Tablo 4. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyleri Açısından ÖÖBKL Çocuk Formu Alt Boyutlar ve Toplam Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları.

Bağımlı Değişkenler	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F
ÖÖBKL Çocuk Okuma	Cinsiyet (A)	464,52	1	464,52	8,15**
	Sınıf (B)	3128,80	2	1564,40	27,45**
	A X B	149,46	2	74,73	1,31
ÖÖBKL Çocuk Yazma	Cinsiyet (A)	106,95	1	106,95	1,63
	Sınıf (B)	177,02	2	88,51	1,35
	A X B	121,67	2	60,83	0,93
ÖÖBKL Çocuk Dikkat	Cinsiyet (A)	266,54	1	266,54	6,26*
	Sınıf (B)	2050,25	2	1025,12	24,06**
	A X B	291,66	2	145,83	3,42*
ÖÖBKL Matematik	Cinsiyet (A)	136,42	1	136,42	0,84
	Sınıf (B)	1717,83	2	858,92	5,26*
	A X B	523,96	2	261,98	1,60
ÖÖBKL Çocuk Okul Öncesi Gelişim	Cinsiyet (A)	315,22	1	315,22	6,92*
	Sınıf (B)	579,25	2	289,62	6,36**
	A X B	303,89	2	151,95	3,34*
ÖÖBKL Çocuk Toplam	Cinsiyet (A)	408,61	1	408,61	0,68
	Yaş (B)	8494,72	2	4247,36	7,12**
	A X B	1586,02	2	793,01	1,33

P<*0.05 , P<**0.01

3.2. ÖÖBKL ANNE-BABA FORMU İÇİN MANOVA SONUÇLARI

Tablo 5. te katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ÖÖBKL’den elde ettikleri puan ortalama ve standart sapmaları gösterilmiştir. Ayrıca MANOVA yapılmıştır ve Wilks’ Lambda değerleri üzerinden temel etkiler ve ortak etki incelenmiş, Tablo 6. da gösterilmiştir.

Tablo 5. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının ÖÖBKL Anne-Baba Formu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.

ÖÖBKL Anne Baba		Kız (N=192)				Erkek (N= 208)				Toplam (400)			
		1-2 N=42	3-4 N=78	5-6 N=72	Topla m	1-2 N=68	3-4 N=73	5-6 N=67	Topla m	1-2 N=110	3-4 N=151	5-6 N=139	Topla m
Okuma	Ort . SS.	53,28 9,22	57,99 6,77	57,76 7,52	56,87 7,86	52,40 8,80	56,96 6,63	55,46 8,48	54,94 8,23	52,74 8,93	57,51 6,70	56,66 8,05	55,88 8,10
Yazma	Ort . SS.	61,08 8,01	60,44 8,64	60,78 8,80	60,72 8,54	58,08 7,92	59,26 7,30	59,74 7,69	59,04 7,64	59,25 8,06	59,89 8,04	60,28 8,28	59,86 8,13
Dikkat	Ort . SS.	44,51 7,01	46,35 5,66	46,40 6,23	45,97 6,22	42,49 7,50	46,03 5,88	44,19 7,11	44,22 7,00	43,27 7,35	46,20 5,75	45,34 6,74	45,08 6,68
Matematik	Ort . SS.	65,08 10,65	67,55 13,30	67,37 11,65	66,94 12,09	64,46 10,28	68,47 13,44	70,70 10,40	67,95 11,66	64,70 10,38	67,98 13,33	68,96 11,16	67,46 11,87
O.Ö. Gelişim	Ort . SS.	48,08 8,13	50,83 4,54	50,31 6,19	50,02 6,19	47,54 7,05	49,93 5,13	49,11 7,90	48,86 6,88	47,75 7,46	50,41 4,83	49,74 7,07	49,43 6,57
Toplam	Ort . SS.	179,45 24,85	185,95 23,62	185,90 24,11	184,53 24,12	174,95 22,74	184,69 22,62	185,90 22,91	181,93 23,19	176,69 23,58	185,38 23,09	185,90 23,47	183,20 23,66

*N ler ölçekteki veri kaybı nedeniyle değişmektedir.

ÖÖBKL Anne-Baba Formu **okuma** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,441)= 3.36, p= .067$ anlamlı bir farka yol açmamıştır. Sınıf temel etkisi $F(2,441)=$

12.46, $p < .01$ ise anlamlı bir farka yol açmıştır. Sırasıyla 3-4; 5-6; 1-2 sınıf gruplarının okuma alt boyutundan yüksek puanlar (57,47; 56,61; 52,84) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıftakilerle 3-4. ve 5-6. sınıftakiler arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

□ 3-4. sınıftakilerin okuma puanı 1-2 .sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 4,76 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).

□ 5-6. sınıftakilerin okuma puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 3,92 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$)

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi de anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,441) = .37$, $p = .688$.

ÖÖBKL Anne-Baba Formu **yazma** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,441) = 4.89$, $p < .05$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Yani; kızların erkeklere göre yazma alt boyutundan daha yüksek puanlar (ortalamalar sırasıyla 60,77 ve 59,03) aldıkları görülmektedir.

Ancak sınıf temel etkisi $F(2,441) = .25$, $p = .779$ ile cinsiyet ve sınıf ortak etkisi anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,441) = .58$, $p = .560$.

ÖÖBKL Anne-Baba Formu **dikkat** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,441) = 5.71$, $p < .05$ ve sınıf temel etkisi $F(2,441) = 5.62$, $p < .01$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Diğer bir deyişle; dikkat alt boyutundan kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar (ortalamalar sırasıyla 45,76 ve 44,23) aldıkları; sınıf düzeyleri açısından ise sırasıyla 3-4; 5-6; 1-2 sınıf gruplarının yüksek puanlar (46,19; 45,30; 43,50) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıftakilerle 3-4. ve 5-6. sınıftakiler arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

- Üç ve dördüncü sınıftakilerin dikkat puanı bir ve ikinci sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 2,93 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).
- 5-6. sınıftakilerin okuma puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 2,07 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .05$)

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi ise anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,441) = .95$, $p = .386$.

ÖÖBKL Anne-Baba Formu **matematik** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,441) = 1.12$, $p = .290$ anlamlı bir farka yol açmamıştır. Sınıf temel etkisi ise $F(2,441) = 4.65$, $p < .05$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Sırasıyla 5-6; 3-4; 1-2 sınıf gruplarının okuma alt boyutundan yüksek puanlar (69,03; 68,01; 64,77) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıftakilerle 5-6. sınıftakiler arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

- 5-6. sınıftakilerin matematik puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 4,26 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .05$).

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi de anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,441) = 1.02$, $p = .361$.

ÖÖBKL Anne-Baba Formu **okul öncesi gelişim** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,441) = 1.94$, $p = .164$ anlamlı bir farka yol açmamıştır. Sınıf temel

etkisi ise $F(2,441)= 5.35$, $p< .01$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Sırasıyla 3-4; 5-6; 1-2 sınıf gruplarının okul öncesi gelişim alt boyutundan yüksek puanlar (50,38; 49,71; 47,81) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıftakilerle 3-4. ve 5-6. sınıftakiler arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

- 3-4. sınıftakilerin okul öncesi gelişim puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 2,66 olup anlamlı çıkmıştır ($p<.01$).
- 5-6. sınıftakilerin okul öncesi gelişim puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 1,98 olup anlamlı çıkmıştır ($p<.05$).

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi de anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,441)= 0.09$, $p= .917$.

ÖÖBKL Anne-Baba Formu **toplam puanları** açısından bakıldığında cinsiyet temel etkisi $F(1,441)= .72$, $p= .397$ anlamlı bir farka yol açmamıştır. Sınıf temel etkisi ise $F(2,441)= 5.51$, $p< .01$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Sırasıyla 5-6; 3-4; 1-2 sınıf gruplarının okuma alt boyutundan yüksek puanlar (185,90; 185,34; 177,20) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıftakilerle 3-4. ve 5-6. sınıftakiler arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

- 3-4. sınıftakilerin toplam puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 8,68 olup anlamlı çıkmıştır ($p<.05$).

□ 5-6. sınıftakilerin gelişim dönemleri puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir.

Aralarındaki ortalama puan farkı 9,21 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi de anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,441) = 0.32$, $p = .726$.



Tablo 6. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının Sınıf Düzeyi Açısından ÖÖBKL Anne-Baba Formu Alt Boyutlar ve Toplam Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları.

Bağımlı Değişkenler	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F
ÖÖBKL Okuma	Anne-Baba	Cinsiyet (A)	207,53	1	207,53
		Sınıf (B)	1539,37	2	769,69
		A X B	46,19	2	23,10
ÖÖBKL Yazma	Anne-Baba	Cinsiyet (A)	321,47	1	321,47
		Sınıf (B)	32,87	2	16,43
		A X B	76,45	2	38,23
ÖÖBKL Dikkat	Anne-Baba	Cinsiyet (A)	245,53	1	245,53
		Sınıf (B)	483,07	2	241,54
		A X B	82,04	2	41,02
ÖÖBKL Matematik	Anne-Baba	Cinsiyet (A)	155,26	1	155,26
		Sınıf (B)	1286,72	2	643,36
		A X B	282,09	2	141,05
ÖÖBKL Okul Öncesi Gelişim	Anne-Baba	Cinsiyet (A)	82,19	1	82,19
		Sınıf (B)	452,16	2	226,08
		A X B	7,29	2	3,64
ÖÖBKL Toplam	Anne-Baba	Cinsiyet (A)	395,02	1	395,02
		Sınıf (B)	6044,28	2	3022,14
		A X B	351,18	2	175,59

P<*0.05 , P<**0.01

3.3. ÖÖBKL ÖĞRETMEN FORMU İÇİN MANOVA SONUÇLARI

Tablo 7. de katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ÖÖBKL’den elde ettikleri puan ortalama ve standart sapmaları gösterilmiştir. Ayrıca MANOVA yapılmıştır ve Wilks’ Lambda değerleri üzerinden temel etkiler ve ortak etki incelenmiş, Tablo 8. de gösterilmiştir.

Tablo 7. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının ÖÖBKL Öğretmen Formu Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.

ÖÖBKL Öğretmen		Kız (N=192)				Erkek (N= 208)				Toplam (400)			
		1-2 N=42	3-4 N=78	5-6 N=72	Topla m	1-2 N=68	3-4 N=73	5-6 N=67	Topla m	1-2 N=110	3-4 N=151	5-6 N=139	Toplam
Okuma	Ort	55,83	58,27	57,72	57,52	50,58	54,64	53,94	53,03	52,59	56,61	55,89	55,22
	SS.	11,92	8,16	9,08	9,44	12,22	8,03	11,57	10,93	12,22	8,28	10,50	10,46
Yazma	Ort	62,44	61,45	59,89	61,05	57,47	58,29	57,45	57,72	59,38	60,01	58,71	59,35
	SS.	8,67	9,18	9,70	9,29	9,61	7,87	8,96	8,84	9,54	8,72	9,40	9,20
Dikkat	Ort	45,04	45,38	47,12	45,99	38,57	43,13	41,96	41,19	41,05	44,35	44,62	43,54
	SS.	9,42	7,20	6,91	7,65	10,19	7,50	9,96	9,50	10,36	7,40	8,88	8,96
Matematik	Ort	65,54	67,06	67,37	66,85	62,18	67,38	67,77	65,77	63,47	67,20	67,56	66,30
	SS.	8,84	14,21	11,18	12,00	11,88	15,09	11,83	13,14	10,90	14,57	11,46	12,59
Toplam	Ort	183,80	186,78	184,99	185,43	170,23	180,30	179,15	176,52	175,43	183,82	182,16	180,87
	SS.	27,09	26,65	26,29	26,50	31,54	25,04	28,94	28,94	30,52	26,04	27,67	28,10

*N ler ölçekteki veri kaybı nedeniyle değişmektedir.

ÖÖBKL Öğretmen Formu **okuma** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,431)= 17.83$, $p< .01$ ve sınıf temel etkisi $F(2,431)= 3.58$, $p< .05$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Diğer bir deyişle; okuma alt boyutundan kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar (ortalamalar sırasıyla 57,27 ve 53,05) aldıkları; sınıf düzeyleri

açısından ise sırasıyla 3-4; 5-6; 1-2 sınıf gruplarının yüksek puanlar (56,45; 55,83; 53,20) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıftakilerle 3-4. ve 5-6. sınıftakiler arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

□ 3-4. sınıftakilerin okuma puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 4,02 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).

□ 5-6. sınıftakilerin okuma puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 3,30 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .05$).

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi de anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,431) = 0.24$, $p = .788$.

ÖÖBKL Öğretmen Formu **yazma** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,431) = 15.62$, $p < .01$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Yani; kızların erkeklere göre yazma alt boyutundan daha yüksek puanlar (ortalamalar sırasıyla 61,26 ve 57,74) aldıkları görülmektedir.

Ancak sınıf temel etkisi $F(2,431) = 0.93$, $p = .395$ ile cinsiyet ve sınıf ortak etkisi anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,431) = 0.66$, $p = .519$.

ÖÖBKL Öğretmen Formu **dikkat** alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,431) = 30.36$, $p < .01$ ve sınıf temel etkisi $F(2,431) = 3.88$, $p < .05$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Diğer bir deyişle; dikkat alt boyutundan kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar (ortalamalar sırasıyla 45,85 ve 41,22) aldıkları; sınıf düzeyleri açısından ise sırasıyla 5-6; 3-4; 1-2 sınıf gruplarının yüksek puanlar (44,54; 44,25; 41,81) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıftakilerle 3-4. ve 5-6. sınıftakiler arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

□ 3-4. sınıftakilerin dikkat puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 3,30 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).

□ 5-6. sınıftakilerin dikkat puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 3,57 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .01$).

Ancak cinsiyet ve sınıf ortak etkisi anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,431) = 2.18$, $p = .115$.

ÖÖBKL Öğretmen Formu **matematik** becerileri alt boyutu açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,431) = 0.52$, $p = .472$ anlamlı bir farka yol açmamıştır. Sınıf temel etkisi ise $F(2,431) = 3.36$, $p < .05$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Sırasıyla sınıf düzeyleri açısından sırasıyla 5-6; 3-4; 1-2 sınıf gruplarının yüksek puanlar (67,57; 67,22; 63,86) aldıkları görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla yapılan Post Hoc (Bonferroni) testleri sonucuna göre 1-2. sınıftakilerle 3-4. ve 5-6. sınıftakiler arasında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlara göre:

□ 3-4. sınıftakilerin matematik puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 3,74 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .05$).

□ 5-6. sınıftakilerin dikkat puanı 1-2. sınıftakilerden yüksektir. Aralarındaki ortalama puan farkı 4,10 olup anlamlı çıkmıştır ($p < .05$).

Cinsiyet ve sınıf ortak etkisi de anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,431)=0.92$, $p=.399$.

ÖÖBKL Öğretmen Formu ***toplam puanları*** açısından cinsiyet temel etkisi $F(1,431)=10.06$, $p<.01$ anlamlı bir farka yol açmıştır. Diğer bir deyişle; kızların erkeklere göre ÖÖBKL Öğretmen Formu'ndan daha yüksek puanlar (ortalamalar sırasıyla 185,19 ve 176,56) aldıkları görülmektedir.

Ancak sınıf temel etkisi $F(2,431)=1.91$, $p=.150$ ile cinsiyet ve sınıf ortak etkisi anlamlı bir farka yol açmamıştır, $F(2,431)=0.75$, $p=.472$.

Tablo 8. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının Sınıf Düzeyleri Açısından ÖÖBKL Öğretmen Formu Alt Boyutlar ve Toplam Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları.

Bağımlı Değişkenler	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F
ÖÖBKL Öğretmen Okuma	Cinsiyet (A)	1847,06	1	1847,06	17,83**
	Sınıf (B)	742,06	2	371,03	3,58*
	A X B	49,34	2	24,67	0,24
ÖÖBKL Öğretmen Yazma	Cinsiyet (A)	1286,05	1	1286,05	15,62**
	Sınıf (B)	153,07	2	76,54	0,93
	A X B	108,07	2	54,04	0,66
ÖÖBKL Öğretmen Dikkat	Cinsiyet (A)	2220,07	1	2220,07	30,36**
	Sınıf (B)	567,02	2	283,51	3,88*
	A X B	318,27	2	159,14	2,18
ÖÖBKL Öğretmen Matematik	Cinsiyet (A)	81,28	1	81,28	0,52
	Sınıf (B)	1052,25	2	526,13	3,36*
	A X B	288,44	2	144,22	0,92
ÖÖBKL Öğretmen Toplam	Cinsiyet (A)	7718,38	1	7718,38	10,06**
	Sınıf (B)	2929,08	2	1464,54	1,91
	A X B	1155,35	2	577,67	0,75

P<*0.05 , P<**0.01

3.4. ÖÖBKL İLE SÖBİDÖ VE CONNERS ANNE-BABA/ÖĞRETMEN DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Tablo 9. 6-12 Yaş Arası Çocukların ÖÖBKL Çocuk Formu ile SÖBİDÖ Puanları Arasındaki İlişkiler.

		SÖBİDÖ				
ÖÖBKL	ALT BOYUTLAR	SÖBİDÖ.A	SÖBİDÖ.B	SÖBİDÖ.C	SÖBİDÖ.D	SÖBİDÖ TOPLAM
ÇOCUK	Okuma	.36**				
	Yazma	.31*	-.28*			
	Matematik					
	Toplam	.36**				

**p< .01 *p< .05

ÖÖBKL Çocuk Formu alt boyutları ile SÖBİDÖ alt boyutları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre SÖBİDÖ-A ile ÖÖBKL çocuk okuma alt boyutu ($r = .36$, $p < .01$), yazma ($r = .31$, $p < .05$) alt boyutları ve ÖÖBKL Çocuk toplam puanı ($r = .36$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani okuma ve yazma puanı yüksek olan çocuklar sözcüklerin eş anlamlısını bulmakta daha başarılı bulunmuşlardır. SÖBİDÖ-B ile ÖÖBKL çocuk yazma alt boyutu arasında ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = -.28$, $p < .05$). Yazma puanı yüksek olan çocukların bir sözcüğün tanımını bulması istenen SÖBİDÖ-B'de düşük puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 10. 6-12 Yaş Arası Çocukların ÖÖBKL Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formları ile Conners Anne-Baba/Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler.

ÖÖBKL	ALT BOYUTLAR	CONNERS EBEVEYN	CONNERS ÖĞRETMEN
ÇOCUK	Okuma		
	Yazma		
	Öğrenme		
	Dikkat	-.46**	
	Matematik		-.52*
	OÖ Gelişim		-.62**
	Toplam	-.28*	
ANNE-BABA	Okuma	-.53**	
	Yazma	-.54**	
	Öğrenme	-.28*	
	Dikkat	-.72**	
	Matematik	-.52**	
	OÖ Gelişim	-.43**	
	Toplam	-.65**	
ÖĞRETMEN	Okuma		-.51*
	Yazma		
	Öğrenme		-.64**
	Dikkat		-.93**
	Matematik	-.46**	
	Toplam		-.67**

**p< .01 *p< .05

Connors Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği ile ÖÖBKL arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre Connors Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği ile ÖÖBKL Çocuk formu dikkat alt boyutu ($r = -.46, p < .01$) ve toplam puanı arasında ($r = -.28, p < .05$) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yine Korelasyon Analizi'ne göre Connors Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği ile ÖÖBKL Anne-Baba formunun okuma ($r = -.53, p < .01$), yazma ($r = -.54, p < .01$), öğrenme becerileri ($r = -.28, p < .01$), dikkat ($r = -.72, p < .01$), matematik ($r = -.52, p < .01$) ve okul öncesi gelişim ($r = -.43, p < .01$) alt boyutları ve ÖÖBKL Anne-Baba toplam puanı ($r = -.65, p < .01$) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Korelasyon Analizi sonucunda Connors Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği ile ÖÖBKL Öğretmen Formu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile ÖÖBKL arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile ÖÖBKL Çocuk formu matematik ($r = -.52, p < .05$) ve okul öncesi gelişim alt boyutları ($r = -.62, p < .01$) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yine Korelasyon Analizi'ne göre Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile ÖÖBKL Öğretmen formunun okuma ($r = -.51, p < .05$), öğrenme becerileri ($r = -.64, p < .01$), dikkat ($r = -.93, p < .01$) alt boyutları ve ÖÖBKL Öğretmen toplam puanı ($r = -.67, p < .01$) arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Korelasyon Analizi sonucunda Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile ÖÖBKL Anne-Baba Formu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.



3.5. ÖÖBKL ALT BOYUTLARI VE TOPLAM PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Tablo 11. 6-12 Yaş Arası Okul Çağı Çocuklarının ÖÖBKL Okuma, Yazma, Dikkat, Matematik, Okul Öncesi Gelişim Alt Boyutu Puanları ile Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

	1	2	3
1. Çocuk Okuma	1.00		
2. Anne-Baba Okuma	.71*	1.00	
3. Öğretmen Okuma	.58*	.56*	1.00
1. Çocuk Yazma	1.00		
2. Anne-Baba Yazma	.67*	1.00	
3. Öğretmen Yazma	.60*	.62*	1.00
1. Çocuk Dikkat	1.00		
2. Anne-Baba Dikkat	.58*	1.00	
3. Öğretmen Dikkat	.42*	.47*	1.00
1. Çocuk Matematik	1.00		
2. Anne-Baba Matematik	.85*	1.00	
3. Öğretmen Matematik	.82*	.82*	1.00
1. Çocuk Okul Öncesi Gelişim	1.00		
2. Anne-Baba Okul Öncesi Gelişim	.50*	1.00	
1. Çocuk Toplam	1.00		
2. Anne-Baba Toplam	.79*	1.00	
3. Öğretmen Toplam	.68*	.71*	1.00

ÖÖBKL Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formu okuma alt boyutu puanları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre ÖÖBKL Çocuk ve Anne-Baba okuma alt boyutu ($r = .71, p < .01$), ÖÖBKL Çocuk ve Öğretmen okuma alt boyutu ($r = .58, p < .01$) ve ÖÖBKL Anne-Baba ve Öğretmen okuma alt boyutu ($r = .56, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

ÖÖBKL Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formu yazma alt boyutu puanları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre ÖÖBKL Çocuk ve Anne-Baba yazma alt boyutu ($r = .67, p < .01$), ÖÖBKL Çocuk ve Öğretmen yazma alt boyutu ($r = .60, p < .01$) ve ÖÖBKL Anne-Baba ve Öğretmen yazma alt boyutu ($r = .62, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

ÖÖBKL Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formu dikkat alt boyutu puanları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre ÖÖBKL Çocuk ve Anne-Baba dikkat alt boyutu ($r = .58, p < .01$), ÖÖBKL Çocuk ve Öğretmen dikkat alt boyutu ($r = .42, p < .01$) ve ÖÖBKL Anne-Baba ve Öğretmen dikkat alt boyutu ($r = .47, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

ÖÖBKL Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formu matematik alt boyutu puanları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre ÖÖBKL Çocuk ve Anne-Baba matematik alt boyutu ($r = .85, p < .01$), ÖÖBKL Çocuk ve Öğretmen matematik alt boyutu ($r = .82, p < .01$) ve ÖÖBKL Anne-Baba ve Öğretmen matematik alt boyutu ($r = .81, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

ÖÖBKL Çocuk ve Anne-Baba Formu okul öncesi gelişim alt boyutu puanları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre ÖÖBKL

Çocuk ve Anne-Baba okul öncesi gelişim alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .50, p < .01$).

ÖÖBKL Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formu toplam puanları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre ÖÖBKL Çocuk ve Anne-Baba toplam puanı ($r = .79, p < .01$), ÖÖBKL Çocuk ve Öğretmen toplam puanı ($r = .68, p < .01$) ve ÖÖBKL Anne-Baba ve Öğretmen toplam puanı ($r = .71, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

3.6. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU KONTROL LİSTELERİNİN GÜVENİRLİK ANALİZLERİ

ÖÖBKL'nin zaman içinde değişmezliğini değerlendirebilmek amacıyla test tekrar güvenirliğine bakılmıştır. ÖÖBKL Çocuk, ÖÖBKL Anne-Baba ve ÖÖBKL Öğretmen formları test-tekrar-test yöntemiyle farklı zamanlarda aynı kişilere uygulanmış ve toplam puanların ve alt boyut toplam puanları arasında fark olup olmadığı Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA ile tespit edilmiştir. Ayrıca korelasyonlara bakılmıştır ve tüm ÖÖBKL'nin maddeleri için iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Aşağıda sırası ile bulgulardan söz edilecektir.

3.6.1. Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Bulguları

3.6.1.1. ÖÖBKL Çocuk Formu

ÖÖBKL Çocuk Formu'nun okuma ($F = 2.93, p > .05$), yazma ($F = 3.10, p > .05$), öğrenme becerileri ($F = .09, p > .05$), dikkat ($F = 3.11, p > .05$), matematik ($F =$

.00, $p > .05$), okul öncesi gelişim ($F= 3.40$, $p > .05$) toplam puanları ve tüm toplam puanlar ($F= 3.10$, $p > .05$) açısından ön test ve son test bulguları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

3.6.1.2. ÖÖBKL Anne-Baba Formu

ÖÖBKL Anne-Baba Formu'nun okuma ($F= .80$, $p > .05$), yazma ($F= 3.11$, $p > .05$), öğrenme becerileri ($F= .00$, $p > .05$), dikkat ($F= 3.11$, $p > .05$), matematik ($F= .00$, $p > .05$), okul öncesi gelişim ($F= 3.40$, $p > .05$) toplam puanları ve tüm toplam puanlar ($F= 3.10$, $p > .05$) açısından ön test ve son test bulguları arasında da anlamlı fark bulunmamıştır.

3.6.1.3. ÖÖBKL Öğretmen Formu

ÖÖBKL Öğretmen Formu'nun okuma ($F= .08$, $p > .05$), yazma ($F= .01$, $p > .05$), öğrenme becerileri ($F= .36$, $p > .05$), dikkat ($F= .00$, $p > .05$), matematik ($F= .70$, $p > .05$) toplam puanları ve tüm toplam puanlar ($F= .05$, $p > .05$) açısından ön test ve son test bulguları arasında da anlamlı fark bulunmamıştır.

3.7. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU KONTROL LİSTELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Tablo 12. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri Test-Tekrar-Test Uygulamalarında Birinci ve İkinci Uygulamalar Arasındaki İlişkiler.

1. Uygulama	2. Uygulama						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Çocuk Okuma	.79**						
2. Çocuk Yazma		.70**					
3. Çocuk Öğrenme Becerileri			.68**				
4. Çocuk Dikkat				.64**			
5. Çocuk Matematik					.74**		
6. Çocuk Okul Öncesi Gelişim						.72**	
7. Çocuk Toplam							.83**

1. Uygulama	2. Uygulama						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Anne-Baba Okuma	.50**						
2. Anne-Baba Yazma		.62**					
3. Anne-Baba Öğrenme Becerileri			.63**				
4. Anne-Baba Dikkat				.62**			
5. Anne-Baba Matematik					.61**		
6. AnneBaba Okul Öncesi Gelişim						.61**	
7. Anne-Baba Toplam							.65**

1. Uygulama	2. Uygulama					
	1	2	3	4	5	6
1. Öğretmen Okuma	.88**					
2. Öğretmen Yazma		.91**				
3. Öğretmen Öğrenme Becerileri			.57**			
4. Öğretmen Dikkat				.76**		
5. Öğretmen Matematik					.86**	
6. Öğretmen Toplam						.92**

ÖÖBKL Çocuk Formu'nun test tekrar test uygulamalarında birinci ve ikinci uygulamalar arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre ÖÖBKL Çocuk Formu okuma alt boyutu uygulamaları ($r = .79$, $p < .01$), yazma alt boyutu uygulamaları ($r = .70$, $p < .01$), öğrenme becerileri alt boyutu uygulamaları ($r = .68$, $p < .01$), dikkat alt boyutu uygulamaları ($r = .64$, $p < .01$), matematik alt boyutu uygulamaları ($r = .74$, $p < .01$), okul öncesi gelişim alt boyutu uygulamaları ($r = .72$, $p < .01$) ve toplam form puanları ($r = .83$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

ÖÖBKL Anne-Baba Formu'nun test tekrar test uygulamalarında birinci ve ikinci uygulamalar arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre ÖÖBKL Anne-Baba Formu okuma alt boyutu uygulamaları ($r = .50$, $p < .01$), yazma alt boyutu uygulamaları ($r = .62$, $p < .01$), öğrenme becerileri alt boyutu uygulamaları ($r = .63$, $p < .01$), dikkat alt boyutu uygulamaları ($r = .62$, $p < .01$), matematik alt boyutu uygulamaları ($r = .61$, $p < .01$), okul öncesi gelişim alt boyutu uygulamaları ($r = .61$, $p < .01$) ve toplam form puanları ($r = .65$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

ÖÖBKL Öğretmen Formu'nun test tekrar test uygulamalarında birinci ve ikinci uygulamalar arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan Korelasyon Analizi'ne göre ÖÖBKL Öğretmen Formu okuma alt boyutu uygulamaları ($r = .88$, $p < .01$), yazma alt boyutu uygulamaları ($r = .91$, $p < .01$), öğrenme becerileri alt boyutu uygulamaları ($r = .57$, $p < .01$), dikkat alt boyutu uygulamaları ($r = .76$, $p < .01$), matematik alt boyutu uygulamaları ($r = .86$, $p < .01$) ve toplam form puanları ($r = .92$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

3.8. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU KONTROL LİSTELERİ CRONBACH ALPHA KATSAYISI SONUÇLARI

ÖÖBKL'nin (anne-baba, öğretmen ve çocuk) okuma, yazma, dikkat ve matematik alt boyutlarının maddeleri ve toplam puanları üzerinden iç tutarlılık Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Çocuk Formu için Cronbach Alpha katsayısı .798, Anne-Baba için .799 ve Öğretmen için .820 bulunmuştur. Bu bulgulara göre tüm formların iç tutarlılık katsayıları ölçmek istediği özellikleri ölçebileceğine işaret etmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı; Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin okullarda ve kliniklerde tarama amaçlı kullanılabilirliğini incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular ilgili yazın çerçevesinde tartışılmaktadır. Tartışmada, ÖÖBKL'nin alt boyutlarının sıralaması (okuma, yazma, öğrenme becerileri, dikkat, matematik, okul öncesi gelişim) göz önünde bulundurulacak ve bu sıraya göre tartışılacaktır. Tartışma sonrasında da araştırmadan elde edilen sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

4.1. TARTIŞMA

4.1.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi Puanlarının Cinsiyetler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Yazındaki ilgili araştırmalarda okuma ve yazma becerilerinde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha avantajlı olduğuna ilişkin bulgular görülmektedir (Altuntaş, 2010; Arslan, 2013; Beydoğan, 2010; Ergül, 2012; Karatay, 2010; Temizkan, 2009). Bu çalışmanın bulgularına göre de anne-babalar ve öğretmenler kız çocuklarını okuma ve yazma becerisi açısından erkek çocuklara göre daha az hata yapar, daha az zorlanır olarak bildirdikleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda kız çocukları da kendilerini erkek çocuklara göre daha az hata yapar ya da zorlanır olarak bildirmişlerdir. Bu çalışmada çocuklardan öz bildirim, anne-baba ve öğretmenlerden de çocuklara ilişkin

düşünceleri alınarak okuma yazma becerilerine ilişkin bilgiler alınmıştır. Bu çalışmada çocukların okuma yazma becerileri doğrudan karşılaştırılmamış olsa da elde edilen bulgular bu örnekleme kız çocuklarının erkek çocuklara göre okuma yazma becerilerinde daha az sorun bildirdiklerine işaret etmektedir. Arslan (2013) çalışmasında okuma becerilerinde kızların erkeklerden daha iyi olduklarına ilişkin bulgular saptamıştır. Benzer şekilde Ergül'ün (2012) çalışmasında da okuma becerileri sınıf düzeyinin altında olan öğrenciler arasında erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilere göre daha fazla olduğu bildirilmiştir. Olası okuma bozukluklarının araştırıldığı ve anne baba, öğretmen değerlendirmelerinin göz önünde bulundurulduğu bir çalışmada da olası okuma bozukluğu erkeklerde kızlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Altuntaş, 2010). Karatay (2010), çalışmasında okuma stratejileri (planlama, düzenleme ve değerlendirme) ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini araştırmış ve kız öğrencilerin stratejiler açısından erkeklere göre daha iyi düzeyde olduğunu belirlemiştir. Klinik olarak da okuma bozukluğu tanısı almış çocuklar arasında kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha çok strateji kullandıkları gözlenmektedir. Temizkan (2009) bir çalışmasında kız öğrencilerin yazma becerileri puanlarını daha yüksek bulduğu çalışmasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin de daha yüksek olduğunu belirterek yazma becerilerinin okuma becerileri ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca hem kız hem erkek öğrencilerin okuma becerileri arttıkça yazılı anlatım becerilerinin de arttığını gözlemlemiştir. Mevcut çalışmada da kız çocukları kendilerini okuma yazma becerilerinde erkek çocuklara göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Anne baba ve öğretmenler de kız çocuklarını erkek çocuklara göre daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Ayrıca bu çalışmada çocuk, anne-baba ve öğretmenlerden alınan ölçümlerde kızların dikkat becerilerinde erkeklerden olumlu yönde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Döpfner ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında çocuklarda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun (DEHB) görülme sıklığı araştırılmış ve dikkatsizlik semptomlarının kızlara (%4.2-14.7) oranla erkeklerde (%7.5-23.7) daha sık görüldüğü saptanmıştır. DEHB'nun görülme sıklığını araştıran çalışmalarda erkek kız oranı değişim göstermektedir. Kayaalp (2008) erkek/kız oranının 3-5/1; Ajinkya ve arkadaşları (2013) 3/2; Burd ve arkadaşları (2003) 3/1 olduğunu belirtmektedir. Öner ve arkadaşları (2003) ise erkek/kız oranının klinik örnekleme 9/1, toplum genelinde ise 4/1 olduğunu ileri sürmektedir.

Öte yandan ilgili yazında dikkat arttıkça sözcük okuma performansının arttığı (Saez ve ark., 2012), dikkatle ilgili güçlüklerin okumada yaşanan güçlükler için risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Torppa ve ark., 2013). Beydoğan (2010) okumanın dikkati odaklamayı gerektiren bir etkinlik olduğunu belirtmektedir. Buna göre çalışmamızda kızların dikkat becerilerinde daha yüksek puanlar almasının yine kızların okuma becerilerinde aldıkları yüksek puanlar ile ilişkili olduğu da düşünülebilir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında çocuklardan alınan bildirimlerde okul öncesi döneme ilişkin gelişimsel beceriler (motor beceriler, lateralleşme, kavram becerileri, dil becerileri gibi) açısından kızların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu bulgu, alanyazında okul öncesi dönemdeki çocukların çeşitli becerilerini karşılaştıran araştırma bulguları ile tutarlı bulunmuştur. Örneğin, Giagazoglou'nun (2013) çalışmasında çalışmanın bulgularıyla tutarlı olarak okul öncesi dönemde kızların dil, ince motor, pratik akıl yürütme becerilerinde erkeklerden

daha yüksek performans sergiledikleri görülmüştür. Yine okul öncesi dönemde yapılan bir çalışmada harf isimlendirme akıcılığı, ses birimlerini ayırma akıcılığı, anlamsız sözcük akıcılığı ve ilk ses akıcılığı okul öncesi dönemde kızlar erkeklerden daha yüksek performans sergilediklerinden söz edilmiştir (Below ve ark., 2010). Öte yandan anne-babadan alınan bildirimlerde erkek çocuklarla kız çocuklar arasında okul öncesi gelişim puanları açısından fark görülmemiştir. Lichtenstein (1984), okul öncesi dönemdeki çocukların anne-babalarından çocuğun gelişimi ile ilgili bilgi toplamış, anne-baba bildirimlerinde erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha düşük puanlar aldığını bildirmiştir. Kandır ve Orcan'ın (2011) çalışmasında da okul öncesi dönemle ilgili olarak anne-baba bildirimlerinde kızların sosyal uyum, düşünme, sayı ve erken öğrenme becerileri açısından erkeklere göre daha avantajlı puanlar aldıkları belirtilmektedir. Stedman ve arkadaşlarının (1967) çalışmasında ise anne-baba ve öğretmenlerden çocukların okul öncesi başarıları ile ilgili bilgi toplanmış, anne-baba ve öğretmen bildirimleri karşılaştırıldığında, anne-babaların erkek öğrencileri öğretmenlerden daha başarılı olarak bildirdikleri, kız çocukları ile ilgili toplanan bilgilerde ise anne-baba ve öğretmen bildirimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak, ÖÖBKL ile alınan, okuma, yazma ve dikkat becerilerinde cinsiyetler arasında çocuk, anne-baba ve öğretmenden alınan bilgilerde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre belirtilen alanlarda kızların erkeklerden okuma, yazma ve dikkat becerileri açısından daha iyi görüldükleri söylenebilir. Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda da kızların ilköğretim çağında okuma, yazma, matematik ve dille ilgili becerilerde erkeklerden daha yüksek performans sergiledikleri bildirilmiştir (Matějů ve Smith, 2015; Reynolds ve ark., 2015).

4.1.2. Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi Puanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Çalışmamızda bulgulara bakıldığında çocuk ve anne-baba değerlendirmelerinde en düşük okuma becerileri puanının 1-2. sınıflarda olduğu görülmüştür. Doğan ve arkadaşlarının (2009) ilköğretim öğrencilerinde olası öğrenme (okuma, yazma ve matematik) bozukluklarını araştırdığı çalışmasında, bulgularla tutarlı olarak, anne-baba ve öğretmen değerlendirmelerinde olası öğrenme bozukluklarının en yüksek oranda yedi yaşında ve birinci sınıfta olduğu görülmüştür. Yine Turgut'un (2008). ÖÖB ve ÖÖG+DEHB'nun sınıf düzeylerine göre tanılanma oranını araştırdığı çalışmasında tanılanan çoğunlukla 2. sınıf düzeyinde (%31.58) konulduğu görülmektedir. Wei ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında ise 3. sınıfta okuma gelişiminde keskin bir düşüş olduğu saptanmıştır. Ancak bu düşüş okuma becerilerindeki düşüşten çok okumadaki gelişim hızının üst sınıflara ilerledikçe yavaşladığını göstermektedir. Aktarılan bulguların çalışmamızın bulguları ile tutarlı olduğu düşünülebilir. 1-2. sınıflarda 3-4-5. sınıflara göre okuma puanları düşmektedir. Gündüz ve Çalışkan'a (2013) göre, okuma becerisinin edinimi yaşla birlikte artış göstermektedir. Buna göre çocuğun sembol ses ilişkisine aşinalık geliştirdikçe ve sözcük dağarcığı geliştikçe okuma becerisinin artarak iyileşeceği düşünülebilir. Başka bir deyişle ilköğretimin ilerleyen yıllarında (3-4) çocuğun okuma hızı, okuduğunu anlama becerisi ve sözcükleri doğru tanımlaması birinci sınıfın başlarına göre daha iyi olacaktır. 2 den üçe geçerken ise 2nin başlarına göre daha iyi olacaktır (Korkman ve ark., 1999).

Söz konusu bulgulara göre çocuk ve anne-babadan alınan değerlendirmelerde çocukların okuma becerilerinde 1-2. sınıf düzeyindekilerin üst sınıflardan anlamlı olarak daha düşük puanlar almasının eğitimin ilk yıllarında çocukların okuma becerilerinin üst sınıftakiler kadar gelişmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Erden ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında 1. ve 2. sınıfların okuma hızlarının 3-4 ve 5. sınıflara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca 1. sınıfların üst sınıflara göre daha çok okuma hatası yaptığı gözlenmiştir; bu durumun 1. sınıfların henüz okumayı öğrenme çağına olmalarına ve okuma deneyiminin yaşa bağlı olarak artması ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Erden ve ark., 2002).

Öte yandan bu çalışmada öğretmenlerden alınan bildirimlerde sınıf düzeyine göre bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin çocukları kendi sınıfları ve kendi yaşları içinde değerlendirmiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Başka bir açıdan ise, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmada (Doğan, 2013), öğretmenlerin okuma bozukluğu olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldığı bildirilmiştir. Bu bağlamda, çalışmamızda çocukların okuma becerileri ile ilgili öğretmen değerlendirmelerinde anlamlı fark çıkmaması alt sınıflardaki okuma yazmaya ilişkin sorunları sadece sınıf ve yaş bazında olabilecek ve normal kabul edilebilecek sorunlar olarak görüp normalleştirmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

ÖÖBKL dikkat becerileri açısından anne-baba ve öğretmen değerlendirmelerinde 1-2. sınıflardaki dikkat puanının 4. sınıftakilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Yazında ilgili çalışmalara bakıldığında dikkatle ilgili dalgalanmaların daha çok 5-6 yaş aralığında görüldüğü ve bu dalgalanmaların yaşla birlikte azaldığı

ileri sürülmektedir (Janvier ve Testu, 2007). Buna göre çalışmamızda, 1-2. sınıftakilerin dikkat puanlarının 4. sınıftakilerden daha düşük çıkmasının da yaşla ilgili dalgalanmalara bağlı olduğu düşünülebilir. Hagen ve Hale (1973) çocukların seçici dikkat becerilerinin yaşla birlikte geliştiğini ve görevle ilgili uyarana daha kolay odaklanıp dışarıdan gelen bilgileri daha kolay gözardı edebildiğini belirtmektedir. Bu açıklama, çalışmamızda okuma becerilerinde de dikkat becerilerinde de 1-2. sınıf düzeyinde olan çocukların daha düşük puan alması ile uyumlu olarak nitelendirilebilir.

Dikkat becerilerinin yaşla birlikte gelişme ve kararlılık gösterdiği belirtilmektedir (Murphy-Berman ve Wright, 1986; Kim ve ark., 2010). Kim ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında dikkatin 4-9 yaş arasında giderek daha kararlı hale geldiği görülmüştür. Benzer şekilde Murphy-Berman ve Wright (1986), çocukların dikkat görevlerindeki performanslarının 5. sınıfa kadar devamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Buna göre dikkat becerilerinin yaşla birlikte geliştiği, daha kararlı bir hale geldiği söylenebilir.

Öte yandan Claessens ve Dowsett (2014) eğitimin ilk yıllarındaki dikkat becerilerinin çocuğun akademik becerilerini etkilediğini belirtmektedir. Söz konusu çalışmanın bulgularına göre, okulöncesi dönemde dikkatle ilgili güçlükler yaşayan çocukların üçüncü sınıfa kadar, okuma başarılarının, okuma ile ilgili kazanımlarının da düşük olduğu görülmüştür.

Ancak çalışmamızda çocuklardan alınan bildirimlerde sınıf düzeylerine göre dikkat puanları açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Cortez ve arkadaşları (2014) çalışmalarında 6-11 yaş arası çocukların öz bildirimleri ile performansları arasındaki tutarlılığa bakmışlar ve öz bildirimlerin görevin doğasına göre değiştiğini bulmuşlardır. Özellikle akademik görevlerdeki hataları hakkındaki bildirimlerin en düşük

tutarlılığa sahip olduğunu gözlemlemişlerdir. Buna göre çocukların dikkat becerilerini gözlenen dikkat becerilerine göre değerlendirmede güçlük yaşadıkları düşünülebilir.

Çocuklardan alınan bildirimlerde 1-2. sınıflardaki matematik puanının 4. sınıftakilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Wei ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında da çocukların matematikle ilgili başarı puanlarında da sınıf düzeyi arttıkça gözlenen bir artış olduğu bildirilmiştir. Buna göre sınıf düzeyleri arasında çıkan bu farklılığın yine, sınıf düzeyi arttıkça akademik becerilerdeki uzmanlığa bağlı olduğu düşünülebilir.

Anne-baba ve öğretmenlerden alınan bildirimlerde sınıf düzeyleri açısından matematik puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre anne-baba ve öğretmenlerin, çocukların matematik becerilerini sınıf düzeyine göre değerlendirdikleri, bu nedenle de sınıflar arasında matematik becerileri açısından farklılık beklense de değerlendirmelerde anlamlı farklılık görülmemiş olabileceği düşünülmektedir.

Anne-baba ve çocuklardan alınan bildirimlerde okul öncesi gelişim puanlarına bakıldığında yine 1-2. sınıftakilerin 4. sınıftakilerden anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Peterson ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında 2., 5., ve 8/9. sınıf çocuklar ile yetişkinlerin okul öncesi dönemle ilgili erken anıları hatırlamaları test edilmiş, 2. sınıftaki çocukların daha büyük katılımcılardan daha az anı hatırladıkları görülmüştür. Gordon ve arkadaşlarının (2001) çalışmasında da okul çağındaki ve okul öncesi dönemdeki çocukların geçmiş anıları hatırlama becerileri karşılaştırılmış ve yaşça büyük çocukların daha doğru, tutarlı ve detaylı bir şekilde hatırladıkları saptanmıştır. Bu bağlamda çalışmamızda da küçük çocukların okul öncesi dönemle ilgili anılarına ilişkin yanılsamaları olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca bulundukları sınıflarda yaşadıkları akademik (okuma-yazma gibi) zorlukların etkisiyle de

okul öncesi dönem becerilerini üst sınıflardaki çocuklara göre daha olumsuz değerlendirmiş olabilecekleri düşünülebilir.

Sonuç olarak, ÖÖBKL ile alınan okuma, dikkat, matematik ve okul öncesi dönem becerilerinde sınıf düzeyleri arasında beklenildiği gibi, anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre belirtilen alanlarda üst sınıflardaki çocukların 1-2. sınıf düzeyindeki çocuklardan ilköğretim müfredatı göz önüne alındığında kendilerinden beklenen bilgi ve beceri artışını göstermekte oldukları söylenebilir.

4.1.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri; Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formları Arasında İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre ÖÖBKL Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen formlarının okuma, yazma, dikkat, matematik ve okul öncesi gelişim alt boyutları ve toplam puanlarında tüm formlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani çocuğun kendisi hakkındaki bildirimleri ile anne baba ve öğretmenin çocuğa ilişkin bildirimleri beklenildiği gibi tutarlı bulunmuştur. Çocuk formunda puanlar yükseldikçe anne-baba ve öğretmen formunda da puanlar yükselmektedir. Bir başka deyişle anne-babalar ve öğretmenler Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi maddelerini çocuğun kendi doldurduğu Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi maddeleri ile tutarlı bir şekilde işaretlemişlerdir. Özetle, çocuğa ilişkin bildirimlerin, çocuğun kendinden, anne-babasından ve öğretmeninden alınan bildirimlerle beklenildiği gibi tutarlı bulunmuştur. Çocuğun davranışlarını değerlendirme amacıyla anne-baba ve öğretmenden alınan bildirimleri karşılaştıran ve anne-baba ve öğretmen bildirimleri arasındaki tutarlılık üzerine yapılan çalışmalarda

(Firmin ve ark., 2005; Graves ve ark., 2012; Dinnebeil ve ark., 2013) da anne-baba ve öğretmen bildirimlerinin tutarlı olduğuna dair bulgular mevcuttur. Çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak Miller ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında anksiyete önleme programı (anksiyete, baş etme becerileri, anksiyete belirtilerini fark etmeye yönelik ipuçları ve kaygılı hissettiğinde arkadaşlar ve aileyi sürece dahil etme önerilerini kapsayan bir öğretim süreci) çerçevesinde tedavi öncesi, tedavi sonrası ve takip sürecinde çocuğun kendisinden, anne-babadan ve öğretmenden çocuğun anksiyetesine yönelik bildirimler alınmış; alınan bildirimlerin tutarlı olduğu görülmüştür (Miller ve ark., 2014). Buna göre çocuk hakkında bilgi toplamak için başta anne-baba ve öğretmenden alınan ölçümler olmak üzere; çocuğun kendisinden, anne-babasından ve öğretmeninden alınan ölçümlerin güvenilir kaynaklar olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, üç ayrı kaynaktan alınan ÖÖBKL'leri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş ve buna göre ÖÖB belirtileri ile ilgili her üç kişiden (çocuk, anne-baba ve öğretmen) doğru bildirim alınabileceği düşünülmüştür. Çocuğa ilişkin bilgilerin zenginleşmesi açısından çoklu kaynaklardan bilgi alınması zaten önerilmekte ve önemsenmektedir (Brueggemann ve ark., 2008; NJCLD, 2010; DCC, 2011). Bu çalışmada da üç kaynaktan alınan bilgiler çocuğa ilişkin değerlendirmenin gücünü arttırmaktadır.

4.1.4. Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listeleri; Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formlarının Güvenirlik ve İç Tutarlılık Bulgularına Yönelik Tartışma

Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin okullarda ve klinikte tarama amaçlı kullanılabilirliğine ilişkin güvenirliliği sağlayabilmek amacıyla, her bir form için test tekrar test güvenirliliğini sınamak üzere tekrarlı ölçümlerde ANOVA analizlerine bakılmıştır. Buna göre: ÖÖBKL'nin çocuk, anne-baba ve öğretmen formlarının tüm alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yani tüm formlar açısından ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında zaman içerisinde değişim görülmemiştir.

Tekrarlı ölçümlerde ANOVA'nın yanı sıra ÖÖBKL'leri arasındaki ilişkilere de bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizlerine göre ÖÖBKL'nin çocuk, anne-baba ve öğretmen formlarının tüm alt boyutları ve toplam puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. ÖÖBKL alt boyutları ve toplam puanları açısından öntest-sontest uygulamalarına yapılan korelasyon sonuçlarında çocuk bildirimlerinde .64-.83 arasında bulunmuştur, anne-baba bildirimleri .60-.50 arasında, öğretmen bildirimleri de .90-.57 arasında bulunmuştur. Çocuk bildirimlerinde en düşük korelasyon dikkat; öğretmen bildirimlerinde öğrenme becerileri; anne-baba bildirimlerinde ise okuma alt boyutunda olduğu saptanmıştır. En yüksek korelasyonlar ise her üç bildirim için de toplam puanlarda elde edilmiştir. Öğretmenlerin çocuğun öğrenme becerilerini değerlendirme konusunda az da olsa zaman içerisinde farklı değerlendirmeler yaptıkları gözlenmiştir. Bu aynı zamanda çocuğun da zaman içinde farklı bir öğrenme becerisini daha geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir, yani okuyarak

daha iyi öğrenen bir çocuk kısa süre de olsa zaman içinde yazma ya da tekrar etme gibi bir başka beceriyi daha öğrenmek için kullanabilir. Öğretmen de buna dikkat ettiği için verilen zaman aralığında farklı yanıtlara gitmiş olabilir. Çocuk da dikkatini değerlendirirken verilen zaman aralığında farklı seçenekleri işaretleyerek daha düşük bir korelasyon çıkmasına sebep olmuş olabilir. Anne-babalar ise ilk uygulama sonrasında çocuklarının okumasına daha çok dikkat etmiş olabilirler ve bu nedenle ikinci uygulamada biraz daha titiz bir değerlendirme yapmış olabilirler.

Sonuç olarak bulgular ÖÖBKL'nin test tekrar test güvenilirliğinin anlamlı düzeyde yüksek olduğuna işaret etmektedir. Başka bir deyişle ÖÖBKL ile çocuk, anne-baba ve öğretmenden alınan bilgilerin birbiriyle ilişkili ve tutarlı olduğu, yine ÖÖBKL'nin ÖÖB belirtilerini taramada kullanıma uygun olduğu söylenebilir.

4.1.5. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin Alt Boyutları (Okuma, Yazma, Dikkat, Matematik, Okul Öncesi Gelişim) ile Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği Arasındaki İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma

Çalışmada ÖÖBKL'nin kullanılabilirliğini sınamak amacıyla ÖÖBKL'nin SÖBİDÖ, Conners Anne-Baba ve Öğretmen Derecelendirme Ölçekleri ile ilişkilerine bakılmıştır.

Okumanın akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu (Baştuğ ve Keskin, 2012; Başaran, 2013), sözcük bilgisinin okuduğunu anlamayı yordadığı belirtilmektedir (Yıldırım ve ark., 2011). Bu nedenle çalışmamızda ÖÖBKL Çocuk Formu ile ilköğretime devam eden öğrencilerin sözcük

bilgisini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan ve ocuk tarafından doldurulan SÖBİDÖ arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Korelasyon Analizi'ne bakıldığında ÖÖBKL ocuk Formu'nun okuma ve yazma alt boyutları ve ölçek toplam puanı ile SÖBİDÖ-A arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. SÖBİDÖ-A'da çocuğa 14 tane sözcük verilmekte ve bu sözcüklerin yanına eş anlamlısını yazması istenmektedir. Bu alt testte çocuğun okuma ve yazma becerilerinin gelişmiş olması bekleneceği için ÖÖBKL'nin okuma ve yazma alt boyutlarında yüksek puan alan, okuma ve yazma becerileri iyi düzeyde olan bir çocuğun okuduğu sözcüğü anlamlandırıp, aynı anlama gelen sözcüğü yazabilmesi beklenebilir. ÖÖBKL ocuk Formu'nun yazma alt boyutu ile çocuğa bir sözcüğün sözlük anlamı verilen ve tanımın 3 seçenek arasından hangisine ait olduğu bulunması istenen SÖBİDÖ-B arasında ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki çıktığı görölmektedir. Buna göre iyi yazabilmenin, her zaman daha çok sözcüğün tanımını bilmeyi gerektirmediği düşünölebilir. SÖBİDÖ-C ve SÖBİDÖ-D alt boyutlarında ise okuma ve yazma becerisinin ötesinde daha çok anlama becerisi değerlendirilmektedir. Bu nedenle ÖÖBKL alt boyutları ile SÖBİDÖ-C ve SÖBİDÖ-D alt boyutları arasında ilişki çıkmamış olabilir. Özkök-Kayhan'ın (2010) alışmasında okuduğunu anlama becerisi ile SÖBİDÖ toplam puanı arasında yüksek ilişki çıktığı belirtilmiştir.

4.1.6. Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin Anne-Baba Formu ile Connors Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği Puanları Arasında İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma

ÖÖBKL Anne-Baba Formu ile Connors Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında ÖÖBKL Anne-Baba Formu'nun tüm alt boyutları ve

ÖÖBKL Anne-Baba Formu toplam puanı ile Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği'nde düşük puan, çocuğun anne-baba tarafından belirtilen alt alanlar açısından iyi durumda olduğunu göstermektedir. ÖÖBKL'de ise yüksek puan çocuğun belirtilen alanlar açısından iyi durumda olduğunu göstermektedir. Bu durumda Conners Anne-Baba Derecelendirme Ölçeği ile ÖÖBKL Anne-Baba Formunun birbiriyle tutarlı sonuçlar verdiği söylenebilir.

4.1.7. Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin Öğretmen Formu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Puanları Arasında İlişki Bulgularına Yönelik Tartışma

ÖÖBKL Öğretmen Formu ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında ÖÖBKL Öğretmen Formu'nun okuma, öğrenme becerileri ve dikkat alt boyutları ve ÖÖBKL Öğretmen Formu toplam puanı ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği'nden düşük puan, çocuğun öğretmen tarafından belirtilen alt alanlar açısından iyi durumda olduğunu göstermektedir. ÖÖBKL yazma ve matematik alt boyutları ile Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu sonuç Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği maddelerinin doğrudan yazma becerilerine ya da dikkati değerlendirme içeriğinin kısıtlılığından kaynaklanmış olabilir. Çünkü ÖÖBKL'nin dikkat ve yazma becerileri boyutları sadece bu alanlara özgü sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenler, eğitimciler olarak bilgi ile davranışı ayırt edebilmiş, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği maddelerini

çocuğu eğitim saatleri içerisinde görmelerine bağılı olarak yazma ve matematik becerilerinden bağımsız olarak değerdendirebilmişlerdir. Anne-babalar ise çocuğu tüm davranışlarıyla ve farklı durumlarda ve daha uzun sürelerde gözlemledikleri için becerilerle davranışları birbirlerinden objektif biçimde ayırt edememiş olabilirler. ÖÖBKL öğretmen formunda da yüksek puan çocuğun belirtilen alanlar açısından iyi durumda olduğunu göstermektedir. Bu durumda Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeğı ile ÖÖBKL Öğretmen Formunun birbiriyle tutarlı sonuçlar verdiği söylenebilir.

4.2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ilköğretim düzeyinde eğitim görmekte olan çocukların okuma, yazma, dikkat, ve matematik becerileri ile okul öncesi gelişim dönemleri hakkında bilgi toplamak ve Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi'nin okullarda ve klinikte tarama amaçlı kullanılabilirliğini sınamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin kendi içerisinde ilişkili ve tutarlı olduğu görölmüştür. Ayrıca anne-baba ve öğretmenden alınan bilgilerle çocuk hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan Conners Derecelendirme Ölçekleri (Conners Anne-Baba Derecelendirme ölçeğı ve Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeğı) Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin de tutarlı olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda Özgöl Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin okullarda ve klinikte tarama amaçlı kullanılabileceğı düşünölmektedir.

Bu araştırmada cinsiyete göre elde edilen sonuçlara bakıldığında normal örneklemde kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla okuma, yazma ve dikkat becerilerinde ve okul öncesi becerilerde daha iyi oldukları grlmştr. Bu bulgular da genel olarak alanyazınla tutarlı olup, zgl ğrenme Bozukluğu’nun erkek çocuklarda neden daha yaygın olduğunu açıklar nitelikte görünmektedir.

Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında ise okuma, dikkat ve matematik becerilerinin daha st sınıflarda, 1-2. sınıflara kıyasla daha iyi durumda olduğu grlmştr. Buna göre de ilgili becerilerin sınıf düzeyi arttıkça deneyimle birlikte geliştiği düşünülmüştür. Anlamlı çıkan ve beklenen bu sonuçların da zgl ğrenme Bozukluğu Kontrol Listelerinin tarama amaçlı kullanılabilirliğini desteklediği dşnlmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirilirken, çalışmaya ilişkin bazı sınırlılıkların da göz önünde bulundurulması gerekir. Çalışmada ocuğun okuma, yazma, dikkat, öğrenme becerileri, matematik ve okul öncesi gelişim özellikleri hakkındaki bilgiler toplanırken, yalnızca SÖBİDÖ ile ilişkilere bakılarak BKL ocuk Formu’nun okuma ve yazma becerileri hakkında bilgi elde edilebilmiş olması araştırmaya yönelik bir sınırlılık olarak görülebilir. Çocuğun dikkat, öğrenme ve matematik becerileri ile okul öncesi gelişim dönemi ile ilgili bildirimlerin ilişkilerine de benzer amaca hizmet eden ölçeklerle bakılması faydalı olabilir. Ayrıca BKL’nin ocuk, anne-baba ve ğretmen formlarının Conners Anne-Baba Derecelendirme leği ve ğretmen Derecelendirme leği ile ilişkisine bakılmıştır. Conners Derecelendirme leği’nin ocuk formu olmadığı için benzer şekilde ocuk, anne-baba ve öğretmenden alınan bildirimleri göz önünde bulunduran başka bir ölçekle ilişkilerine bakılmasının daha faydalı olabileceği dşnlmektedir.

Çalışmanın örneklem grubu ile ilgili bir diğer sınırlılık ise bilgi alınan çocukların çoğunun devlet okulunda öğrenim görüyor olmasıdır. Örneklemin devlet okulu ve özel okullar açısından, dolayısıyla sosyoekonomik düzey açısından dengeli dağılmamış olması bir diğer sınırlılık olarak görülebilir.

Özetle, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ÖÖBKL'leri Özgül Öğrenme Bozukluğu'nda tarama amaçlı kullanılabilir görülmektedir. Çalışma sonuçlarının ülkemiz açısından genellenebilmesi için bu araştırmanın bulgularını destekleyici pek çok ayrıntılı araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, konu ile ilgili daha kapsamlı çalışmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Aaron, P. G. (1995). Differential Diagnosis of Reading Disabilities. *School Psychology Review*, 24 (3), 345-360.
- Ajinkya, S., Kaur, D., Gursale, A. ve Jadhav, P. (2013). Prevalence of Parent-Rated Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Associated Parent-Related Factors in Primary School Children of Navi Mumbai - A School Based Study. *Indian J Pediatr*, 80(3), 207-210.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Altınoğlu-Dikmeer, İ. ve Gençöz, T. (2009). Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Olan Çocukların Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Puanlarının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 3-12.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- American Psychiatric Association (APA) (2000) DSM-IV tanı ölçütleri başvuru el kitabı. Yeniden gözden geçirilmiş 4. baskı (DSM-IV-TR). APA, Washington D. C.
- American Psychiatric Association (APA) (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington D. C: Author.

- Arns, M., Peters, S., Breteler, R. ve Ludo, V. (2007). Different Brain Activation Patterns In Dyslexic Children: Evidence From EEG Power and Coherence Patterns For The Double-Deficit Theory Of Dyslexia. *Journal of Integrative Neuroscience*, 6(1), 175-190.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olacak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Baydık, B. (2002). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Below, J. L., Skinner, C. H., Fearington, J. Y. and Sorrell, C. A. (2010). Gender Differences in Early Literacy: Analysis of Kindergarten through Fifth-Grade Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills Probes. *School Psychology Review*, 39(2), 240-257.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(185), 8-20.

- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Bozkurt, F. E. (1976). Ankara'da 20 ilkokulda sesli okuma değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Seminer Ödevi*.
- Brueggemann, A. E., Kamphaus, R. W. ve Dombrowski, S. C. (2008). *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(4), 424-430.
- Burd, L., Klug, M. G., Coumbe, M. J. and Kerbeshian, J. (2003). Children and Adolescents with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder: 1. Prevalence and Cost of Care. *Journal of Child Neurology*, 18(8), 555-561.
- Butterworth, B. (2005). Developmental Dyscalculia. J. I. D. Campbell, (Ed.). *Handbook of Mathematical Cognition* (455-467). New York: Psychology Press.
- Butterworth, B.. (2003). *Dyscalculia Screener: Highlighting Pupils with Specific Learning Difficulties in Mats* (ISBN:0708703666). Hampshire: Great Britain by Ashford Colour Press.
- Cain, K. ve Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues In The Measurement of Reading Comprehension. *British Journal of Education Psychology*, 76: 697-708.
- Castles, A., Datta, H., Gayan, J. and Olson, R. K. (1999). Varieties of Developmental Reading Disorder: Genetic and Environmental Influences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72: 73-94.
- Claessens, A. and Dowsett, C. (2014). Growth and Change in Attention Problems, Disruptive Behavior, and Achievement From Kindergarten to Fifth Grade. *Psychological Science*, 25(12): 2241-2251.

- Cortez, M. D., Rose, J. C. and Miguel, C. F. (2014). The Role of Correspondence Training on Children's Self-Report Accuracy across Tasks. *Psychol Rec*, 64: 393-402.
- Costa, L. J. C., Edwards, C. N. and Hooper, S. R. (2016). Writing Disabilities and Reading Disabilities in Elementary School Students: Rates of Co-Occurrence and Cognitive Burden. *Learning Disability Quarterly*, 39(1): 17-30.
- Crews, K. J. and D'amato, R. C. (2009). Subtyping Children's Reading Disabilities Using a Comprehensive Neuropsychological Measure. *International Journal of Neuroscience*, 119: 1615-5245.
- D'Angiulli, A. ve Siegel, L. S. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? *Journal of Learning Disabilities*, 36(1): 48-58.
- Devon County Council (DCC) (2011). *Dyslexia: Guidance on Identification, Assessment and Intervention*. Retrieved From <https://www.noexperiencenecessarybook.com/Zn3Zz/dyslexia-devon-county-council.html>
- Dinnebeil, L. A., Sawyer, B. E., Logan, J., Dynia, J. M. and Cancio, E. (2013). Influences on the Congruence Between Parents' and Teachers' Ratings of Young Children's Social Skills and Problem Behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 28: 144-152.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgileri ve Okuma Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleyebilme Düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1): 20-33

- Doğan, O., Erşan, E. ve Doğan, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinde olası öğrenme bozuklukları: Bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10: 62-70
- Dorn, R., I., Kanikeberg, K. ve Harmon, B. (2011). *Identification of Students with Specific Learning Disabilities*. Retrieved From http://www.k12.wa.us/SpecialEd/pubdocs/SLD_Guide.pdf
- Döpfner, M., Breuer, D., Wille, N., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. ve diğerleri (2008). How often do children meet ICD-10/DSM-IV criteria of attention deficit-/hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder? Parent-based prevalence rates in a national sample - results of the BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(1): 59-70.
- Dunn, M. W. (2007). Diagnosing Reading Disability: Reading Recovery as a Component of a Response-to-Intervention Assessment Method. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(2): 31-47.
- Dündar, R. (2006). *Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1): 5-13.
- Ergül, C. (2012). Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Öğrenme Güçlüğü Riski Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3): 2033-2057.

- Fawcett, A. ve Nicolson, R. (2004). Dyslexia: the role of cerebellum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2): 35-58.
- Feder, K. P. ve Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49: 312-317.
- Feifer, S., G. ve Defina, P., A. (2002). *90 Minute Dysgraphia Evaluation*. *Neurology of Dysgraphia*. Retrieved From <http://concordspedpac.org/articles/90-Minute-Dysgraphia-Evaluation.pdf>
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E. ve Andrews-Weckerly, S. (2009). Do Goals Affect the Structure of Students' Argumentative Writing Strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101(3): 577-589.
- Firmin, M. W., Proemmel, E. ve Hwang, C. (2005). A Comparison of Parent and Teacher Ratings of Children's Behaviors. *Educational Research Quarterly*, 29(2): 18-28.
- Flannery, K. A., Liederman, J., Daly, L. and Schultz, J. (2000). Male Prevalance for Reading Disability is Found in a Large Sample of Black and White Children Free From Ascertainment Bias. *Journal Int Neuropsychol Soc.*, 6, 433-442.
- Giagazoglou, P. (2013). The Interaction Effect of Gender and Socioeconomic Status on Development of Preschool-Aged Children in Greece. *Infants & Young Children*, 26(2): 177-186.
- Gordon, B. N., Baker-Ward, L. and Ornstein, P. A. (2001). Children's Testimony: A Review of Research on Memory for Past Experiences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(2): 157-181.

- Graves, S. L., Blake, J. and Kim E. S. (2012). Differences in Parent and Teacher Ratings of Preschool Problem Behavior in a National Sample. *Journal of Early Intervention*, 34(3): 151-165.
- Greenberg, D., Pae, H. K., Morris, R. D., Calhoon, M. B. and Nanda, A. O. (2009). Measuring adult literacy students' reading skills using the Gray Oral Reading Test. *Annals of Dyslexia*, 59: 133-149.
- Gücüyener, K., Talı, T. ve Karabacak, N. I. (1998). *Öğrenme Güçlükleri, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Multidisipliner ve Multisentrik Araştırması*. TÜBİTAK Araştırma Projesi, Proje No: SBAG-1469.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerileri Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8): 379-398.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Metinlerde Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136): 25-30.
- Hagen, J. W. and Hale, G. A. (1973). The Development of Attention in Children. *ETS Research Bulletin Series*, 1973(1): i-37.
- Harm, M. W. and Seidenberg, M. S. (1999). Phonology, Reading Acquisition, and Dyslexia: Insights from Connectionist Models. *Psychological Review*, 106(3): 491-528.
- Holdnack, J. A. (2003). *Defining the Role of Intellectual and Cognitive Assessment in Special Education*. San Antonio TX: Psychological Corporation.

- Hoorn, J. F. V., Maathuis, C. G. B. and Hadders-Algra, M. (2013). Neural Correlates of Paediatric Dysgraphia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(4): 65-68.
- Iuculano T. (2016). Neurocognitive Accounts of Developmental Dyscalculia and Its Remediation. *Progress in Brain Research*, 227: 305-333.
- Janvier, B. and Testu, F. (2007). Age-related Differences in Daily Attention Patterns in Preschool, Kindergarten, First-grade, and Fifth-grade Pupils. *Chronobiology International*, 24(2): 327-343.
- Jitendra, A. K. and Meenaski, G. (2011). Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8): 1-16.
- Kandır, A. ve Orcan, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1): 40-50.
- Kaner, S. ve Uçak-Çiçekçi, A. (2000). Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2: 23-34.
- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., İşeri, E., Ak., A ve Özaydın, L. (2011). Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği - Yenilenmiş/Uzun: Türk Çocukları için Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14: 150-163.
- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., İşeri, E., Ak., A ve Özaydın, L. (2011). Conners Anababa Derecelendirme Ölçeği Yenilenmiş Uzun Formu: Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(1): 45-58.

- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş. ve İşeri, E. (2013). Conners Anababa Derecelendirme Ölçeği - Yenilenmiş Kısa: Türkiye Standardizasyon Çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50: 100-109.
- Kaner, S., Büyüköztürk Ş. ve İşeri, E. (2013). Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa: Türkiye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167): 81-97.
- Karakaş., S. ve Yalın, A. (1995). Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formunun 13-54 Yaş Grupları Üzerindeki Standardizasyon Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 20-31.
- Karadağ R. (2005). *İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme (Cümle) ve Bireşim (Harf) Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaş, S. ve Yalın, A. (1993). *Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu (GİSD-B)*. Ankara: Medikomat.
- Karakaş, S., Bekçi, B., Kafadar, H., Irak, M. ve Erzengin, Ö. U. (2000). *Bellek bataryası: Beyin / biliş ilişkisini belirlemede nöropsikolojik testler*. S. Karakaş, H. Aydın, C. Erdemir, Ç. Özesmi (Ed.), *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon*. Ankara: Çizgi Tıp Yay.
- Karakaş, S., Bekçi, B. ve Irak, M. (2003). *Nöropsikoloji, nöropsikolojik testler, ülkemizdeki durum*. S. Karakaş,İRkeç, C., Yüksel, N. (Ed.), *Beyin ve Nöropsikoloji*. Ankara: Çizgi Tıp Yay.

- Karakaş, S. (2006). *BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testler İçin Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları*, (2. baskı) Ankara: Eryılmaz, Ofset.
- Karakaş, S. ve Yalın, A. (2009). *GİSD-B: Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi Kullanım Kılavuzu* Ankara: Eryılmaz Ofset Matbaacılık Gazetecilik.
- Karakaş, S. ve Doğutepe, E. (2011). *BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testlerin Çocuklar için Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları BİLNOT – Çocuk*, Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Karakaş, S. Erdoğan Bakar, E. ve Doğutepe, E. (2013). *BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testlerin Yetişkinler için Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları BİLNOT Yetişkin*, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Karakaş, S., Erden, G., Erdoğan Bakar, E. ve Doğutepe, E. (2017). *Özgül Öğrenme Bozukluğu: Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryası*, (1. Baskı) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., and Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976–1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306–1313.
- Kaufmann, L. and Aster, M. (2012). The Diagnosis and Management of Dyscalculia. *Deutsche Arzteblatt International*, 109(45): 767-78.
- Kılıç, B. G., Koçkar, A. İ., Irak, M., Şener, Ş. ve Karakaş, S. (2002). Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu Kullanılarak Ölçülen Bellek Uzunluğunun 6-11 Yaş

- Grubu Öğrencilerde Gelişimi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 10(3): 243-254.
- Kim, J., Deater-Deckard, K., Mullineaux, P. Y. and Allen, B. (2010). Longitudinal Studies of Anger and Attention Span: Context and Informant Effects. *Journal of Personality*, 78(2): 419-440.
- Kleine, E. D. and Verwey, W. B. (2009). Motor Learning and Chunking in Dyslexia. *Journal of Motor Behavior*, 41(4): 331-337.
- Knoblauch, L. (2008). How to Assist a Student with Dysgraphia in the Classroom. *Super Duper, Handy Handouts!*, 147.
- Kodan, H. (2016). Yazma Güçlüğü Olan Üçüncü Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.
- Korkman, M., Barron-Linnankoski, S. and Lahti-Nuuttila, P. (1999). Effects of Age and Duration of Reading Instruction on the Development of Phonological Awareness, Rapid Naming, and Verbal Memory Span. *Developmental Neuropsychology*, 16(3): 415-431.
- Korkmazlar, Ü. (1991). Özel Öğrenme Bozukluğu (Disleksi). *Eğit-Sen, Aralık*, 28-29.
- Korkmazlar, Ü. (1992). 6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Kujala, T., Halmetoja, J., Naatanen, R., Alku, P., Lyytinen, H. and Sussman, E. (2006). Speech- and sound-segmentation in dyslexia: evidence for a multiple-level cortical impairment. *European Journal of Neuroscience*, 24: 2420-2427.

- Laitusis, C. C. (2010). Examining the Impact of Audio Presentation on Tests of Reading Comprehension. *Applied Measurement in Education*, 23: 153-167.
- Landerl, K., Bevan, A. and Butterworth, B. (2004). Developmental Dyscalculia and Basic Numerical Capacities: A Study of 8-9-year-old Students. *Cognition*, 93: 99-125.
- Lawson, J. S. and Inglis, J. (1985). Learning Disabilities and Intelligence Test Results: A Model Based on a Principal Components Analysis of the WISC-R. *British Journal of Psychology*, 76, 35-48.
- Lichtenstein, R. (1984). Predicting School Performance of Preschool Children from Parent Reports. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(1): 79-94.
- Liu, L., Vira, A., Friedman, E., Minas, J., Bolger, D., Bitan, T. and Booth, J. (2010). Children with Reading Disability Show Brain Differences in Effective Connectivity for Visual, but Not Auditory Word Comprehension. *Plos One*, 5(10): 1-11.
- Maki, H. S., Voeten, M. M., Vauras, M. M. and Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14: 643-672.
- Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Stallings, L., Joanisse, M., Bailey, C. et al. (1999). Development of Dyslexic Subgroups: A One-Year Follow Up. *Annals of Dyslexia*, 49: 105-134.
- Matějů, P. and Smith, M. L. (2015). Are boys that bad? Gender gaps in measured skills, grades and aspirations in Czech elementary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 36(3): 871-895.

- Mather, N. and Gregg, N. (2006). Specific Learning Disabilities: Clarifying, Not Eliminating, a Construct. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(1): 99-106.
- McGuinness, M. (2002). *The Education of Children and Young People with Specific Learning Difficulties*. Report of the Task Group on Dyslexia. Retrieved From <http://www.sess.ie/sites/default/files/NI%20Report%20of%20the%20Task%20Group%20on%20Dyslexia.pdf>
- McLean, G. M. T., Stuart, G. W., Coltheart, V. and Castles, A. (2011). Visual Temporal Processing in Dyslexia and the Magnocellular Deficit Theory: The Need for Speed? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2011;37:1957-1975. doi: 10.1037/a0024668. Retrieved From <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21823808>
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S. and Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. *Ann. of Dyslexia*, 60: 1-7.
- Miller, L. D., Martinez, Y. J., Shumka, E. and Baker, H. B. (2014). Multiple Informant Agreement of Child Anxiety Within Community Samples. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 59(1): 34-39.
- Munro, J. (2003). Dyscalculia: A Unifying Concept in Understanding Mathematics Learning Disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(4): 25-32.
- Murphy-Berman, V. and Wright, G. (1986). Measuring Children's Attention Span: A Microcomputer Assessment Technique. *Journal of Educational Research*, 80(1): 23-28.

Muter, V. and Snowling, M. J. (2009). Children at Familial Risk of Dyslexia: Practical Implications from an At-Risk Study. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1): 37-41.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005, June). Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities [Technical Report]. Available from www.asha.org/policy

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2010, June). Comprehensive Assessment and Evaluation of Students with Learning Disabilities. [Technical Report]. Available from www.asha.org/policy.

Olinghouse, N. G., Lambert, W. and Compton, D. L. (2006). Monitoring Children With Reading Disabilities' Response to Phonics Intervention: Are There Differences Between Intervention Aligned and General Skill Progress Monitoring Assessments? *Exceptional Children*, 73(1): 90-106.

Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. and Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and Music: Measuring Musical Timing Skills. *Dyslexia*, 9: 18-36.

Öner, P., Öner, Ö. ve Aysev, A. (2003). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu*. cilt 12, sayı 3: 97-99. <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0303/dikkat.pdf> adresinden indirilmiştir.

Öney, B. and Goldman, S. R. (1984). Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effects of The Regularity of Grapheme-Phoneme Correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4): 557-568.

Öngider, N., Baykara, B. and Pekcanlar-Akay, A. (2008). Bir Çocuk Psikiyatrisi Polikliniğinde Ayaktan İzlenen Olgulardan DEHB ve/veya ÖÖB Tanısı Konan

- Çocukların WISC-R Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması. New/Yeni Symposium Journal, 46(1): 17-22.
- Özenici, S. (2009). İşleyen Belleğin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22: 467-476.
- Özkök-Kayhan, E. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paulesu, E., Frith, U., Snowling, M., Gallagher, A., Morton, J. Frackowiak, R. S. J. et. al. (1996). Is Developmental Dyslexia a Disconnection Syndrome? Evidence From PET Scanning. *Brain*, 119: 143-157.
- Peterson, C., Noel, M., Kippenhuck, L. Harmundal, L. and Vincent, C. D. (2009). Early Memories of Children and Adults: Implications for Infantile Amnesia. *Cognitive Sciences*, 4(2): 65-89.
- Plomin, R. and Kovas, Y. (2005). Generalist Genes and Learning Disabilities. *Psychological Bulletin*, 131(4): 592-617.
- Price, G. R. and Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, Causes, and Treatments. *Numeracy: Advancing Education in Quantitative Literacy*, 6(1): 1-16.
- Protopapas, A. and Skaloumbakas, C. (2007). Traditional and Computer-Based Screening and Diagnosis of Reading Disabilities in Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1): 15-36.

- Reynolds, M. R., Scheiber, C., Hajovsky, D. B., Schwartz, B. and Kaufman, A. S. (2015). Gender Differences in Academic Achievement: Is Writing an Exception to the Gender Similarities Hypothesis? *The Journal of Genetic Psychology*, 176(4): 211-234.
- Rose, M. C. (1999). Don't Stop Now. *Instructor*, 108(8): 28.
- Rosenblum, S., Aloni, T. and Josman, N. (2010). Relationship Between Handwriting Performance and Organizational Abilities Among Children With and Without Dysgraphia: A Preliminary Study. *Research in Developmental Disabilities*, 30: 502-509.
- Rourke, B. P. (1999). Neuropsychological and Psychosocial Subtyping: A Review of Investigations Within the University of Windsor Laboratory. *Canadian Psychology*, 41(1): 34-51.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H. and Carroll, J. (2004). Sex Differences in Developmental Reading Disability. New Findings from 4 Epidemiological Studies. *JANA*, 291, 2007-2012.
- Rykhlevskaia, E., Uddin, L. Q., Kondos, L. and Menon, V. (2009). Neuroanatomical Correlates of Developmental Dyscalculia: Combined Evidence from Morphometry and Tractography. *Frontiers in Human Neuroscience*, 3(51): 1-13.
- Saez, L., Folsom, J. S., Otaiba, S. A. and Schatschneider, C. (2012). Relations Among Student Attention Behaviors, Teacher Practices, and Beginning Word Reading Skill. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5): 418-432.

- Sarıpınar, E. G. (2006). Özgöl Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65): 56-66.
- Sattler, J. M. and Weyandt, L. (2002). Specific Learning Disabilities. In J. M. Sattler (Ed.). *Assessment of Children: Behavioral and Clinical Applications* (4th ed., pp. 281-335). San Diego: Sattler.
- Shalev, R. S. and Gross-Tsur, V. (2001). Developmental Dyscalculia. *Pediatric Neurology*, 24(5): 337-342.
- Shalev, R. S. (2004). Developmental Dyscalculia. *Journal of Child Neurology*, 19(10): 765-771.
- Shaywitz, S (2003). *Overcoming Dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Shaywitz, B. A., Skudlarski, P., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Constable, R. T., Fulbright, R. K. et. al. (2007). Age-Related Changes in Reading Systems of Dyslexic Children. *Annals of Neurology*, 61(4): 363-370.
- Soysal, A. Ş., Koçkar, A. İ., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4: 225-231.

- Stedman, D. J., Clifford, M. and Spitznagel, A. (1967). *A Comparison of Parent and Teacher Ratings on the Preschool Attainment Record of Seventeen Five-year-old Disadvantaged Children*. Durham Education Improvement Program, N. C. 1-6. Rerieved From <https://eric.ed.gov/?id=ED039922>
- Stein, J. and Walsh, V. (1997). To See But Not To Read; The Magnocellular Theory of Dyslexia. *Trends In Neurosciences*, 20(4): 147-152.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 183: 42-67
- Torppa, M., Parrila, R., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. and Nurmi, J. E. (2013). The Double Deficit Hypotesis in The Transparent Finnish Orthography: A Longitudinal Study From Kindergarten to Grade 2. *Read Writ*, 26: 1353-1380.
- Traff, U., Olsson, L., Östergren, R. and Skagerfund, K. (2017). Heterogeneity of Developmental Dyscalculia: Cases with Different Deficit Profiles. *Frontiers in Psychology*, 7: 1-15.
- Turgut, S. (2008). *Özgül Öğrenme Güçlüğü'nde Nöropsikolojik Profil*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turgut, S., Erden, G. ve Karakaş, S. (2010). Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Birlikteliği ve Kontrol Gruplarının ÖÖG Bataryası ile Belirlenen Profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1): 13-25.

Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wei, T., Liu, X. and Barnard-Brak, L. (2015). Gender Differences in Mathematics and Reading Trajectories Among Children from Kindergarten to Eight Grade. *Research in Education*, 93: 77-89.

Wicks-Nelson, R. and Israel, A. C. (2003). *Behavior Disorders of Childhood*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. pp. 272-294

Wilson, A. J. and Dehaene, S. (2007). *Number Sense and Developmental Dyscalculia*. In Coch D., Dawson G., Fischer K., editors. Human Behavior, Learning, and The Developing Brain: Atypical Development. Guilford Press; New York: pp. 212-238.

Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anlamalı Bir Yordayıcısı mıdır ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3): 1531-1547.

Yıldız, M. ve Ateş, S. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrenci Yazılarının Okunaklılık ve Yazım Hataları Bakımından İncelenmesi*. I. Ulusal İlköğretim Kongresinde bildirisi olarak sunulmuştur, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2): 323-350.



ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı çocuk, anne-baba ve öğretmen için oluşturulan “Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi”nin tarama amaçlı kullanılabilirliğini ve ÖÖBKL’lerinin iç tutarlılığını sınamaktır. İkinci amaç ÖÖBKL ve söz konusu tarama formunun alt boyutları ile çocuğun sözcük bilgisi düzeyi ve anne-baba ve öğretmenden alınan diğer bilgilerin ilişkisini incelemektir. Araştırmanın üçüncü amacı ise çocukta alınan ölçümlerin en fazla kimden (çocuk, anne-baba, öğretmen) alınan ölçümlerle tutarlı olduğunu belirlemektir.

Araştırmanın örneklemini Ankara’nın çeşitli ilköğretim okullarına devam etmekte olan 6-12 yaş arası 227’si kız, 236’sı erkek toplam 463 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi’nin Çocuk, Anne-Baba ve Öğretmen Formu, Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği, Conners Anne Baba Derecelendirme Ölçeği ve Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda okuma, yazma ve dikkat becerileri açısından cinsiyetler arasında anlamlı fark olduğu; okuma, yazma ve dikkat becerileri açısından kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek performans bildirdiği görülmüştür. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında ise üst sınıflardaki çocukların 1-2. sınıf düzeyindeki çocuklardan okuma, dikkat, matematik ve okul öncesi dönem becerilerinde daha yüksek performans bildirdiği görülmüştür. SÖBİDÖ ile ÖÖBKL Çocuk formu arasındaki ilişkilere bakıldığında, ÖÖBKL Çocuk Formu’nun okuma ve yazma alt boyutları ile SÖBİDÖ-A arasında pozitif yönlü; ÖÖBKL Çocuk Formu’nun yazma alt boyutu ile SÖBİDÖ-B arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu

saptanmıştır. Üç ayrı kaynaktan alınan ÖÖBKL'leri arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu; yapılan test tekrar test güvenirliğinin de anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ÖÖBKL ile alınan bilgilerin Özgül Öğrenme Bozukluğu belirtilerini taramada kullanılabileceği düşünülmektedir.



ABSTRACT

This study's main goal is not only to test the screening purpose of usability of "Specific Learning Disability Checklist" (SLDC) which is prepared for a child, parent and a teacher but also to test the SLDC's internal consistency. Second goal is to analyze SLDC and the sub dimension relations of the relevant screening form's with the collected information which is taken from parents and the teacher and the level of the vocabulary knowledge of the child. The third goal of this research is to determine the consistency of the measurements, which are taken from the child, is the most consistent with the measurements taken from whom (child, parent or the teacher.)

227 girls, 236 boys in total of 463 students, between 6-12 years olds, who continue to various primary schools in Ankara have constituted this research's samples. Child, parent and the teacher form are used in Specific Learning Disability Checklist (SLDC); Vocabulary Knowledge Evaluating Scale (VKES), Conners Parent Rating Scale and Conners Teacher Rating Scale are the data acquisition tools.

As a result of the analyzes made, it was found that there are significant differences between genders in terms of reading, writing and attention skills; girls are more likely to show high performance compared to boys in terms of reading, writing and attention skills. In terms of class levels, higher grader students showed better performance than 1st – 2nd grade level students in reading, attention, maths and preschool term developmental skills. It is found that there are positive and meaningful relations between the reading and the writing sub-dimensions of the SLDC's Child Form and VKES-A; and also there are negative and meaningful relations between writing sub-

dimension of the SLDC's Child Form and VKES-B. There is also a positive and meaningful correlation among the SLDCs which were taken from three different resources, and it is seen that test-retest reliability was also significantly higher. According to these results, it is thought that the information received via SLDC can be used in screening symptoms of Specific Learning Disability.



EKLER

EK-1. Örneklem Grubu Etik Kurul İzni

 **T.C.**
ANKARA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ
DEKANLIĞI 

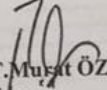
Sayı : B.30.2.ANK.0.20.70.01
Konu : Çalışma dosyası hakkında

24608 21.10.2010

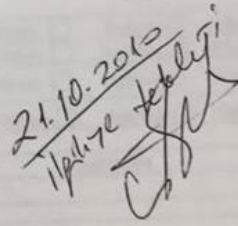
Fizyoloji Anabilim Dalı
Başkanlığına

Anabilim Dalınız öğretim üyesi Prof.Dr.Canar Kalaycıoğlu'nun sorumluluğunda yürütülecek olan "Gelişimsel Disleksi: Dilbilim ve EEG verilerinin ilişkilendirilmesi" başlıklı çalışma dosyası, girişimsel olmayan klinik araştırmalar değerlendirme komisyonunun 04 Ekim 2010 tarihli toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini saygı ile rica ederim.


Prof.Dr.T.Murat ÖZSAN
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

Eki: 2 karar örneği



Santral :0(312) 310 30 10 Faks: 0 (312) 310 63 70
ANKARA
06100-Sıhhiye /

**GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR DEĞERLENDİRME KOMİSYONU
DEĞERLENDİRME FORMU**

DEĞERLENDİRME KOMİSYONUNUN ADI	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Değerlendirme Komisyonu
ACIK ADRES	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlık Morfoloji Binası 06100 Sıhhiye/Ankara
TELEFON	0312 310 30 10/227
FAKS	0312 310 63 70
E-POSTA	etik@medicene.ankara.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Gelişimsel Disleksi: Dilbilim ve EEG verilerinin ilişkilendirilmesi			
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜNÜN KODU				
	EUDRACT NUMARASI				
	SORUMLU ARAŞTIRMACI ÜNVANI/ADI/SOYADI	Prof.Dr.Canan Kalaycıoğlu			
	SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Fizyoloji			
	KOORDİNATÖRÜN ÜNVANI/ADI/SOYADI				
	KOORDİNATÖRÜN UZMANLIK ALANI				
	ARAŞTIRMA MERKEZİ	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizyoloji Anabilim Dalı			
	ARAŞTIRMA MERKEZİNİN AÇIK ADRESİ				
	BAŞVURULAN DEĞERLENDİRME KOMİSYONUNUN ADI	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Değerlendirme Komisyonu			
	DESTEKLEYİCİ VE AÇIK ADRESİ				
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ VE ADRESİ				
	UZMANLIK TEZİ/AKADEMİK AMAÇLI	UZMANLIK TEZİ ☐	AKADEMİK AMAÇLI ☒		
	ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ	FAZ 1 ☐	FAZ 2 ☐	FAZ 3 ☐	
		FAZ 4 ☐	BE/BY ☐	DİĞER ☐	
	DİĞER ise belirtiniz:				
	Belirtiniz:				
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	İLAC DIŞI ARAŞTIRMA ☐	TEK MERKEZ ☐	ÇOK MERKEZLİ ☐	ULUSAL ☐	ULUSLARARASI ☐

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili		
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ			Türkçe ☐	İngilizce ☐	Diğer ☐
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe ☐	İngilizce ☐	Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe ☐	İngilizce ☐	Diğer ☐
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe ☐	İngilizce ☐	Diğer ☐

DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı		Açıklama
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	☐	
	SİGORTA	☐	
	HASTA KARTI/GÜNLÜKLERİ	☐	
	İLAN	☐	
	YILLIK BİLDİRİM	☐	
	SONUÇ RAPORU	☐	
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	☐	
	DİĞER	☐	

KARAR BİLGİLERİ	Karar No:16-360	Tarih: 04 Ekim 2010
	Prof.Dr.Canan Kalaycıoğlu'nun sorumluluğunda yapılması tasarlanan ve yukarıda başvuru bilgileri verilen klinik araştırma başvuru dosyası ve ilgili belgeler; araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri ile bilgilendirilmiş gönüllü olur formu dikkate alınarak incelenmiş, çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına toplantıya katılan Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Değerlendirme Komisyonu üyelerinin oybirliği ile karar verilmiştir.	

DEĞERLENDİRME KOMİSYONU BİLGİLERİ	
ÇALIŞMA ESASI	Klinik Araştırmalar Hakkında Yönetmelik, İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu ve SOP
DEĞERLENDİRME KOMİSYONU BAŞKANI UNVANI/ADI/SOYADI: Prof.Dr.Mehmet MELLİ	
DEĞERLENDİRME KOMİSYONU ÜYELERİ	

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet	İlişki *	Katılım **	İmza
Prof.Dr.Mehmet Melli	Tıbbi Farmakoloji	Ankara Üniv. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	M. Melli
Prof.Dr.Ahmet Demirkazık	Tıbbi Onkoloji	Ankara Üniv. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	
Prof.Dr.Ajlan Tükün	Tıbbi Genetik	Ankara Üniv. Tıp Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☐ H ☒	Şehirdişinde
Prof.Dr.Nuhan Puralı	Biyofizik	Hacettepe Üni. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	
Prof.Dr.H.Serdar Öztürk	Tıbbi Biyokimya	Ankara Üniv. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	
Prof.Dr.Bülent Gümüşel	Eczacı-Öğr.Üyesi	Hacettepe Üni. Ecz. Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	
Prof.Dr.H.Serap Sivri	Çocuk Sağlığı	Hacettepe Üni. Tıp Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	
Prof.Dr.Muhammed Özen	Avukat-Öğr.Üyesi	Ankara Üniv. Hukuk Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☐ H ☒	Toplantıda
Prof.Dr.Banu Çakır	Halk Sağlığı	Hacettepe Üni. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	
Öğr.Gör.Dr.Volkan Kavas	Deontoloji	Ankara Üniv. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	
Gülsüm Aslan	Sağlık Mes. Dışı- Emekli	-----	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	

* :Araştırma ile İlişki
 ** :Toplantıda Bulunma

Hasan TUNA
 A. Ü. Tıp Fakültesi
 İdari Personel Bürosu Şefi

Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 10B3030001 No ile desteklenen "Gelişimsel Disleksi: Dilbilim ve EEG verilerinin ilişkilendirilmesi" konulu proje araştırmacılarından Meryem Oğuzhan, kontrol grubundaki 54 (elli dört) deneğin WISC-R değerlendirmelerini tamamlamıştır.

Bu yazı adı geçen in isteği üzerine kendisine verilmiştir. 26.07.2012


Proje Yöneticisi
Prof.Dr.Canan Kalaycıoğlu
A.Ü.SBE Disiplinlerarası Sinir Bilimleri
Anabilim Dalı Başkanı

EK- 2. Conners Derecelendirme Ölçekleri için İzin Yazısı

From: Sema Kaner <semakaner@gmail.com>

To: Gülsen Erden <erdenmgul@yahoo.com>

Sent: Sunday, November 27, 2011 11:50 PM

Subject: Re: Conners

Gülsenciğim,

Conners Ölçeklerini tabi ki kullanabilirsiniz. Sana şimdi ölçek makalelerini ve ilgili yayınların künyelerini yolluyorum. Diğer mesajlarımda ölçekleri ve sosyal destekle ilgili çalışmaları yollayacağım.