



**VESİLE ÇETİN KAZAK**

**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SAĞ. BİL. ENST.**

**YÜKSEKLİSANS TEZİ**

**İSTANBUL-2019**



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ 5-6 YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN  
ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BELİRTİ TARAMA ÇALIŞMASI**

**(YÜKSEKLİSANS TEZİ)**

**VESİLE ÇETİN KAZAK**

**DANIŞMAN  
PROF. DR. BEDİA AYHAN ÖZYILDIRIM**

**AİLE SAĞLIĞI ANA BİLİM DALI  
ANA ÇOCUK SAĞLIĞI PROGRAMI**

**İSTANBUL (2019)**

**TEZ ONAYI****YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAYI**

İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Aile Sağlığı Anabilim Dalı Ana-Çocuk Sağlığı Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans öğrencisi **Vesile ÇETİN KAZAK** tarafından **Prof.Dr.Bedia AYHAN ÖZYILDIRIM**'ın danışmanlığında hazırlanan "**Okul Öncesi Dönemde 5-6 yaş Grubundaki Çocukların Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Çalışması**" başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından **17/05/2019** tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Başkanı**  
**(Danışman)**

Prof.Dr.Bedia AYHAN ÖZYILDIRIM  
Bezmialem Vakıf Üniversitesi -Tıp Fakültesi  
Halk Sağlığı Anabilim Dalı

**Jüri**

Prof.Dr.Zeynep Ülker TAMAY  
İ.Ü İstanbul Tıp Fakültesi  
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı

**Jüri**

Dr.Öğr.Üyesi Selçuk KÖKSAL  
İ.Ü Cerrahpaşa - Tıp Fakültesi  
Halk Sağlığı Anabilim Dalı



**BEYAN**

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici davranışım olmadığını beyan ederim.

Vesile Çetin Kazak

**İTHAF**

*Bu tezi sevgili eşim Aygün Kazak' a, oğlum Tuna'ya, doğacak olan bebeğime,  
aileme ve dostlarıma ithaf ediyorum.*

## TEŞEKKÜR

Tez Danışmanım Prof. Dr. Bedia Ayhan Özyıldırım'a mesleki bilgileri ve donanımıyla tez sürecimdeki yol göstericiliğinden dolayı;

Bu tez çalışmasının anaokullarında yürütülmesi için gerekli izni veren ve desteği sağlayan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne;

Anaokullarında tez çalışmasını yürütürken formları özenle dolduran, çocuklara test uygulanması için gerekli fiziksel şartları yaratan ve desteği sağlayan şişli ilçesi anaokulu öğretmenlerine, tez çalışmama katılan öğrencilere ve gereken izni veren ailelere;

Tez çalışması sırasında sorularımı cevaplayan ve her zaman yol gösterici olan İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsüne ve Çocuk Sağlığı Enstitüsüne;

Tez yazımı sürecindeki deneyimlerini ve bilgilerini benimle paylaşan yüksek lisans arkadaşım Melike Mete Çiftseven'e;

Varlıklarıyla her zaman bana güç katan canım aileme, sevgili oğluma, doğacak olan oğluma ve eşime;

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**İÇİNDEKİLER**

TEZ ONAYI.....	ii
BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	2
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Tanım.....	4
2.2. Sınıflama.....	4
2.3. Tarihçe.....	7
2.4. Nedenleri.....	8
2.4.1. Nörolojik Nedenleri.....	8
2.4.2. Genetik Etmenler.....	11
2.5. Epidemiyoloji.....	12
2.6. Tanı Yöntemleri.....	13
2.7. Erken Tanımın Önemi.....	14
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	16
3.1. Araştırma Modeli.....	16
3.2. Evren ve Örneklem.....	17
3.3. Verilerin Toplanması.....	17
3.4. Veri Toplama Araçları.....	18
3.5. Verilerin Çözümülenmesi.....	21
4. BULGULAR.....	23
4.1. ÖGBTL'nin Güvenirliğini İncelenmeye İlişkin Bulgular.....	26
4.2. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	26

4.3. Öğretmenlerin Öğrenme gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	27
4.4. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Hizmet Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	28
4.5. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşması.....	29
4.6. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin ÖÖG Hakkında Bilgisinin Olup Olmaması Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	30
4.7. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin ÖÖG Öğrencisi Olup Olmamasına Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	31
4.8. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	31
4.9. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Çocuğun Yaşı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	32
4.10. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Annenin Yaşı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	33
4.11. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	33
4.12. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Babanın Yaşı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	34
4.13. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	35
4.14. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	36
4.15. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne-Baba Akrabalık Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	36
4.16. Öğretmenlerin Öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	37
4.17. Öğretmenlerin öğrenme Gücüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	38

4.18. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Ebeveynin ÖÖG Hakkında Bilgisinin Olup Olmaması Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	39
4.19. Riskli Grupta ÖGBTL ile FGAT, PRKT ve GGT Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	40
4.20. Risksiz Grupta ÖGBTL İle FGAT, PRKT ve GGT Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	44
4.21. Riskli Grupla Risksiz Grubun FGAT Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	46
4.22. Riskli Grup ile Risksiz Grubun GGT Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	47
4.23. Riskli Grup ile Risksiz Grubun PRKT Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	48
5. TARTIŞMA.....	49
5.1. Sınırlılıklar.....	57
5.2. Öneriler.....	57
KAYNAKLAR .....	58
FORMLAR.....	65
ETİK KURUL ONAYI.....	71
TELİF HAKKI İZİNİ.....	74
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI .....	75
ÖZGEÇMİŞ.....	76

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4-1: Çocukların ve Ebeveynlerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	23
Tablo 4-2: Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Bilgi Edinme Kaynakları.....	24
Tablo 4-3: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	25
Tablo 4-4: Öğretmenlerin ÖÖG Hakkındaki Bilgi Kaynakları.....	25
Tablo 4-5: ÖGBTL Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Sonucu.....	26
Tablo 4-6: ÖGBTL Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonucu.....	26
Tablo 4-7: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	27
Tablo 4-8: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	28
Tablo 4-9: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	28
Tablo 4-10: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	29
Tablo 4-11: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin ÖÖG Hakkında Bilgisinin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	30
Tablo 4-12: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin ÖÖG Öğrencisi Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	31
Tablo 4-13: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Değerlendirmelerinin Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	32
Tablo 4-14: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Çocuğun Yaşı Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	32

Tablo 4-15: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Değerlendirmeleri İle Annenin Yaşı Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	33
Tablo 4-16: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	34
Tablo 4-17: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Babanın Yaşı Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	34
Tablo 4-18: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	35
Tablo 4-19: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne-Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4-20: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne-Baba Akrabalık Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	37
Tablo 4-21: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	37
Tablo 4-22: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alıp Almaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4-23: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Ebeveynin ÖÖG Hakkında Bilgisinin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	39
Tablo 4-24: Riskli ve risksiz Gruptaki Çocukların Demografik Özellikleri.....	40
Tablo 4-25: Riskli ve Risksiz Gruptaki Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Özellikleri.....	41
Tablo 4-26: Riskli Grubun ÖGBTL, FGAT, PRKT ve GGT'den Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalama, Aritmetik Ortalama Standart Hata ve Standart Sapma Değerleri İle Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	42

Tablo 4-27: Riskli Grubun ÖGBTL, FGAT, PRKT ve GGT'den Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	43
Tablo 4-28: Risksiz Grubun ÖGBTL, FGAT, PRKT ve GGT'den Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalama, Aritmetik Ortalama Standart Hata ve Standart Sapma Değerleri İle Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4-29: Risksiz Grubun ÖGBTL, FGAT, PRKT ve GGT'den Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	45
Tablo 4-30: Riskli ve Risksiz Grubun FGAT Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4-31: Riskli ve Risksiz Grubun GGT Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4-32: Riskli ve Risksiz Grubun PRKT Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48

## KISALTMALAR LİSTESİ

ÖÖG: Özgöl Öğrenme Güçlüğü

ÖGBTL: Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi

GGT: Gesell Gelişim Testi

FGAT: Frostig Görsel Algı Testi

PRKT: Peabody Resim Kelime Testi

DSM-IV: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı

DSM-V: Tanı Ölçütleri

OÖE: Okul Öncesi Eğitim

Riskli Çocuk: Özgöl öğrenme güçlüğü açısından akademik yaşamda akranlarına göre sorun yaşayabileceği düşünülen çocuk

Risksiz Çocuk: Özgöl öğrenme güçlüğü açısından akademik yaşamda akranlarına göre sorun yaşamayacağı düşünülen çocuk

## ÖZET

Çetin Kazak V. (2019). Okul Öncesi dönemdeki 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Çalışması. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aile Sağlığı ABD, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocuklarda özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) görülme sıklığının ve belirtilerinin tespit edilmesi; ayrıca akademik yaşamda okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşayabilecekleri zorlanmaların öngörülerek erken tanılanma için yeni ölçeklerin geliştirilmesine öncülük edilmesidir. Bu çalışmada İstanbul Şişli ilçesinde okul öncesinde öğrenimine devam eden toplam 350 çocuk için öğrenme güçlüğü belirti tarama listesi (ÖGBTL) öğretmenleri tarafından dolduruldu. ÖGBTL'nin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi kullanıldı, güvenilirlik katsayısının .969 olduğu görüldü. ÖGBTL puanlarına göre riskli çıkan 40 çocuk ile risksiz çıkan 40 çocuğa Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Görsel Algı Testi ve Gesell Gelişim Testi uygulandı. Riskli ve risksiz gruba uygulanan testler arasındaki ilişkiye Mann Whitney-U Testi kullanılarak bakıldı. Çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin demografik bilgileri öğretmenler tarafından doldurulan öğretmen ve aile bilgi formu ile alındı. ÖGBTL formu ile öğretmen ve aile bilgi formundan gelen sosyodemografik değişkenler (çocuk yaş, anne-baba yaş) ve yukarıda belirtilen testler arasındaki ilişkiye ilişki tarama modeli ile bakıldı. ÖGBTL ile uygulanan testlerden elde edilen veriler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile bakıldı. Çalışmada ÖGBTL sonuçlarına göre %21,71 (n:76) okul öncesi dönemdeki çocuk öğrenme güçlüğü açısından riskli çocuk olarak tespit edildi. Araştırmaya katılan çocuklar, aileleri ve öğretmenlerinden gelen demografik değişkenler ile ÖÖG arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görüldü. Okul öncesinde öğrenme güçlüğü riski tespit edilen çocukların görsel ayırma ve dikkatte, görsel motor koordinasyonda, kelime bilgi düzeyinde, alıcı dilde güçlükler yaşadıkları görüldü.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü Erken Tanı, Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Görsel Algı Testi, Gesell Gelişim Testi

## ABSTRACT

Çetin Kazak V. (2019). Research on Symptomatology of Specific Learning Disability in Preschool Children at the Age of 5-6. Institute of Health Sciences Istanbul University, Family Health, ABD, Master Thesis, İstanbul.

The aim of this research is to determine prevalence and symptoms of specific learning disorder (SLD) in preschool children; In addition predicting difficulties related with reading, writing and mathematics in academic life, leading to the development of new scales for early diagnosis. In this research, Learning Disorder Symptom Checklist (LDSC) was filled out by teachers for 350 children in Şişli a district in İstanbul. Cronbach's alpha reliability analysis was used for the reliability analysis of the LDSC and reliability coefficient was found to be .969.40. Children who were at risk with respect to their LDSC scores and 40 children without risk were given Peabody Picture Vocabulary Test, Frostig Visual Perception Test and Gesell Development Test. Mann Whitney-U Test was used to evaluate the relationship of tests applied to risky and risk-free groups. The demographic data of children, families and children were obtained via teacher and family information form that filled out by teachers. The relationship between the LDSC and the sociodemographic variables (child age, parental age) coming from the teacher and family information form and the above-mentioned tests were examined with the relational screening model. Spearman Brown correlation coefficient was used to determine relationship between score of Learning Disorder Symptom Checklist and applied tests. It is found that 21.71% of the preschool children (N= 76) were identified as risky children in terms of Learning Disorder Symptom Checklist. It is found that there is a statistically significant relationship between LD and the demographic variables coming from teacher and family information forms. It is observed that preschool children who had risk of learning disability; experienced difficulties on visual distinction and attention, visual-motor coordination, vocabulary level and recipient language.

Keywords: Early diagnosis of learning disorder, Learning disorder Symptom checklist, Peabody Picture Vocabulary Test, Frostig Visual Perception Test, Gesell Development Test.

## 1. GİRİŞ VE AMAÇ

Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) belirtilerinin ilköğretim döneminde görülme sıklığı %1 ile %30 arasında değişmektedir (Yiğiter 2005). Bir çok çocuk ilköğretim birinci sınıfta tanılanamamakta, ilköğretim 3. ve 4. sınıfa kadar tanılanmadan öğrenim hayatlarına devam etmektedirler. Akademik olarak yaşanan bu zorlanmalar çocuklarda özgüven sorunlarına, okulda uyum problemleri yaşamalarına sebep olmaktadır. ÖÖG'nin geç tanılanmasının önemli sebeplerinden biri öğretmenlerin, ebeveynlerin çocuklarda görünecek ÖÖG belirtilerine dair yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Ayrıca ÖÖG'nin bir zeka geriliği olmaması, bu çocukların normal, normalin üstünde zekaya sahip olmaları, belli akademik alanlarda performanslarının yaşitlarına göre daha iyi bir düzeyde olması çocukların tanılanmasında güçlükler yaşanmasına sebep olmaktadır.

Türkiye'de ÖÖG'nin okul öncesi dönemde erken belirtilerinin değerlendirilmesi ve erken müdahale çalışmaları konusunda yapılan bilimsel çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu bu dönemde çocuğun ÖÖG belirtileri fark edilmemekte, ilköğretime başladıktan sonra okuma, yazma, matematik, duygusal ve sosyal alanlarda yaşanan çeşitli sorunlarla kendini göstermektedir (Doğan 2012).

Öğrenme güçlüğü; Normal ya da normalin üzerinde zekaya sahip (IQ>85), primer psişik bir hastalığı, belirgin bir beyin patolojisi olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekasına uygun okul başarısı gösteremeyen bireylerdeki durumdur (Korkmazlar 2003).

Çocukların okul öncesi dönemde dinleme, konuşma, akıl yürütme, matematik gibi alanlardaki güçlükleri okul öncesi dönemde tanılanırsa ve çocuklar bu dönemde destek almaya başarlarsa öğrenim hayatlarında ilköğretim çağında %67 düzeyi civarında başarılı oldukları görülmektedir (Korkmazlar 2003).

ÖÖG tanısı alan çocukların normal ve normalin üstü zekaya sahip olmaları, okuma, yazma aşamasına geçmedikleri için okul öncesi dönemde bu çocukların ÖÖG belirtileri ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından fark edilmemektedir. Çocuğun okul

öncesi dönemde görünen zorlanmaları keyfi bir isteksizlik, tembellik, dikkat dağınıklığı olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi dönemde anasınıflı öğretmenlerinin bir çoğu ÖÖG'nin okul öncesi dönemde nasıl belirtilerle fark edilebileceğini bilmemekte, bu sebeple ÖÖG riski olan çocukları bu dönemde tespit edememektedirler. Bu çocuklar okul öncesi dönemde tanılanmadan ilkökul dönemine geçmekteydiler ve ilkökul döneminde geç tanılanmaktadırlar (Demir 2005).

ÖÖG yaşayan çocuklar normal zekaya sahip olmaları sebebiyle okul öncesi dönemde fark edilmemekte, ilkökul döneminde "p, b, d, m, n" harfleri yazarken karıştırma, yazılanları tersten okuma, ardıl saymada, sıralamada yaşanan güçlüklerle karşımıza çıkmaktadır fakat öğrenme gücüne bağlı görülen konuşma bozuklukları, motor beceri bozuklukları okul öncesi dönemde fark edildiğinde aileler çocukları için daha erken yaşta destek almaya başlamaktadırlar (Soysal ve ark. 2001). Erken eğitim desteğiyle çocukların okul yaşamındaki zorlanmaları en aza indirilmiş olmaktadır.

ÖÖG erken dönemde tanılanmamaktadır çünkü bazı öğrenciler farklı özelliklerini erken dönemde gösterememekte, bu nedenle zekaları ve öğrenmeleri arasında büyük farklılık oluşan zamana kadar okulda yıllarca başarısız olmaktadır (Maki ve ark. 2015, Kaynak: Gonzalez 2016).

Çocuklarda görsel algılama veya motor alandaki zayıflıkların, çocukların okul yaşamlarında faaliyetlere katılımlarında, okuldaki sosyal ilişkilerinde ve kendi benliklerine yönelik algılarında olumsuzluklar oluşturmaktadır (Ratzon ve ark. 2007).

Çocuklarda ilerleyen dönemlerde görülebilecek akademik problemlerin çözümünde okul öncesi dönemde geliştirilen görsel-motor algı çalışmaları önem arz etmektedir. Özellikle matematik öğrenme gücünde görülen sorunlar görsel motor gelişimle bağlantılıdır (Balouti ve Nazari 2012).

Nelson, Spira, Bracken ve Fischel, 2005'de, Vellutino, Scanlon ve Reid, 2003'de (Kaynak: Suresh 2012) yaptıkları araştırmalarda çocukların ilkökul yaşamlarındaki okuma düzeylerini belirleyen güçlü bir faktörü çocuklardaki "erken okuryazarlık becerileri" olduğunu belirtmişlerdir.

Bradley & Bryant 1978; Perfetti, Beck, Bell, & Hughes 1981 ve Torgesen, Rashotte, & Wagner'in 1994'de (Kaynak: Mcnamara ve ark. 2011) yaptıkları araştırmalar gösteriyorki erken çocukluktaki fonolojik farkındalığın derecesi çocuk

gelişiminde ileride geç okuma ve okuduğunu anlama konusunda yol gösterici olmaktadır.

ÖÖG olan çocuklar akademik yaşamdaki zorlanmalarıyla beraber yaşam kalitelerinde daha zayıflama, aile ilişkilerinde, okullarında ve arkadaş ilişkilerinde, kendilik algılarında, fiziksel ve psikolojik iyilik hallerinde zorlanmalar yaşarlar (Sakız 2011).

ÖÖG'nin erken yaşta tespit edilememesinin temel sebebini okul öncesi dönemde ÖÖG'nin tanılanmasına yönelik geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış ölçüm araçlarının bulunmamasıdır (Karatepe 1987, Kaynak: Erdem Özat 2010 pp. 62-73).

Çalışmamızda amacımız okul öncesi dönemde ÖÖG belirtilerinin çocuklarda ne kadar yoğunlukta görüldüğünü tespit ederek, araştırmamızın Türkiye'de ÖÖG'nin okul öncesi dönemde tespiti için yeni ölçeklerin geliştirilmesine yönelik araştırmalara öncül olmasıdır.

Araştırmamızın amaçlarına ulaşmasında aşağıdaki sorularımızın yanıtları yol gösterici olmuştur.

1. Öğrenme güçlüğü belirti tarama listesi (ÖGBTL) güvenilir bir araç mıdır?
2. Öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin değerlendirmeleri; öğretmenin cinsiyeti, yaşı, hizmet yılı, mezuniyet derecesi, ÖÖG öğrencisi olup olmaması ve ÖÖG hakkındaki bilgi düzeyine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenin ÖÖG değerlendirmeleri; çocuğun cinsiyeti, yaşı, ebeveynlerin yaşı, ebeveynlerin eğitim düzeyi, medeni durumu, anne ve babanın akrabalık durumu, çocuğun kardeşler arasındaki sırası, daha önce kreş eğitimi alıp almama durumu, ebeveynin ÖÖG açısından bilgi düzeyine göre değişmekte midir?
4. ÖÖG riski olan grupta Frostig Görsel Algı Testi (FGAT), Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve Gesell Gelişim Testi (GGT) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. ÖÖG açısından risksiz olan grupta FGAT, PRKT ve GGT arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. ÖÖG açısından riskli olan grupla risksiz grubun FGAT, PRKT ve GGT sonuçları farklılaşmakta mıdır?

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Tanım

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanımlarken öncelikle öğrenmenin ne olduğunu ve ÖÖG sorunu yaşayan çocuklarda öğrenmede nasıl bir sorun yaşandığı değerlendirilmelidir.

Öğrenme; genetik geçişlerimizle, kkalıtımsal yapımızla beraber deneyimlerimizin davranışlarımıza yansımadır. Öğrenmeyi “bilgi inşası” aktivitesi olarak tanımlayabiliriz. Bu bilgi inşasının temelini yaşantılarımız, deneyimlerimiz oluşturur. Örneğin bir çocuk konuşmayı ailesini, annesini taklit ederek öğrenir. Öğrenme en çok çevremizden gelen deneyimleri yaşantımıza taşıyarak olur (Young 2015).

ÖÖG zekası normal ya da normalin üstünde olan bireylerin standart testlere göre yaş, zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur (APA 2001).

ÖÖG, doktorlar ve ruh sağlığı uzmanları tarafından atipik beyin fonksiyonuna bağlı görülen dili işlemede ve zihinsel işlemede yaşanan nörobiyolojik bozukluk olarak tanımlanmıştır. Beyin disfonksiyonu, öğrenme gücü yaşamayan bir çocuğa ya da yetişkine göre bilgiyi edinme ve işleme yönünde görülmektedir. Bu durumda ÖÖG sorunu yaşayan çocuklarda akademik yaşamda kelimeleri tanıma, okuma güçlükleri, hecelemede, matematikte güçlükler görülmektedir (Silver ve ark. 2008).

### 2.2. Sınıflama

#### **DSM- IV (Ruhsal Hastalıklar Tanı ve İstatistik El Kitabı)**

#### **ÖĞRENME BOZUKLUĞU TANI KRİTERLERİ;**

“Koroğlu (1994)”

#### **Okuma Bozukluğu**

**A.** Bireysel olarak uygulanan standart okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına

uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısı beklenenin önemli ölçüde altındadır.

- B.** A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.
- C.** Duyusal bir bozukluk varsa bile okuma zorluğu genellikle buna eşlik edenden daha fazladır.

#### **Matematik Bozukluğu:**

- A.** Bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda matematiksel becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- B.** A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da matematik becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.
- C.** Duyusal bir bozukluk varsa bile matematik becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden daha fazladır.

#### **Yazılı Anlatım Bozukluğu:**

- A.** Bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- B.** A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da metin derlemeyi gerektiren günlük yaşam etkinliklerini (örn. Dilbilgisi kuralları yönünden doğru cümleler ve iyi düzenlenmiş paragraflar yazma) önemli ölçüde bozar.
- C.** Duyusal bir bozukluk varsa bile yazma becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden daha fazladır.

## DSM-V (Ruhsal Hastalıklar Tanı ve İstatistik El Kitabı)

### ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU TANI KRİTERLERİ; “Koroğlu (2014)”

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

1. Sözcük okumanın yavaş ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması
2. Okunanı anlama güçlüğü
3. Harf harf söyleme/yazma güçlükleri
4. Yazılı anlatım güçlükleri
5. Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri
6. Sayısal uslamlama (akıl yürütme) güçlükleri

Bu tanı ölçütleri ile çocuğun gelişimsel öyküsü, okuldan, öğretmeninden alınan bilgiler ve ruhsal, eğitsel gerekli değerlendirmeler sonucunda özgül öğrenme güçlüğü tanılanması yapılmaktadır.

ÖÖG'nin 3 alt dalı DSM-V'de tanımlanmıştır.

**1. Okuma Bozukluğu:** Sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcılığı ve okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler olarak tanımlanır.

**2. Yazılı Anlatım Bozukluğu:** Harf harf söyleme, yazma, dilbilgisi, noktalama doğruluğunda ve yazılı anlatım açıklığı ve düzeninde görülen sorunlar olarak tanımlanmaktadır.

**3. Sayısal (Matematik) Bozukluğu:** Sayı algısı, aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi, doğru ve akıcı uslamlama ve doğru sayısal uslamlamada görülen sorunlar olarak tanımlanmaktadır.

ICD 10 tanı kriterlerine göre ÖÖG, okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, matematik güçlüğü ve üçünün bir arada görüldüğü bozukluk olarak 4 alt dala ayırmıştır.

### Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu

Küçük yaşlardan itibaren çocuğun hareketleri planlama ve uygulama becerilerinde güçlük yaşamasıdır. Yaşlarına göre motor becerileri kazanmakta daha geç gelişim gösterirler, hareket sistemlerinde zorlanma, konuşma tonlama bozuklukları

görülür, çevreleri tarafından hantal, sakar olarak algılanmaktadırlar. ÖÖG'nin erken dönem belirtilerinden olan hareket (motor) sistemindeki sorunları düşündüğümüzde gelişimsel koordinasyon bozukluğu da bir tür öğrenme bozukluğu olarak ele alınabilir (Karabekiroğlu 2015 pp. 209-210).

### **Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü**

Sözel olmayan öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar görsel organizasyonda, dokunsal algı, psiko-motor, mimikleri anlamada, kavramsal yetenek alanlarında, sözel öğrenmede, temel fenomoloji (ses birimi), yazı biriminde, sözel bilgiyi tanımlamada ve sözel bilginin çıktısında nöropsikolojik sebeplerden dolayı zorlanmalar yaşarlar. Bir çok sosyal psikolog bu çocuklarda nöropiskolojik sebeplerden dolayı ileri yaşlarına kadar sosyal entegrasyonda ve sosyal becerilerinde zorlanmalar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Rourke 1989;1995, Kaynak: Pelletier, Ahmad ve ark. 2001 pp. 84-98).

### **2.3. Tarihçe**

Öğrenme güçlüğü kavramı ilk defa Dr. Morgan tarafından 1896 yılında konjenital kelime körlüğü tanısıyla yayımlanmıştır. Morgan, 14 yaşındaki Percy isimli olgusunda herhangi bir zeka problemi olmamasına rağmen ismini yanlış yazdığı, sözcükleri doğru okuyamadığı, ters okuduğu fakat matematikte bir güçlük yaşamadığını görmüştür. Dr. Morgan bu durumun sözcükleri görsel olarak hafızada depolayamamaktan kaynaklandığını ileri sürmüştür. Öğrenme güçlüğü ile ilgili 1930'lu 1940'lı yıllarda yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü'nün nörolojik bir sorun, bir beyin hasarı olduğu tespit edilmiştir. Bu çocukların zekaları normal olması sebebiyle minimal beyin hasarı terimi kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonrasında görülmüştürki bu çocuklarda bir beyin hasarı görülmemektedir bu sebeple Minimal Beyin Disfonksiyonu olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Demir 2005). Clements 1966'da MBD'yi (Kaynak: Demir 2005) merkezi sinir sistemi fonksiyonlarıyla kendini gösteren, normal ya da normalin üstünde zekaya sahip öğrenme veya davranış problemleri olan çocuklardaki durum olarak tanımlamıştır.

James Hinshelwood 1917'de (Kaynak: Kaufmann 2001) "Konjenital kelime körlüğü"nü zeki olan ama okumada güçlük çeken çocuklar olarak tanımlamıştır. Kelimeleri ve harfleri depolamada ve akılda tutmada yaşanan güçlükleri sol beyin kıvrımında olan lezyona bağlamıştır.

Samuel Orton 1937’de (Kaynak: Kaufman 2001) okuma rahatsızlığını ayna anlamına gelen “strophosymbolia” olarak tanımlamıştır. Harfleri okuma ve yazmadaki karıştırma (b-p, p -q), kelimelerdeki karıştırma (yaz-kaz), harfleri, heceleri, kelimeleri tersine çevirerek okuma ve yazma olarak belirtmiştir. Orton hastalarında bu bozukluğun daha çok erkeklerde olduğunu ve ailenin diğer üyelerinde de olduğunu fark etmiştir. Hinshelwood tarafından okuma güçlüğü bir beyin hasarı olarak görülürken Orton bu durumu fonksiyonel beyin bozukluğu olarak tanımlamıştır ve bir hemisferdeki bozulmanın dilin kontrolündeki baskınlaşmayı getirdiğini ifade etmiştir. Fakat her ikisi de bu kişilerde okumada, yazmada ve aritmetikte güçlükler olduğunu kabul etmiştir.

ÖÖG Zihinsel bir gerilik, duygusal yoksunluk, kültürel ve öğretim alanında bir eksiklik olmamasına rağmen konuşma, heceleme, yazma, dil ve matematik alanlarında görülen bir bozukluk ya da gelişimsel gerilik, zihinsel bir disfonksiyon bozukluğudur (Kirk and Bateman 1962).

1970’lerden sonra öğrenme güçlüğünü inceleyen uzmanlar farklı terimler kullanmışlardır. Okuma bozukluğu; disleksi, yazma bozukluğu; disgrafi ve matematik bozukluğu; diskalkuli olarak hala tanımlanmaktadır (Özat 2010).

## **2.4. Nedenleri**

### **2.4.1. Nörolojik Nedenler**

Öğrenme süreci de, kompleks bir yapı içinde bir çok basamağı içinde barındırır. Öğrenme güçlüğü de bu öğrenme basamaklarından biri ya da bir kaçında olan aksamadan kaynaklanmaktadır. Öğrenmenin ilk basamağı bilginin girdisidir. Bu girdileri deneyimlerimiz yoluyla duyularız. Okulda da bilgiler görsel ve işitsel duyular yollarıyla öğrenilir. Öğrenmenin ikinci basamağı da beyinden gelen bilgiyi anlama ve bu bilgiyi bütünleştirme, üçüncü basamağı hafızaya gelen bilgileri zihinde tutmayı, dördüncü basamağı çıktı, hafızada tutulan bilginin gerektiği durumda çağrılmasını ve sözel olarak ifade edilmesini sağlar. Bilginin çıktısı sözel ifadenin yanında yazı yazmayı da barındırır. ÖÖG sorunu yaşayan çocuklarda öğrenme yoluyla gelen bilginin işlenmesi sırasında üçüncü ve dördüncü basamaklarda yoğun sorun görülmektedir. Yani ÖÖG sorunu yaşayan çocuklarda temel sorunlardan biri öğrenilen bilgiyi zihinde tutma (hafıza) ve tekrar hatırlayarak geri çağırma görülmektedir (Jose 2012).

ÖÖG'yi değerlendirirken son yıllarda kişilerde öğrenme yeteneğiyle beraber üst bilişsel yeteneğine bakılmaya başlanılmıştır. Dienes ve Perner 1999'da (Kaynak:Pekel 2010) üst bilişi kişinin kendi zihnindeki olay ve işlevlerin farkında olması, zihin olaylarını ve işlevlerini amaçlı yönlendirmesini içeren bir üst sistem olarak tanımlamışlardır. Bu sistem bize bazı şeyleri neden, nasıl hatırladığımız ve bu bilgileri nasıl çağırdığımız hakkında bilgi verir (Pekel 2010).

Pekel 2010'da ÖÖG tanısı almış 25 çocuk ile tanı almamış 31 çocuk ile yaptığı araştırmasında özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların tanı almamış çocuklara göre üst biliş bilgisi, bilme hissi ve öğrenme kararlarında tanı almamış çocuklara göre sorun yaşadıklarını görmüştür. Bu sonuçlar da ÖÖG'nin beynin nörolojik bir fonksiyon bozukluğu olmasını desteklemektedir.

Matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) olan çocuklarla yapılan araştırmalarda bu çocukların disleksili olan çocuklarla zihinlerinde benzer örüntülerin olduğu fark edilmiştir. Diskalkuli olan çocuklarda sayılarla ilgili güçlükler, dislekside fonolojik güçlükler görülmüştür. Diskalkuli olan çocuklarda hafıza ve matematik becerilerinin çok görsel alan üzerinden çalıştığı, intraparietal kortekste ve iki frontal lobda beyin aktivitesinde yavaşlık olduğu, bu çocukların yarısında okuma ve matematik güçlüğüne beraber yaşadıkları görülmüştür. Sadece matematik öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sağ parietal lobda sorun olduğu, matematik güçlüğü ile beraber okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda sol parietal lobda sorun olduğu görülmüştür (Klinberg 2013 pp. 65-78).

Beynin arka bölgesi oksipital lob, beynin ön bölgesiyle bağlantılıdır. Bu da konuşma ve görsel bölümler arasındaki bağlantıyı bize göstermektedir. İntraparietal korteksin de dislekside önemli bir noktası olduğu görülmüştür, bu sadece diskalkuli ve dislekside değil, beynin görsel ve sözel hafızasında etkili olan bir bölümdür. Okuma sorunu yaşayan çocuklarda temel olarak beyne gelen bilgiyi tanımlamada ve bilgiyi işlemede güçlük yaşamaktadırlar ve bu fenomenolojik işlemede yaşanan güçlüklerin beyindeki orta temporal bölgedeki bozulmadan kaynaklandığı düşünülmektedir (Klinberg 2013 pp. 65-78).

### **Disleksi Bilgi İşlem Modeli Silver (1989- 1996) “(Karabekiroğlu, 2015 pp.192-195)”**

Girdi(input) duyu organlarımız yoluyla alınan işlemlenmemiş uyarılardır. Bu uyarıların sinir hücreleri yoluyla beyne ulaşmasında ÖÖG olan çocuklar sorun yaşarlar.

**1. Görsel Algı Bozuklukları:** Şekil–zemin algısındaki bozukluk, şekil-zemin algısındaki bozukluk ya da uzaklık-derinlik-boyut algısındaki bozukluktur.

**a. Şekil-Pozisyon Algısındaki Bozukluk:** Çocuk gördüğü şeyin şekil ve pozisyonunu algılamakta güçlük çekebilir. Harfleri ters ya da dönmüş olarak algılayabilir. Örneğin b-p, 3-5 gibi. Sözcükleri ters çevirebilir, koç, çok gibi.

**b. Şekil-Zemin Algısındaki Bozukluk:** Bu problem bir bütünün önemli olan bir parçasına odaklanmakta zorluklara neden olur. Okuma bu beceri ile ilgilidir. Çünkü okuma söz dizilerine odaklanmayı, soldan sağa ve satır izlemeyi gerektirir. Bu alanda sorunu olan çocuklar okumada satır atlama, satır tekrarlama, sözcük atlama türünden hatalar yapar.

**c. Uzaklık-Derinlik-Boyut Algılamada Bozukluk:** Çocuk derinliği kestiremediği için eşyalara çarpar, sandalyeden düşer. Açık alanda oynarken mekanda pozisyonlarını algılamakta, sağ-sol ayırt etmekte güçlük çeker. Top yakalamak, ip atlamak, yap-boz yerleştirmek, çekiç kullanmak bu problemi yaşayan çocukların zorlandığı alanlardır.

**d. İşitsel Algı Bozuklukları:** Duyulan sesleri yanlış algılayabilir. Benzer sesler arasındaki farkı ayırt etmeye bağlı güçlüğü olan çocuklar sesleri birbirine karıştırabilir.

**e. İşitsel Figür-Zemin Ayırt Etme Güçlüğü:** Aynı anda işitilen farklı seslerden birine odaklanma güçlüğü olarak tarif edilen bu sorunda çocuk farklı seslerin figür-zemin ayırımını yapmakta güçlük çekebilir.

**f. Dokunsal Algı Bozuklukları:** Dokunsal algı sorunu olan çocuklar gözleri kapalıyken dokunma duyusu yoluyla nesnelere tanıyamaz.

**g. Bütünleme Sorunları:** Beyne giden bilgi kaydedilince anlaşılması gerekir. Bunun için 3 aşama tanımlanmaktadır. Sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon, bu aşamalardan geçen bilgi bütünleşir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bu aşamaların birinde ya da tümünde sorunlar görülür.

**h. Organizasyon Sorunu:** Bu aşama daha önce edinilen bilgilerle yeni kazanılan bilgilerin bağlantılarının oluşturularak gruplandırılmasını ve organizasyonu kapsar.

**i. Bellek-Depolama:** Gelen bilgi kaydedilir, anlaşılır, yorumlanır ve daha sonra kullanılmak üzere bellekte depolanır. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bu alanlarda sorunlar yaşanır.

**j. Çıktı:** Öğrenilen bilgiler sözcüklerle (dille) ya da kas faaliyetleri ile (yazma-çizme, jest ve mimikler) ifade edilirler. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar bu alanlarda güçlük yaşarlar. Dil alanında; kendini ifadede, kendiliğinden konuşma başlatmada, soru yöneltildiğinde uygun yanıtı verebilmede güçlükleri vardır.

**k. Hareket (motor beceri) Sistemi Alanında Sorunlar:** Büyük kas gruplarının organize olarak çalışmamasına bağlı olarak yüzme, bisiklete binme, atlama, topa vurma gibi kaba motor becerilerinde sorun yaşarlar. Sakarlık sık rastlanan belirtileridir. İnce motor beceri sorunları da gözlenir. Düğme ilikleme, makas kullanma, kalem tutma, resim yapma becerilerinde zorlanırlar. Yazı problemleri mevcuttur, hızlı, bozuk ya da yavaş yazarlar.

#### 2.4.2. Genetik etmenler

Ailelerle yapılan çalışmalar gösteriyor ki disleksili çocukların ailelerinde disleksi görülme olasılığı disleksi olmayan çocuklarına oranla daha fazladır. Finucci, Gottredson ve çocukları 1985'de (Kaynak: Sternberg and Spear-Sewling 1999 pp. 4-6) çocukluk döneminde okuma güçlüğü olduğunu tespit ettikleri 115 ebeveynin %36'sının en az bir çocuğu disleksilidir. Scarborough 1990'da (Sternberg and Spear-Sewling 1999 pp. 4-6) disleksili olan bir annenin ya da babanın torunlarının %31'inde disleksi olduğu tespit etmişlerdir. Aileden geçişle sadece okuma güçlüğü'nün fark edilmediği özellikle okuma dışında fonolojik farkındalık, dil gelişimi ile genetik geçişin kendini gösterebildiği saptanmıştır.

Halgren 1950'de (Kaynak: Pennington 1995) disleksili çocuklarla yaptığı araştırmasında çocukların çoğunlukla akrabalarında da benzer örüntüler görüldüğünü, bunun %30'unu birinci derece akrabaların oluşturduğunu, geçişin 2, 3 kuşak geriye kadar ulaştığını saptamıştır.

Kudüste diskalkuli olan 39 çocuğun ebeveynlerinde, kardeşlerinde ve 2.derece akrabalarında diskalkuli görülme sıklığı ile 21 anne, 22 baba, 90 kardeş ve 16 ikinci

derece akraba ile yapılan araştırmada annelerin %66'sı, babaların %40'ı, kardeşlerin %53'ü ve ikinci derece akrabaların %44'ünde de diskalkuli olduğu tespit edilmiştir (Shalev ve ark. 2001).

## 2.5. Epidemiyoloji

ÖÖG'nin sıklığı ilkokul çocuklarında %5 ile %15 arasında değişmektedir. Cinsiyet farklılığına bakıldığında erkeklerde kızlara göre daha fazla olduğu saptanmıştır (Cortázar ve ark. 2016).

Matematik güçlüğünün görülme sıklığı ilkokul çocuklarında %3 ile %6 arasında değişmektedir (Shalev ve ark. 2000).

Amerika'da NHIS tarafından 2004, 2005 ve 2006 yıllarında 23,051 çocuk üzerinde yapılan istatistiksel araştırmaya göre Amerika Birleşik Devletlerinde ÖÖG'nin diğer tanı kriterleri ayırıcı tanısı yapılarak çocuklarda görülme sıklığı ve cinsiyet ayırımına bakıldığında 6-17 yaş aralığındaki çocukların %4,9'unun sadece ÖÖG tanısı aldığı, bunun %5,6'sını erkek çocuklarının, %4,3'ünü de kız çocuklarının oluşturduğu görülmüştür. Yaş sıralamasına bakıldığında 12-17 yaş aralığındaki çocuklarda 6-11 yaş aralığındaki çocuklara göre ÖÖG tanılanmasının daha yoğun olduğu tespit edilmiştir. ÖÖG görülme sıklığında çocuklarda ırk ve etnik ayrımı olmadığı, tek ebeveynle yaşayan çocuklarda, çift ebeveynle yaşayan çocuklara göre ÖÖG sıklığının daha yoğun olduğu, annelerin eğitim seviyesi düştükçe çocuklarda cinsiyet ve yaş ayrımı gözetmeksizin ÖÖG görülme sıklığının arttığı görülmüştür (Pastor and Reuben 2008 pp. 3-4).

ÖÖG'nin bir alt dalı olan disleksinin değişik ülkelerde farklı tanı ölçütlerine göre yapılmış araştırmalarda okuma güçlüğü sıklığı %1 ile %20 arasında değiştiği ve kızlara oranla erkekler de daha çok görüldüğu gözlenmiştir (MEB 2014).

Büyük Britanyada %14, Fransa %12-14, Amerika Birleşik Devletlerinde %10-15 ve Kanada da %10-16 sıklıkta çocuklarda özgül öğrenme güçlüğü görüldüğu gözlenmiştir (Gaddes 1985 pp. 24-25).

İtalya'da ortalama yaşları 7.14 olan 610 çocukla yapılan araştırmada çocuklarda ÖÖG sıklığı %6.06 olarak tespit edilmiştir. Bunun %4.75'inin disleksi olduğu ve bu çocukların bir kısmının disleksi dışında başka tanılarının da olduğu görülmüştür. İlk

yapılan epidimiyolojik çalışmada %3.1 ve %3.2 olan disleksi oranının ilkokul çocuklarında arttığı tespit edilmiştir (Cappa ve ark. 2015).

İtalya'da 610 çocukla yapılan çalışmada özgül öğrenme güçlüğü görülme oranının erkeklerde kızlara göre 3:1 (Cappa ve ark. 2015) iken Amerika'da disleksili çocuklarda bu oranın 4:1 olduğu tespit edilmiştir (Pennington 1995).

Ankara'da 2. ve 4.sınıfa devam eden 1129 öğrenciyle disleksinin görülme sıklığına yönelik yapılan çalışmada çocuklarda herhangi başka bir hastalığın eşlik etmediği, kalıtsal nedenlerle görülen gelişimsel disleksi oranlarında kız ve erkek çocukları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Disleksi sıklığı %2 olarak tespit edilmiştir (Bingöl 2003).

Türkiye'de İstanbul ilinde MEM 2011 verilerine göre ilköğretim öğrencilerinin %4,5'i öğrenme güçlüğü tanısı ile okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görmektedir (Özkardeş 2012).

## 2.6. Tanı Yöntemleri

Türkiye'de ÖÖG riski taşıyan çocukların tanılanmasında eğitsel, psikolojik ve nörolojik değerlendirmeler yapılmaktadır. Ayrıntılı değerlendirmede ölçekler uygulanmakta, akademik gelişim, genel gelişimi, aile örüntüsü aileden ve öğretmenlerden alınan bilgilerle değerlendirilmekte, fiziksel muayene, nörolojik muayene, duyu muayeneleri (görme işitme testleri), EEG ve laboratuvar testleri uygulanmaktadır (Doğan 2012).

ÖÖG tanılama sürecinde problemlerin saptanmasında WISC-R Zeka Testi, Özgül Öğrenme Güçlüğü Bataryası, CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemleri), Frostig Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Gesell Gelişim Testi, Bender Gestalt Testleri uygulanmaktadır fakat bu testler okul öncesi dönemdeki çocuklar için kesin bir tanı kriteri olmamakta, çocukların okul yaşamında akademik olarak yaşayabilecekleri zorlanmaları öngörmektedir.

## 2.7. Erken Tanının Önemi

Çocuklarda ÖÖG sorunu okul yaşamına başladıklarında okuma, yazma ve akademik güçlüklerle kendini göstermektedir fakat ayrıntılı gözlem ve değerlendirme ile okul öncesi dönemde bu çocuklarda görsel ve sözel becerilerinde, motor organizasyonda yaşanan güçlüklerle ÖÖG belirtilerini erken dönemde gösterebilmektedirler.

11 yaşındaki 267 çocuk ile yapılan dislekside sözel hafıza ve fonolojik işleme konulu araştırmada fonolojik ve sözel hafızada üç faktörün öneminden bahsedilmiştir: Bu üç faktör; “fonem farkındalığı”, “fonolojik hafıza” ve “sözel birleştirme”dir. Araştırmada fonolojik hafızanın sözel hafıza ve fonolojik işleme ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu fonolojik kodlama fonksiyonlarında disleksideki okuma ve heceleme ile bağlantılıdır. Disleksili çocukların özellikle fonem farkındalıklarının zayıf olduğu, disleksi tanısı almamış çocuklara göre bu alanda güçlük çektikleri görülmüştür (Tijms 2004).

Denton ve ark. 2000’de (Kaynak: Erdoğan 2011 pp.161-180) fonem farkındalığını konuşma dilindeki sözcükleri hecelerine ve seslerine ayırma yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Bir çocuğun okuma yazma düzeyine geçmesi için fonem farkındalığı becerisinin kazanılmış olması gerekmektedir. Disleksinin temel belirtilerinden biri olan fonem farkındalığında yaşanan güçlüklerin okul öncesi dönemde tespit edilmesi ve çocukların bu alanda desteklenmesiyle ilkokula başladıklarında yaşayabilecekleri okuma, yazma güçlüklerinin önüne geçilmiş olunacaktır.

Bir çok ülkede okuma güçlüğü çeken çocukların sayısını azaltmak için okul öncesi yetenekleri geliştirme ve erken eğitim programları uygulamaktadırlar (Sodoro ve ark. 2002, Kaynak: Büyüktaşkapu 2012 pp. 509-518)

ÖÖG olan çocuklarda temel problemlerden biri görsel-motor koordinasyonda yaşanan güçlüklerdir. Anasınıfına devam eden 81 çocuğun görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada çocuklara uygulanan görsel ayırt etme, eşleştirme, sınıflama, şekil, zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekanda konumun algılanması, mekânsal ilişkiler, görsel bellek, görsel- motor koordinasyon ve dikkat becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanan eğitim

programının, çocukların görsel motor koordinasyon, görsel algı ve motor koordinasyon becerilerini desteklediğini tespit etmişlerdir (Ercan ve Aral 2011).

Çocukların akademik becerilerini kazanmalarında görsel-motor koordinasyonlarının gelişmesi çok önemlidir. Çocukların bu sorunlarını erken dönemde fark edip, erken yönlendirme yapmak önemlidir (Ercan ve Aral 2011).

Çocuklarda okul öncesi dönemde görülen görsel algılama alanındaki sorunlar çocukların ilkököl yaşamlarında matematik, okuma-yazma alanlarında güçlükler yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemdeki çocukların ilkökulda akademik yaşamdaki zorlanmalarını en aza indirmek için okul öncesi dönemde görsel algı destekleyici programlar önerilir (Akaroğlu ve Dereli 2012).

Anaokuluna devam eden 5 yaş çocukları ile yapılan araştırmada anaokulunun başında matematik öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların, anaokulunda matematikle ilgili müfredat eğitimi görmelerine rağmen anaokulu bitiminde de matematik zorlanmalarının devam ettiği, bu çocukların anaokulundaki diğer çocuklara göre matematik alanında en az gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durumda bu çocukların okul öncesinde normal okul müfredatı dışında eğitim almadıkları takdirde ilkökulda matematik alanında yaşayabilecekleri zorlanmaları göstermekte, erken tanılanmanın önemini vurgulamaktadır (Morgan 2009).

### **Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri**

Dil gelişiminde gecikmeler, sözcüklerin telaffuzlarında sorun yaşarlar. Kelimeleri bulmak, kelimeyi doğru ifade etmekte güçlükler yaşarlar. Bisiklet sürmek, ip atlamak gibi koordinasyon gerektiren alanlarda zorlanırlar. Sıralama becerilerinde, planlamada, zamanı etkin kullanmada güçlükler yaşarlar. Sakardırırlar. Sağ ve sol koordinasyonunda güçlükler yaşarlar. Sözel becerilerinin zayıflığına bağlı olarak yaşlıları ile ilişkilerinde sosyal uyum problemleri yaşarlar (Doğan 2012).

Zayıf kavram gelişimi görülür. Ön-arka, ince-kalın, alt-üst gibi kavramları öğrenmede güçlükler görülür. Yetersiz motor gelişimine bağlı olarak kendi öz bakım becerilerinde, çizim, kopyalama becerilerinde zayıflıkları olur. Dikkat ve hafıza problemleri yaşarlar. Haftanın günlerini, sayıları, alfabeyi ezberlemede ve sıralamada sorun yaşarlar (MEB 2014).

### 3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma işlemleri ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verildi.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada çocuklarda Özgül Öğrenme Güçlüğü(ÖÖG) ve bununla ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkisel tarama modeline uygun şekilde bakıldı.

İlişkisel tarama modelleri, “İki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arasındaki ilişkiler, “korelasyon türü” ve “karşılaştırma türü” olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramada, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; eğer, birlikte değişim var ise, bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılırken; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde ise, en az iki değişken bulunup, bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak diğer değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar 2002).

Bu araştırmada, ilişkisel tarama modelinde ikisine uygun şekilde bakıldı. Bu Araştırmamızda Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesinden (ÖGBTL) elde edilen verilerle Gesell Gelişim Testi (GGT), Peabody Resim Kelime Testi (PRKT), Frostig Görsel Algı Testi (FGAT) ve bazı sosyodemografik değişkenler (çocuk yaş, anne-baba yaş) arasındaki ilişkiler korelasyon türü tarama modeli ile incelendi.

ÖGBTL’den elde edilen verilerin bu araştırmadaki öğretmen ve aile bilgi formundan gelen bağımsız değişkenler yönünden farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli ile analiz edildi.

ÖGBTL’den elde edilen verilere dayanarak ÖÖG açısından riskli ve risksiz olarak tanımlanan iki grup oluşturuldu ve bu iki grup arasında GGT, PRKT, FGAT’den elde edilen verilerin de farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli ile analiz edildi.

### 3.2. Evren ve Örneklem

**Evren:** İstanbul Şişli ilçesinde toplam 12 okulda (9 ilköğretim okuluna bağlı anaokulunda, 2 özel kreş anaokulunda ve bir bağımsız anaokulunda) okuyan 5-6 yaş aralığında toplam 350 çocuk bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

**Örneklem:** Çalışma evrenimizi oluşturan toplam 350 çocuk arasından özgül öğrenme güçlüğü açısından riskli olan 40 çocuk ve risksiz 40 çocuk araştırma örneklemimizi oluşturmaktadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan gerekli izinler ile 2016 – 2017 Eğitim Öğretim yılında Şişli ilçesindeki 12 okulun (9 devlet okulu, 2 özel kreş, 1 bağımsız anaokulu) anasınıfında okuyan toplam 350 çocuk ile yürütüldü. Araştırma verilerimiz Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi , Gesell Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Görsel Algı Testi, Öğretmen ve Aile Bilgi Formu kullanılarak toplandı. ÖGBTL sonuçlarına göre çocukların öğrenme güçlüğü belirti tarama listesinden aldıkları toplam puan ortalamaları 13,56 olarak saptandı. Birol Demir (2005) tez çalışması referans alınarak, öğretmenlerin formu rastlantısal doldurma ihtimalleri de göz önüne alınarak ÖGBTL puanlarına göre 20 puanın üstünde olan çocuklar (n:76) riskli grup olarak belirlendi. 76 çocuğun bir kısmının ebeveynlerinden çocuklarına test uygulanması için izin alınamaması, çocukların okula devam etmemesi ve öğretmenlerin test için gerekli fiziksel ortamı oluşturamaması sebebiyle araştırmamızın deney grubu 40 çocuktan oluşturuldu. 274 çocuk arasından rastlantısal seçilen 40 çocuk da araştırmamızın kontrol grubunu oluşturdu. 40 riskli, 40 risksiz grup olmak üzere toplam 80 çocuğa ailelerinden alınan bilgilendirme onam formu ile beraber belirlenen bir sınıfta Gesell Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Görsel Algı Testi uygulandı. Uygulama, araştırmacı tarafından, gerekli izinler alındıktan sonra, belirlenen gün ve saatlerde yapıldı. Uygulama yapılmadan önce, bireylerin ölçekleri doğru biçimde, objektif olarak yanıtlamaları için gerekli açıklamalar ve güdülemeler yapıldı. Uygulama esnasında herhangi bir zaman kısıtlaması yapılmadı.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Öğretmen ve Aile Bilgi Formu, Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi, Gesell Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Görsel Algı Testi uygulandı.

#### Öğretmen ve Aile Bilgi Formu (Ek-1)

Bilgi formu Demir (2005) araştırması da referans alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen ailelerin, çocukların ve öğretmenlerin demografik bilgileri ile ilgili soruları içeren 21 maddeden oluşmaktadır.

#### Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi (Ek-2)

ÖGBTL Prof. Dr. Ümran Korkmazlar ve arkadaşları tarafından 2000 yılında geliştirilen bir formdur. Form ilkokul çocukları için okuma yazma kısımlarını da içeren 40 maddeden oluşmaktadır, okuma yazma ile ilgili maddeler çıkarılarak okul öncesi dönemdeki çocuklar için 30 soruluk bir form oluşturuldu. Sorular 0= hiç, 1=bazen, 2=sıklıkla, 3= her zaman şeklinde yanıtlanan maddelerden oluşmaktadır. Anaokulu için alınacak en yüksek puan 90'dır. Bu form anaokulu öğrencileri için gelişim özelliklerine bakılarak öğretmenleri tarafından dolduruldu.

#### Gesell Gelişim Testi

Çocuğun görsel motor algı gelişimini değerlendiren Gesell Gelişim Figürleri gelişme ve olgunlaşma dönemindeki aşamalara yönelik alınmış normlara uygun olarak Arnold Gesell tarafından geliştirilmiştir. Gesell Gelişim Figürleri sekiz geometrik şekil olarak Arnold Gesell tarafından oluşturulmuştur. İlerleyen zamanlarda "Grek Haçı" Goldber ve Shiffman tarafından eklenerek dokuz figürlü bir test olmuştur. Testin Türkiyede güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Evirgen ve ark. 2015).

Testte A4 boyutundaki bir kağıt çocuğun önüne konur, çocuğa sırayla 9 geometrik şekil gösterilir, gösterilen her şekle çocuk 5 saniye baktıktan sonra şekil çocuğun önünden kaldırılır ve şeklin aynısını önünde olan kağıda çizmesi istenir. Test silgi kullanmadan, zaman kısıtlaması olmadan uygulanır. Çocuğun kopyaladığı doğru şekiller üzerinden gelişim yaşı hesaplanır.

## **Frostig Görsel Algı Testi**

Bu test üç- sekiz yaş aralığındaki çocukların görsel algılama seviyelerini görmek için Marianne Frostig tarafından 1963 yılında geliştirilmiştir. Test; Görsel Motor koordinasyon, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği algısı, mekanda konumun algılanması ve mekânsal ilişkilerin algılanması olacak şekilde beş algı beceri düzeyini ölçmektedir. Testte zaman kısıtlaması yoktur, yaklaşık kırk, elli dakika kadar devam etmektedir. Frostig Görsel Algı Testinin güvenilirlik çalışması sadece 5 yaş çocukları için yapılmıştır. Testin genel ve alt alanlarındaki devamlılık katsayılarının tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Sökmen 1995). Testin türkçe formunun 4-7 yaş aralığındaki çocuklar için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Aral ve Ayhan 2016). Testin standart puanlamaları her bir alt alan için yapılmıştır. Her alt alandan alınan ham puanın standart puan karşılığı vardır. Test sonuçları standart puan sonuçlarına göre değerlendirilmektedir.

### **Frostig Görsel Algı Testi Alt Testleri “(Aral ve Ayhan, 2016)”**

**Görsel Motor Koordinasyon:** Görme duyusu ile beraber vücudun ince motor becerileri arasındaki koordinasyon yeteneğidir. Alt testte çocuklardan farklı genişlikteki çizgiler arasından bir noktadan diğer noktaya düz, kıvrımlı çizgiler çizmesi beklenmektedir. Çocuğun çizimleri puanlanmakta ve toplam standart puanına göre el-göz koordinasyonu ölçülmektedir.

**Şekil-Zemin Ayrımı:** Bir çok karmaşık şekil içinden istenen şekli bulması istenen, görsel ayırma, görsel dikkat, odaklanma gerektiren bir alt testtir. Alt testte giderek karmaşıklaşan zeminler içinden kesişen ve gizli geometrik şekillerin algılanması beklenmektedir.

**Şekil Sabitliği:** Bir nesnenin şekil, duruş, büyüklük, gölgeleme ve pozisyonlarda algılanmasını ve benzer şekillerden ayrıştırılmasını içermektedir. Test kapsamında, kare, daire, dikdörtgen, elips ve paralelkenarlar yer almaktadır. Şekillerin farklı pozisyonlarda algılanma becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

**Mekanda Konumun Algılanması:** Şeklin bölümlerinin birbirlerine göre konumlarının farkedilmesi için bir zihin süreci gerekmekte olup bu sürecin ise dikkat gerektirdiği ifade edilmektedir. Bir dizi içinde sunulan şekillerin tersine çevrilmiş ve döndürülmüş hallerinin fark edilmesini içermektedir. Şekilleri farklı konumlarda algılayabilme becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

**Mekansal İlişkilerin Algılanması:** İki ya da daha fazla nesnenin kendisiyle ve birbiriyle olan ilişkilerini algılama olarak tanımlanmaktadır. Şekli oluşturan öğeleri analiz edebilme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

### **Peabody Resim Kelime Testi**

İlk kez 1959'da Dunn ve Dunn tarafından geliştirilmiş, 1981'de revize edilmiş ve 1997'de Peabody Resim Kelime Testi III (PRKT-III) versiyonu güncelleştirilerek geliştirilmiştir. Peabody Resim Kelime Testi ilk olarak 2,5-18 yaş arası çocukların sözel zekalarını ölçmek için geliştirilerek bu hedefe yönelik kullanılmıştır. Peabody Resim Kelime Testinin İngilizce ismi Peabody Picture Vocabulary Test'dir. Test Türkçeye Katz ve ark. tarafından 1974'de (Kaynak: Akoğlu 2014) uyarlanmıştır. Test Türkiye'de Peabody Resim Kelime Testi ismi ile kullanılmaktadır (Akoğlu 2014). Bu test Türkiye'de 2-12 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. Resim kelime testinin 3 yaş çocukları için standardizasyonu yapılmıştır (Özekes 2013).

Bu testte çocukların kelime bilgi düzeyine bakılarak alıcı dil gelişimine bakılmaktadır. Testte 100 kart vardır ve bu har kartta 4 tane resim bulunmaktadır. Testör teste örnek kartlarla başlar, çocuğa parmağını söylediği resmin üstüne koymasını ister. Örnek resimler anlaşıldıktan sonra teste geçilir. Testör her kartı sırayla çocuğa gösterir ve kartı gösterirken kendisine söylenen resmi çocuğun parmağıyla göstermesini ister. Çocuk testte her verdiği doğru cevap için bir puan alır. Test devam ederken çocuk son sekiz soru içinden altısına yanlış cevap verirse test sonlandırılır. Çocuğun aldığı puanlar toplanır ve ham puanlar bulunur. Ham puanlar Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesinden alıcı dil yaşına çevrilerek çocuğun alıcı dil düzeyi tespit edilir (APAMER 2014).

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra araştırmada kullanılan ölçekler puanlandı. Bütün ölçekler eksiksiz doldurulduğu için tümü araştırmaya dahil edildi. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlemesinde SPSS for WINDOWS 15.00 paket program kullanıldı ve analiz sonuçlarının anlamlılığı .05 düzeyinde sınıandı.

Verilerin çözümlemesi ve yorumlanmasında öncelikle, Öğretmen ve Aile Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde değerleri belirlendi. Ayrıca hangi grup istatistik tekniklerin kullanılacağını belirlemek amacıyla Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi, Gesell Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Görsel Algı Testi'nden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi ile belirlendi. Bu incelemeden sonra, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki çözümlemeler gerçekleştirildi.

1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi'nin okul öncesi dönemdeki çocuklar için uyarlanan formunun güvenilir bir araç olup olmadığını belirlemek üzere Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı tekniği kullanıldı.
2. Örneklem grubunu oluşturan çocukların Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi, Gesell Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Görsel Algı Testi'nden elde edilen veriler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon Katsayısı tekniğinin nonparametrik karşılığı olan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanıldı. Ayrıca çocuk, anne ve baba yaş verileri ile Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere de Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanıldı. Bu tekniğin kullanılmasının sebebi, Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi, Gesell Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Görsel Algı Testi'nden elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda normal dağılım özelliği göstermediğinin belirlenmesidir.
3. Örneklem grubunu oluşturan çocukların Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi'nden elde edilen verilerin öğretmen cinsiyet, öğretmenin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgisinin olup olmaması durumu, öğretmenin özgül öğrenme güçlüğü öğrencisi olup olmaması durumu, öğrenci cinsiyet, anne-baba birliktelik durumu, anne-

baba akrabalık durumu, çocuğun daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ebeveynin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgisinin olup olmaması durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere İlişkisiz Grup T Testi tekniğinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney-U Testi kullanıldı. Ayrıca öğrenme güçlüğü açısından riskli grup ile risksiz grubun Gesell Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Frostig Görsel Algı Testi'nden elde edilen verilerinin farklılaşp farklılaşmadığı da yine Mann Whitney-U Testi kullanılarak belirlendi. Bu tekniğin kullanılmasının sebebi, Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi, Gesell Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Frostig Görsel Algı Testi'nden elde edilen verilerin normal dağılım özelliği göstermemesidir.

4. Örneklem grubunu oluşturan çocukların Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi'nden elde edilen verilerin öğretmen yaş, öğretmen hizmet yılı, öğretmen eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi çocuğun doğum sırası değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi'nin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis-H Testi uygulandı. Bu tekniğin kullanılmasının sebebi, Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi'nden elde edilen verilerin normal dağılım özelliği göstermemesidir.

#### 4. BULGULAR

Araştırma evrenimizi oluşturan toplam 350 öğrencinin ve ebeveynlerinin sosyo-demografik özellikleri tablo 4-1’de sunuldu.

**Tablo 4-1: Çocukların ve Ebeveynlerin Sosyo-Demografik Özellikleri (n:350)**

<b>n:350</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kız	186	53,1
	Erkek	164	46,9
<b>Yaş (Yıl)</b>	5	132	37,7
	6	218	62,3
<b>Okul Türü</b>	Özel Okul	33	9,4
	Devlet okulu	312	89,1
<b>Çocuk Doğum Sırası</b>	Birinci	187	53,4
	İkinci	132	37,7
	Üçüncü ve üzeri	31	8,9
<b>Çocuk Sayısı</b>	Bir	111	31,7
	İki	190	54,3
	Üç	37	10,6
	Dört	9	2,6
	Beş ve üzeri	1	,3
<b>Anne Eğitim</b>	İlkokul	65	18,6
	Ortaokul	54	15,4
	Lise	110	31,4
	Lisans, Lisans üstü	121	34,6
<b>Baba Eğitim</b>	İlkokul	26	7,4
	Ortaokul	81	23,1
	Lise	125	35,7
	Lisans, Lisans üstü	118	33,7
<b>Anne Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	149	42,6
	Çalışmıyor	193	55,1
<b>Baba Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	331	94,6
	Çalışmıyor	12	3,4
<b>Anne Meslek</b>	Beyaz Yaka	91	26,0
	Mavi Yaka	44	12,6
<b>Baba Meslek</b>	Beyaz Yaka	128	36,6
	Mavi Yaka	157	44,9

<b>Anne-baba birliktelik durumu</b>	Birlikte	325	92,9
	Ayrı	25	7,1
<b>Anne-Baba Akrabalık</b>	Evet	30	8,6
	Hayır	320	91,4
<b>Anne-Baba Akrabalık Derecesi</b>	Yakın	8	2,3
	Uzak	16	4,6

Araştırmaya katılan çocukların yaş ortalaması 5,6 yıl, annelerin yaş ortalaması 35,56 yıl ve babaların yaş ortalaması 39,60 yıldır. Çocukların %49,4'ü (n:173) daha önce okul öncesi eğitim almış olup %50,6'sı (n:177) daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Daha önce okul öncesi eğitimi alma süreleri ortalaması 17,8 aydır, %91,1'i (n:319) daha öncesinde psikiyatrik ya da psikolojik uzman desteği almamış olup uzman desteği alan 31 çocuktan %93'5 (n:29) çocuğun destek alma süre ortalaması 7 aydır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %73,7'si (n:258) Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) hakkında bilgisi olmadığını, %26,3'ü (n:92) ÖÖG hakkında bilgisi olduğunu, %98'92'si (n:91) ebeveyn ÖÖG'ye dair bilgi kaynağına nasıl ulaştığını belirtmiştir.

Tablo 4-2'de ebeveynlerin özgül öğrenme güçlüğü bilgi edinme kaynakları sunuldu.

**Tablo 4-2: Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Bilgi Edinme Kaynakları**

<b>n:92</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>İnternet/ Kitap vb.</b>	71	77,17
<b>Seminer/Eğitim</b>	13	14,13
<b>Okul</b>	7	7,6
<b>Boş</b>	1	1,1
<b>Toplam</b>	92	100.0

Ebeveynlerin %77,17'si (n:71) ÖÖG hakkındaki bilgilere internet, kitap vb. kaynaklardan ulaşmıştır.

Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler, hizmet yılları bilgileri tablo 4-3’de listelendi.

**Tablo 4-3: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (n:28)**

n:28		n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	27	96,43
	Erkek	1	3,57
<b>Yaş (Yıl)</b>	20-30	8	28,57
	30-40	14	50,0
	40-50	5	17,86
	50 ve üstü	1	3,57
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Lise	1	3,57
	Önlisans	6	21,43
	Lisans ve Lisans Üstü	21	75,0
<b>Hizmet Yılı</b>	0-3	2	7,14
	4-7	6	21,42
	7-10	8	28,58
	11 ve üstü	12	42,86

Öğretmenlerden %42,86’sı (n:12) ÖÖG sorunu yaşayan öğrencisi olmadığını, %57,14’ü (n:16) bu sorunu yaşayan öğrencisi olduğunu, %78,57’si (n:22) ÖÖG hakkında bilgileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ÖÖG öğrencisi olması süre ortalaması 16,51 aydır.

**Tablo 4-4: Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Kaynakları**

n:22	n	%
<b>Seminer- Eğitim</b>	1	4,55
<b>Okul</b>	10	45,46
<b>Kitap- internet vb.</b>	7	31,81
<b>Cevapsız</b>	4	18,18
<b>Toplam</b>	22	100,0

Öğretmenlerin %78,57’si (n:22) özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiş, bu öğretmenlerin %45,46’sı (n:10) ÖÖG hakkındaki bilgilere okulları vasıtasıyla ulaştıklarını, %31,81’i (n:7) kitap ve internetten ulaştıklarını belirtmişlerdir.

#### 4.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesinin Güvenirliğini İncelemeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından biri, Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesinin güvenilir bir araç olup olmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanlara dayanarak hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Değeri Tablo 4-5'de sunuldu.

**Tablo 4-5: ÖGBTL Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Sonucu**

	n	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
ÖGBTL	350	30	,969

ÖGBTL'nin güvenilir bir araç olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda; ÖGBTL'nin toplam Cronbach Alfa değerinin ,969 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre; ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirlik katsayısına sahip olduğu ve formun iç tutarlılık yönünden kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi kullanılarak sınanıldı. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar ÖGBTL'den elde edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi'nin verildiği Tablo 4-6'nın ardından Tablo 4-7'de sunuldu.

**Tablo 4-6: ÖGBTL Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonucu**

	n	z	p
ÖGBTL	350	,200	,000**

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-6’da da görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi sonucunda; ÖGBTL puanlarının normal dağılım göstermediği bulundu ( $z = ,200; p < .01$ ).

**Tablo 4-7: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Öğretmen Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
ÖGBTL	Kadın	333	173,84	57888,50	2277,500	-1,362	,173
	Erkek	17	208,03	3536,50			

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Tablo 4-7’de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmen cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadı ( $U = 2277,500; p > .05$ ). Bu sonuca göre; öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmeleri öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinde öğretmenin cinsiyeti etkili değildir.

### 4.3. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin öğretmenin yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenin yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edildi. Sonuçlar Tablo 4-8’de sunuldu.

**Tablo 4-8: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort. <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
ÖGBTL	20-30 yaş	100	185,07	13,043	3	,005**
	30-40 yaş	223	164,79			
	40-50 yaş	13	198,65			
	50 yaş ve üzeri	14	256,25			
	Toplam	350				

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-8’de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğretmenlerin yaşı değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $X^2= 13,043$ ;  $sd= 3$ ;  $p< .01$ ). Grupların sıralamalar ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ÖGBTL puanına öğretmeni 50 yaş ve üzeri olan grubun sahip olduğu, bunu sırasıyla öğretmeni 40-50 yaş arası olan grubun, 20-30 yaş arası olan grubun ve 30-40 yaş arası olan grubun izlediği görülmektedir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Hizmet Yılına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin öğretmenlerin hizmet yılına göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin hizmet yılına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edildi. Sonuçlar Tablo 4-9’da sunuldu.

**Tablo 4-9: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort. <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
ÖGBTL	0-3 yıl	18	193,97	10,838	3	,013*
	4-7 yıl	86	183,05			
	7-10 yıl	101	195,12			
	11 yıl ve üzeri	145	155,06			
	Toplam	350				

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-9’da da görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmen hizmet yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğretmenin hizmet yılı değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $X^2= 10,838$ ;  $sd= 3$ ;  $p< .05$ ). Grupların sıralamalar ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ÖGBTL puanına öğretmenin hizmet yılı 7-10 yıl arası olan grubun sahip olduğu, bunu sırasıyla 0-3 yıl arası olan grubun, 4-7 yıl arası olan grubun ve 11 yıl ve üzeri olan grubun izlediği görülmektedir.

#### 4.5. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin öğretmenin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edildi. Sonuçlar Tablo 4-10’da sunuldu.

**Tablo 4-10: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort. <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
ÖGBTL	Lise	14	256,25	31,972	2	,000**
	Önlisans	24	266,65			
	Lisans/Lisansüstü	312	164,87			
	Toplam	350				

\*  $p< .05$ ; \*\*  $p< .01$

Tablo 4-10’da da görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğretmenin eğitim düzeyi değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $X^2= 31,972$ ;  $sd= 3$ ;  $p< .01$ ). Grupların sıralamalar ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ÖGBTL puanına öğretmeni önlisans mezunu olan grubun sahip olduğu, bunu sırasıyla öğretmeni lise

mezunu olan grubun ve öğretmeni lisans/lisansüstü mezunu olan grubun izlediği görülmektedir.

#### 4.6. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgisinin Olup Olmaması Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin öğretmenin ÖÖG hakkında bilgisinin olup olmaması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenin ÖÖG hakkında bilgisinin olup olmaması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi kullanılarak sınanıldı. Sonuçlar Tablo 4-11'de sunuldu.

**Tablo 4-11: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin ÖÖG Hakkında Bilgisinin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Öğrenme Güçlüğü Bilgisi	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
ÖGBTL	Var	266	169,42	45065,00	9554,000	-2,006	,045*
	Yok	84	194,76	16360,00			

\*p<.05; \*\*p<.01

Tablo 4-11'de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenin ÖÖG hakkında bilgisinin olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, öğretmenin ÖÖG hakkında bilgisinin olup olmaması durumu değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U= 9554,000$ ;  $p< .05$ ). Bu sonuca göre; öğretmeni ÖÖG hakkında bilgi sahibi olmayan grubun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalaması, bilgi sahibi olan grubun sıralamalar ortalamasından daha yüksektir.

#### 4.7. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin ÖÖG Öğrencisi Olup Olmaması Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin öğretmenin ÖÖG öğrencisi olup olmaması durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenin ÖÖG öğrencisi olup olmaması durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi kullanılarak sınanıldı. Sonuçlar Tablo 4-12'de sunuldu.

**Tablo 4-12: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Öğretmenin ÖÖG Öğrencisi Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Öğrenme Güçlüğü Öğrencisi	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
ÖGBTL	Evet	164	179,32	29408,50	14625,500	-,665	,506
	Hayır	186	172,13	32016,50			

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-12'de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının öğretmenin ÖÖG öğrencisi olup olmaması durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, öğretmenin ÖÖG öğrencisi olup olmaması durumu değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadı ( $U= 14625,500$ ;  $p> .05$ ). Bu sonuca göre; öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmeleri öğretmenin ÖÖG öğrencisi olup olmaması durumuna göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin ÖÖG öğrencisinin olup olmaması öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinde etkili değildir.

#### 4.8. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi kullanılarak sınanıldı. Sonuçlar Tablo 4-13'de sunuldu.

**Tablo 4-13: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Çocuk Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
ÖGBTL	Kız	164	155,95	25576,00	12046,000	-3,401	,001**
	Erkek	186	192,74	35849,00			

\*p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-13’de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, çocuğun cinsiyeti değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U = 12046,000$ ;  $p < .01$ ). Bu sonuca göre; erkeklerin ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalaması, kızların sıralamalar ortalamasından daha yüksektir.

#### 4.9. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Çocuğun Yaşı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmeleri ile çocuğun yaşı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanlar sıralamaları ile çocukların yaşlarının sıralamaları arasında istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olup olmadığı Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak sınanıldı. Sonuçlar Tablo 4-14’de sunuldu.

**Tablo 4-14: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Çocuğun Yaşı Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Değişkenler	ÖGBTL	Çocuk Yaş
ÖGBTL	–	,107*
Çocuk Yaş	,107*	–

\*p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-14’de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanlar ile yaşları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan analiz sonunda; değişkenler arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü bir ilişki bulundu ( $r = ,107$ ;  $p < ,05$ ). Bu sonuca göre; çocuklarda yaş arttıkça ÖÖG belirti düzeyi de artmaktadır.

#### 4.10. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmeleri ile Annenin Yaşı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmeleri ile annenin yaşı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanlar sıralamaları ile annelerin yaşlarının sıralamaları arasında istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olup olmadığı Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak sınanıldı. Sonuçlar Tablo 4-15’de sunuldu.

**Tablo 4-15: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Annenin Yaşı Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Değişkenler	ÖGBTL	Anne Yaş
ÖGBTL	–	-,099
Anne Yaş	-,099	–

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$

Tablo 4-15’de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanlar ile annelerinin yaşları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda; değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamadı ( $p > ,05$ ).

#### 4.11. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edildi. Sonuçlar Tablo 4-16’da sunuldu.

**Tablo 4-16: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort. <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
ÖGBTL	İlkokul	65	208,96	12,044	3	,007**
	Ortaokul	54	174,59			
	Lise	110	178,33			
	Lisans/Lisansüstü	121	155,36			
	Toplam	350				

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-16’da da görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, anne eğitim düzeyi değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $X^2= 12,044$ ;  $sd= 3$ ;  $p< .01$ ). Grupların sıralamalar ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ÖGBTL puanına annesi ilkokul mezunu olan grubun sahip olduğu, bunu sırasıyla annesi ortaokul mezunu olan grubun, lise mezunu olan grubun ve lisans/lisansüstü mezunu olan grubun izlediği görülmektedir.

#### 4.12. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Babanın Yaşı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmeleri ile babanın yaşı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanlar sıralamaları ile babanın yaşlarının sıralamaları arasında istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olup olmadığı Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak sınanıldı. Sonuçlar Tablo 4-17’de sunuldu.

**Tablo 4-17: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmeleri İle Babanın Yaşı Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Değişkenler	ÖGBTL	Baba Yaş
ÖGBTL	–	-,130*
Baba Yaş	-,130*	–

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-17’de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanlar ile babaların yaşları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda değişkenler arasında istatistiksel açıdan negatif yönlü bir ilişki bulundu ( $r = ,107$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre; babaların yaşı arttıkça özgül öğrenme gücülüğü belirti düzeyi azalmaktadır.

#### 4.13. Öğretmenlerin Öğrenme Gücülüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme gücülüğüne ilişkin değerlendirmelerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edildi. Sonuçlar Tablo 4-18’de sunuldu.

**Tablo 4-18: Öğretmenlerin Öğrenme Gücülüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort. <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
ÖGBTL	İlkokul	26	215,46	14,946	3	,002**
	Ortaokul	81	195,65			
	Lise	125	178,24			
	Lisans/Lisansüstü	118	149,95			
	Toplam	350				

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Tablo 4-18’de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, baba eğitim düzeyi değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $X^2 = 14,946$ ;  $sd = 3$ ;  $p < .01$ ). Grupların sıralamalar ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ÖGBTL puanına babası ilkokul mezunu olan grubun sahip olduğu, bunu sırasıyla babası ortaokul mezunu olan grubun, lise mezunu olan grubun ve lisans/lisansüstü mezunu olan grubun izlediği görülmektedir.

#### 4.14. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi kullanılarak sılandı. Sonuçlar Tablo 4-19'da sunuldu.

**Tablo 4-19: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne-Baba Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Anne-Baba Birliktelik	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
ÖGBTL	Birlikte	325	176,27	57287,00	3813,000	-,513	,608
	Ayrı	25	165,52	4138,00			

\* p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-19'da da görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, anne-baba birliktelik durumu değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadı ( $U = 3813,000$ ;  $p > .05$ ). Bu sonuca göre; öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmeleri anne-baba birliktelik durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

#### 4.15. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne-Baba Akrabalık Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin anne-baba akrabalık durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının anne-baba akrabalık durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi kullanılarak sılandı. Sonuçlar Tablo 4-20'de sunuldu.

**Tablo 4-20: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Anne-Baba Akrabalık Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Anne-Baba Akrabalık Durumu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
ÖGBTL	Evet	30	214,35	6430,50	3634,500	-2,204	,028*
	Hayır	320	171,86	54994,50			

\*p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-20’de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının anne-baba akrabalık durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, anne-baba akrabalık durumu değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U= 3634,500$ ;  $p< .05$ ). Bu sonuca göre; anne-babası akraba olanların ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalaması, anne-babası akraba olmayanların sıralamalar ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

#### 4.16. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin çocuğun doğum sırasına göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının çocuğun doğum sırasına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak test edildi. Sonuçlar Tablo 4-21’de sunuldu.

**Tablo 4-21: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	A.Ort. <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	Sd	P
ÖGBTL	Birinci	187	175,25	,078	2	,962
	İkinci	132	176,84			
	Üçüncü ve üzeri	31	171,29			
	Toplam	350				

\*p< .05; \*\* p< .01

Tablo 4-21’de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL’den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının çocuğun doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, çocuğun

doğum sırası değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadı ( $X^2= ,078$ ;  $sd= 2$ ;  $p> .05$ ). Bu sonuca göre; öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmeleri çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.17. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Okul öncesi Eğitim Alıp Almaması Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin çocuğun okul öncesi eğitim alıp almaması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının çocuğun okul öncesi eğitimi alıp almaması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi kullanılarak sınıandı. Sonuçlar Tablo 4-22'de sunuldu.

**Tablo 4-22: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alıp Almaması Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	OÖE Durumu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
ÖGBTL	Evet	175	155,80	27265,50	11865,500	-3,650	,000**
	Hayır	175	195,20	34159,50			

\*  $p< .05$ ; \*\*  $p< .01$

Tablo 4-22'de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının çocuğun okul öncesi eğitim (OÖE) alıp almaması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, çocuğun okul öncesi eğitimi alıp almama durumu değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U= 11865,500$ ;  $p< .01$ ). Bu sonuca göre; okul öncesi eğitimi almamış olan grubun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalaması, okul öncesi eğitim almış olan grubun sıralamalar ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

#### 4.18. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Ebeveynin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgisinin Olup Olmaması Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmelerinin ebeveynin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgisinin olup olmaması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının ebeveynin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgisinin olup olmaması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi kullanılarak sılandı. Sonuçlar Tablo 23'de sunuldu.

**Tablo 4-23: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Değerlendirmelerinin Ebeveynin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgisinin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Öğrenme Güçlüğü Bilgisi	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
ÖGBTL	Var	92	162,71	14969,00	10	-1,416	,157
	Yok	258	180,06	46456,00	691,000		

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tablo 4-23'de de görüldüğü gibi, örneklem grubunun ÖGBTL'den aldıkları puanların sıralamalar ortalamalarının ebeveynin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgisinin olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda sonucunda, ebeveynin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgisinin olup olmaması durumu değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadı ( $U = 10691,000$ ;  $p > .05$ ). Bu sonuca göre; öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin değerlendirmeleri ebeveynin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgisinin olup olmama durumuna göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.19. Riskli Grupta Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi İle Frostig Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Gesell Gelişim Testi Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrenme güçlüğü açısından riskli olan grupta ÖGBTL ile Frostig Görsel Algı Testi (FGAT), Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve Gesell Gelişim Testi (GGT) arasında ilişki olup olmadığının sınılanmasıdır. Bu amaçla araştırma grubundan özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama listesi sonuçlarına göre özgül öğrenme güçlüğü açısından riskli olan 40 çocuk, risksiz olan 40 çocuk seçildi. Seçilen her iki gruba FGAT, PRKT VE GGT testleri uygulandı.

**Tablo 4-24: Riskli ve Risksiz Gruptaki Çocukların Özellikleri**

		Riskli		Risksiz	
		n	%	n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	15	37,5	20	50.0
	Erkek	25	62,5	20	50.0
<b>Yaş (Yıl)</b>	5 yaş	21	52,5	24	60.0
	6 yaş	19	47,5	16	40.0
<b>Uzman Desteği</b>	Evet	6	15.0	0	0.0
	Hayır	34	85.0	40	100.0
<b>Okul Öncesi</b>	Evet	11	27,5	25	62,5
	Hayır	29	72,5	15	37,5

Araştırmanın riskli grubunu oluşturan çocukların %62,5'i (n:25) erkeklerden, %37,5'i (n:15) kızlardan, risksiz grubun %50'si (n:20) erkeklerden, %50'si (n:20) kızlardan, riskli grubun %52,5'i (n:21) 5 yaş çocuklarından, %47,5'i (n:19) 6 yaş çocuklarından, risksiz grubun %60'ı (n:24) 5 yaş çocuklarından, %40'ı (n:16) 6 yaş çocuklarından oluşmaktadır. Riskli gruptaki çocukların %85'i (n:34) daha öncesinde bir uzman desteği (psikolojik) almamıştır, risksiz grupta ise uzman desteği alan çocuk bulunmamaktadır. Riskli gruptaki çocukların %27,5'i (n:11) daha önce okul öncesi eğitim almıştır, risksiz gruptaki çocukların %62,5'i (n:25) daha önce okul öncesi eğitim almışlardır.

Öğretmen ve Aile bilgi formu değerlendirmelerine göre riskli çocukların ebeveynlerinin demografik özellikleri aşağıda sunuldu.

**Tablo 4-25: Riskli ve Risksiz Gruptaki Çocukların Ebeveynlerinin Demografik Özellikleri**

		İlkokul		Ortaokul		Lise		Lisans- Lisansüstü		Yaş Ort.	Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
Anne	Riskli	16	40.0	7	17,5	12	30.0	5	12,5	33,2	40	100.0
	Risksiz	6	15.0	7	17,5	16	40.0	11	27,5	36,4	40	100.0
Baba	Riskli	7	17,5	15	37,5	13	32,5	5	12,5	38,1	40	100.0
	Risksiz	1	2,5	10	25.0	15	37,5	14	35.0	42,2	40	100.0

Riskli gruptaki çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeylerine bakıldığında annelerin %40'ının (n:16) ilkokul mezunu olduğu, bunu sırasıyla lise, ortaokul ve lisansüstünün takip ettiği; babaların %37,5'inin (n:15) ortaokul mezunu olduğu, bunu sırasıyla lise, ilkokul ve lisans-lisansüstünün takip ettiği görülmektedir. Risksiz gruptaki çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeylerine bakıldığında annelerin %40'ının (n:16) lise mezunu olduğu, bunu sırasıyla lisans-lisansüstü, ortaokul ve ilkokulun takip ettiği; babaların %37,5'inin (n:15) lise mezunu olduğu, bunu sırasıyla lisans-lisansüstü, ortaokul ve ilkokulun takip ettiği görülmektedir.

Örneklem grubunun ÖGBTL, FGAT alt boyutları ile bütününden, PRKT ve GGT'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olup olmadığı Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak sınıandı. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar, örneklem grubunun ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalama, aritmetik ortalamanın standart hatası ve standart sapma değerleri ile Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda elde edilen z ve anlamlılık değerlerinin yer verildiği Tablo 4-26'nın ardından Tablo 4-27'de sunuldu.

**Tablo 4-26: Riskli Gruptaki Çocukların ÖGBTL, FGAT, PRKT ve GGT'den Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalama, Aritmetik Ortalama Standart Hata ve Standart Sapma Değerleri İle Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları**

Puan	N	$\bar{X}$	SH $_{\bar{X}}$	SS	Z	P
ÖGBTL	40	35,0500	2,33643	14,77689	,159	,013*
Görsel-Motor Koordinasyon	40	69,9500	3,75567	23,75295	,134	,068
Şekil-Zemin Ayrımı	40	41,3750	4,04473	25,58113	,134	,068
Şekil Sabitliği	40	34,1500	4,39705	27,80938	,201	,000**
Mekanda Konumun Algılanması	40	37,0000	4,57291	28,92164	,162	,010**
Mekansal İlişkilerin Algılanması	40	45,2000	4,54101	28,71987	,189	,001**
Frostig Genel	40	39,3750	3,98711	25,21669	,117	,181
Gesell Gelişim	40	65,4000	1,64738	10,41892	,237	,000**
Peabody Resim Kelime Testi	40	92,9750	2,28245	14,43551	,153	,019*

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Tablo 4-26'da da görüldüğü gibi, öğrenme güçlüğü açısından riskli grupta örneklem grubunun ÖGBTL, PRKT, GGT ve FGAT'den aldıkları puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi sonucunda; FGAT'nin alt boyutlarından Görsel-Motor Koordinasyon puanları ( $z = ,134$ ;  $p > .05$ ), FGAT'nin alt boyutlarından Şekil-Zemin Ayrımı puanları ( $z = ,134$ ;  $p > .05$ ) ve FGAT Genel puanları ( $z = ,117$ ;  $p > .05$ ) dışında, ÖGBTL puanlarının ( $z = ,159$ ;  $p < .05$ ), GGT puanlarının ( $z = ,237$ ;  $p < .01$ ), PRKT puanlarının ( $z = ,159$ ;  $p < .05$ ), FGAT'nin alt boyutlarından Şekil Sabitliği puanlarının ( $z = ,201$ ;  $p < .01$ ), FGAT'nin alt boyutlarından Mekandaki Pozisyon puanlarının ( $z = ,189$ ;  $p < .01$ ) ve FGAT Mekan İlişkileri puanlarının ( $z = ,117$ ;  $p < .05$ ) normal dağılım göstermediği bulundu. Bu sonuçlara göre; veri seti normal dağılım özelliği göstermediğinden non-parametrik test yöntemleri kullanıldı.

**Tablo 4-27: Riskli Gruptaki Çocukların ÖGBTL, FGAT, PRKT ve GGT'den Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ÖGBTL	-								
2. Görsel MotorKoordinasyon	-,163	-							
3. Şekil-Zemin Ayrımı	-,373*	,245	-						
4. Şekil Sabitliği	,048	-,053	,153	-					
5. Mekanda Konumun Algılanması	-,091	,121	,440**	,319*	-				
6. Mekansal İlişkilerin Algılanması	-,136	,235	,553**	,218	,611**	-			
7. Frostig Genel	-,222	,490**	,732**	,543**	,677**	,761**	-		
8. Gesell Gelişim Testi	-,246	,341*	,530**	-,011	,463**	,593**	,559**	-	
9. Peabody Resim Kelime Testi	-,297	,233	,275	,057	,300	,460**	,413**	,462**	-

\* p< .05; \*\* p< .01

Riskli grupta Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi ile Frostig Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Gesell Gelişim Testi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda; Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi puanları ile Şekil-Zemin Ayrımı puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönlü bir ilişki bulundu ( $r = -,373$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre; çocukların Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi puanları arttıkça Şekil-Zemin ilişkisi puanları azalmaktadır. Analiz sonucunda; Gesell Gelişim Testi puanları ile Görsel Motor Koordinasyon puanları arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde ( $r = ,341$ ;  $p < .05$ ), Şekil-Zemin Ayrımı, Mekanda Konumun Algılanması, Mekansal İlişkilerin Algılanması ve Frostig Genel puanları arasında istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulundu ( $r = ,530$ ,  $r = ,463$ ,  $r = ,593$ ,  $r = ,55$ ;  $p < .01$ ). Bu sonuca göre; çocukların Gesell Gelişim Testi puanları arttıkça Görsel Motor Koordinasyonu, Şekil-Zemin Ayrımı, Mekanda Konumun Algılanması, Mekansal İlişkilerin Algılanması ve Frostig Genel puanları da artmaktadır. Analiz sonucunda; Peabody Resim Kelime Testi puanları ile Mekansal İlişkilerin Algılanması, Frostig Genel ve Gesell Gelişim Testi puanları arasında istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulundu ( $r = ,460$ ,  $r = ,413$ ,  $r = ,462$ ;  $p < .01$ ). Bu sonuca göre; çocukların Peabody Resim Kelime Testi puanları arttıkça Mekansal İlişkilerin Algılanması, Frostig Genel ve Gesell Gelişim Testi puanları da artmaktadır.

#### 4.20. Risksiz Grubun Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi İle Frostig Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Gesell Gelişim Testi Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrenme güçlüğü açısından risksiz olan grupta Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi ile Frostig Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Gesell Gelişim Testi arasında ilişki olup olmadığının sınılanmasıdır. Bu amaçla; örneklem grubunun ÖGBTL, FGAT alt boyutları ile bütününden, PRKT ve GGT'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler olup olmadığı Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak sınılandı. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar, örneklem grubunun ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalama, aritmetik ortalamanın standart hatası ve standart sapma değerleri ile Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda elde edilen z ve anlamlılık değerlerinin yer verildiği Tablo 4-28'in ardından Tablo 4-29'da sunuldu.

**Tablo 4-28: Risksiz Grubun ÖGBTL, FGAT, PRKT ve GGT'den Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalama, Aritmetik Ortalama Standart Hata ve Standart Sapma Değerleri İle Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları**

Puan	N	$\bar{x}$	$SH_{\bar{x}}$	SS	Z	P
ÖGBTL	40	3,1250	,54794	3,46549	,227	,000**
Görsel Motor Koordinasyon	40	92,2250	2,21952	14,03747	,297	,000**
Şekil-Zemin Ayrımı	40	72,8500	3,26099	20,62429	,144	,037*
Şekil Sabitliği	40	51,2250	4,81084	30,42645	,119	,157
Mekanda Konumun Algılanması	40	66,2750	3,98828	25,22411	,208	,000**
Mekansal İlişkilerin Algılanması	40	66,6250	3,77079	23,84855	,218	,000**
Frostig Genel	40	79,4250	3,14701	19,90347	,167	,007**
Gesell Gelişim Testi	40	75,9250	1,88666	11,93226	,254	,000**
Peabody Resim Kelime Testi	40	100,1750	1,83586	11,61098	,151	,022*

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Tablo 4-28’de de görüldüğü gibi, öğrenme güçlüğü açısından risksiz grupta örneklem grubunun ÖGBTL, PRKT, GGT ve FGAT’den aldıkları puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi sonucunda; FGAT’nin alt boyutlarından Şekil Sabitliği puanları ( $z = ,119$ ;  $p > .05$ ) dışında, ÖGBTL puanlarının ( $z = ,227$ ;  $p < .01$ ), GGT puanlarının ( $z = ,254$ ;  $p < .01$ ), PRKT puanlarının ( $z = ,151$ ;  $p < .05$ ), FGAT’nin Görsel-Motor Koordinasyon puanlarının ( $z = ,297$ ;  $p < .01$ ), Şekil-Zemin Ayrımı puanlarının ( $z = ,144$ ;  $p < .05$ ), Mekanda Konumun Algılanması puanlarının ( $z = ,208$ ;  $p < .01$ ), Mekansal İlişkilerin Algılanması puanlarının ( $z = ,218$ ;  $p < .01$ ) ve FGAT Genel puanlarının ( $z = ,167$ ;  $p < .01$ ) normal dağılım göstermediği bulundu. Bu sonuçlara göre; veri seti normal dağılım özelliği göstermediğinden non-parametrik test yöntemleri kullanıldı.

**Tablo 4-29: Risksiz Grubun ÖGBTL, FGAT, PRKT ve GGT’den Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ÖGBTL	-								
2. Görsel-Motor Koordinasyon	-,279	-							
3. Şekil-Zemin Ayrımı	-,167	,241	-						
4. Şekil Sabitliği	,048	,172	,397*	-					
5. Mekanda Konumun Algılanması	-,089	,465**	,220	-,051	-				
6. Mekansal İlişkilerin Algılanması	,095	,265	,027	-,244	,503**	-			
7. Frostig Genel	-,042	,591**	,684**	,619**	,530**	,289	-		
8. Gesell Gelişim Testi	-,014	,122	,140	-,152	,300	,356*	,221	-	
9. Peabody Resim Kelime Testi	-,110	,198	,159	,110	,184	-,088	,217	-,017	-

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Öğrenme güçlüğü açısından risksiz grupta ÖGBTL ile FGAT, PRKT ve GGT arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda; sadece GGT puanları ile Frostig Mekansal İlişkilerin Algılanması puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulundu ( $r = ,356$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre; çocukların GGT puanları arttıkça Mekansal İlişkilerin Algılanması puanları da artmaktadır.

#### 4.21. Riskli Grup ile Risksiz Grubun Frostig Görsel Algı Testi Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrenme güçlüğü açısından riskli grupla (Grup 1) öğrenme güçlüğü açısından risksiz grubun (Grup 2) Frostig Görsel Algı Testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla iki grubun Frostig Görsel Algı Testi'nin alt boyutları ve genelinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak sınıandı. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 4-30'da sunuldu.

**Tablo 4-30: Riskli Grup ile Risksiz Grubun Frostig Görsel Algı Testi Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
Görsel-Motor Koordinasyon	Grup1	40	28,46	1138,50	318,500	-4,653	,000**
	Grup2	40	52,54	2101,50			
Şekil-Zemin Ayrımı	Grup1	40	27,69	1107,50	287,500	-4,935	,000**
	Grup2	40	53,31	2132,50			
Şekil Sabitliği	Grup1	40	33,89	1355,50	535,500	-2,548	,010**
	Grup2	40	47,11	1884,50			
Mekanda Konum	Grup1	40	29,83	1193,00	373,000	-4,122	,000**
	Grup2	40	51,18	2047,00			
Mekansal İlişkiler	Grup1	40	32,06	1282,50	462,500	-3,260	,001**
	Grup2	40	48,94	1957,50			
Frostig Genel	Grup1	40	25,33	1013,00	193,000	-5,844	,000**
	Grup2	40	55,68	2227,00			

\*p < .05; \*\* p < .01

Tablo 4-30'da da görüldüğü gibi, öğrenme güçlüğü açısından riskli grupla (Grup 1) öğrenme güçlüğü açısından risksiz grubun (Grup 2) FGAT puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda, Görsel-Motor Koordinasyon alt testi için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U = 318,500$ ;  $p < .01$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenme güçlüğü açısından risksiz grubun Görsel-Motor Koordinasyon alt test puanlarının öğrenme güçlüğü açısından riskli gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda Şekil-Zemin Ayrımı alt testi için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U = 287,500$ ;  $p < .01$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenme güçlüğü açısından risksiz grubun Şekil-Zemin Ayrımı alt test puanlarının riskli gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda Şekil Sabitliği alt testi için grupların sıralamalar ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U= 535,500; p < .01$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenme güçlüğü açısından risksiz grubun Şekil Sabitliği alt test puanlarının riskli gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda Mekanda Konumun Algılanması alt testi için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U= 373,000; p < .01$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenme güçlüğü açısından risksiz grubun Mekanda Konumun Algılanması alt test puanlarının öğrenme güçlüğü açısından riskli gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda Mekansal İlişkilerin Algılanması alt testi için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U= 462,500; p < .01$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenme güçlüğü açısından risksiz grubun Mekansal İlişkilerin Algılanması alt test puanlarının riskli gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda Frostig Genel için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U= 193,000; p < .01$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenme güçlüğü açısından risksiz grubun Frostig Genel puanlarının riskli gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.22. Riskli Grup ile Risksiz Grubun Gesell Gelişim Testi Puanlarının Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrenme güçlüğü açısından riskli grupla (Grup 1) öğrenme güçlüğü açısından risksiz grubun (Grup 2) GGT puanlarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla iki grubun Gesell Gelişim Testi'nden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak sınıandı. Sonuçlar Tablo 4-31'de sunuldu.

**Tablo 4-31: Riskli Grup ile Risksiz Grubun Gesell Gelişim Testi Puanlarının Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
Gesell Gelişim	Grup 1	40	31,26	1250,50	430,500	-3,729	,000**
	Grup 2	40	49,74	1989,50			

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Tablo 4-31'de de görüldüğü gibi, öğrenme güçlüğü açısından riskli grupla (Grup 1) risksiz grubun (Grup 2) GGT puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U= 430,500$ ;  $p < .01$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenme gücüğü açısından risksiz grubun GGT puanlarının riskli gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.23. Riskli Grup ile Risksiz Grubun Peabody Resim Kelime Testi Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri, öğrenme gücüğü açısından riskli gruba (Grup 1) öğrenme gücüğü açısından risksiz grubun (Grup 2) PRKT puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemesidir. Bu amaçla iki grubun PRKT'den aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak sınıandı. Sonuçlar Tablo 4-32'de sunuldu.

**Tablo 4-32: Riskli Grup ile Risksiz Grubun Peabody Resim Kelime Testi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	P
Peabody	Grup 1	40	34,48	1379,00	559,000	-2,322	,020*
	Grup 2	40	46,53	1861,00			

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Tablo 4-32'de da görüldüğü gibi, öğrenme gücüğü açısından riskli gruba (Grup 1) öğrenme gücüğü açısından risksiz grubun (Grup 2) PRKT puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $U= 559,000$ ;  $p < .05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenme gücüğü açısından riskli grubun PRKT puanlarının riskli gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir.

## 5. TARTIŞMA

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) Türkiye’de ilkokulda çocukların öğrenim hayatına başlamasıyla okuma ve yazmada yaşanan güçlükler ile tanılanan bir gelişimsel bozukluktur fakat bu çocuklarda öğrenme güçlüğü ile ilgili belirtiler okul öncesi dönemde de gelişimsel alanda görülebilmektedir. Erken dönemde bu çocuklardaki risk faktörlerinin fark edilememesi, okul döneminde geç tanınmalarına, akademik ve duygusal olarak daha çok zorlanma yaşamalarına sebep olmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygılarının ve kendini kabullerinin öğrenme güçlüğü olmayan çocuklara göre daha olumsuz olduğu görülmektedir (Bear ve ark. 2002). Bu araştırmada amacımız özgül öğrenme güçlüğü’nün okul öncesi dönemdeki çocuklarda risk düzeyini, riski belirleyen faktörleri gerekli ölçekler ve testlerle tespit etmektir. Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş aralığındaki çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtileri görülme sıklığına, Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi (ÖGBTL) ile Peabody Resim Kelime Testi, Gesell Gelişim Testi, Frostig Görsel Algı Testleri arasındaki ilişkiye ve bu testlerin kendi aralarındaki ilişkiye bakılması hedeflendi.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocuklar için öğretmenleri tarafından doldurulan ÖGBTL sonuçlarına göre %21,71 (n:76) anaokulu çocuğu öğrenme güçlüğü açısından riskli çocuk olarak kabul edildi. Demir (2005), 4-7 yaş aralığındaki 257 anaokulu çocuğu ile yaptığı araştırmasında uygulanan ÖGBTL öğretmen formu sonuçlarına göre anaokulu çocuklarının %15,9’unun öğrenme güçlüğü açısından riskli olduğunu tespit etmiştir. Türkiyede de ilkokul çocuklarında öğrenme güçlüğü sıklığı %1 ile %30 arasında değişmektedir (Yiğiter 2005). Cortázar ve ark. (2016) öğrenme güçlüğü’nün sıklığını ilkokul çocuklarında %5 ile %15 arasında değiştiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının yukarıda belirtilen araştırmaları desteklediği, Demir (2005) sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki çocuklarda öğrenme güçlüğü riskinde artış olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ÖGBTL değerlendirmesine bakıldığında öğretmenlerin cinsiyeti ile ÖGBTL arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmedi (Tablo 4-7).

Öğretmenin yaş değişkenine göre ÖGBTL değerlendirmesine bakıldığında en yüksek puanın 50 yaş ve üstü öğretmenlerin verdikleri tespit edildi (Tablo 4-8). Bu

sonuç Demir (2005) çalışmasını desteklemektedir. Öğretmenlerin hizmet yıllarının süresi ile ÖGBTL değerlendirmelerine bakıldığında en yüksek puanın 7-10 yıl arası hizmet veren öğretmenlerde olduğu görüldü (Tablo 4-9).

Öğretmenlerin ÖGBTL puanları ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek puanı önlisans mezunlarının aldığı, bunu sırasıyla lise ve lisans-lisans üstünün izlediği saptandı (Tablo 4-10). Bu sonuçlara göre önlisans mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğrencilerinde öğrenme güçlüğü belirtileri riski görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olup olmamalarının ÖGBTL puanlarına olan etkisine bakıldığında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerde, bilgi sahibi olanlara göre ÖGBTL puanları anlamlı derecede daha yüksek olduğu görüldü (Tablo 4-11). Ayrıca öğretmenlerin öğrenme güçlüğü sorunu yaşayan öğrencisinin olup olmama durumunun ÖGBTL puanlarını etkilemediği görüldü (Tablo 4-12). Bu sonuçlarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocukları değerlendirmelerinde bilgi düzeylerinin veya öğrenme güçlüğü olan öğrenciye eğitim verip vermeme durumunun etkili olmadığını açıklamaktadır.

Çoğu araştırmada cinsiyete göre öğrenme güçlüğüne dağılımına bakıldığında erkek çocuklarında kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Pennington 1995; Demir 2005; Pastor and Reuben 2008; MEB 2014; Cappa ve ark. 2015). Araştırmamızda ÖÖG belirtilerinin erkek çocuklarında kız çocuklarına göre anlamlı derecede daha yüksek çıkması (Tablo 4-13) literatürdeki çalışmaları destekleyicidir.

Bingöl 2003'de Ankara'da 2. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerde disleksinin görülme sıklığına yönelik yaptığı araştırmasında çocuklarda herhangi başka bir hastalığın eşlik etmediği, kalıtsal nedenlerle görülen gelişimsel disleksi oranlarında kız ve erkek çocukları arasında anlamlı bir farklılık görmemiştir. Araştırmamız Bingöl'ün sonuçlarını desteklememektedir.

Araştırmamızda çocukların yaşları ile ÖÖG belirtileri arasındaki ilişkiye bakıldığında 6 yaş çocuklarında 5 yaş çocuklarına göre ÖÖG belirtileri anlamlı derecede yüksektir (Tablo 4-14). Bu sonuç öğrenme güçlüğü belirtilerinin daha küçük yaşlarda tespit edilememesi, yaş ilerledikçe görülen görsel ve işitsel dikkatteki sorunlarla öğrenme güçlüğü belirtilerinin fark edilmesini düşündürmektedir. Bu sonuç Demir (2005)

araştırmasını destekleyicidir. Pastor and Reuben (2008) 12-17 yaşlarındaki çocuklarda 6-11 yaşlarındaki çocuklara göre özgül öğrenme güçlüğü tanılanmasının daha yoğun olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu bulgular çalışmamızın sonuçları ile benzerdir.

Bu çalışmada ebeveynlerin demografik özellikleri ile ÖGBTL puanları arasındaki ilişkiye bakıldı. Bu sonuçlara göre annelerin yaşı ile ÖGBTL puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemedi (Tablo 4-15), babalarda ise babanın yaşı arttıkça çocuklardaki öğrenme güçlüğü puanlarının düştüğü görülmektedir (Tablo 4-17). Bu sonuçlarda annelerin yaşı ile çocuklarındaki öğrenme güçlüğü belirti düzeyi ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ve babaların yaşı ilerledikçe okul öncesi dönemdeki çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtilerinin daha çok arttığını göstermektedir. Anne babanın birliktelik durumu ve çocukların doğum sırasının ÖGBTL puanlarına olan etkilerine bakıldığında anlamlı bir ilişki tespit edilmedi (Tablo 4-19, 4-21). Bu sonuçlara göre çocukların doğum sırası ve ebeveynlerin birlikte ya da ayrı olma durumları ile okul öncesi dönemdeki çocuklardaki öğrenme güçlüğü belirtileri arasında bir ilişki saptanamadı.

ÖÖG'nin nedenlerinden biri de genetik geçiştir. Bu çalışmada da anne baba akraba olan çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtilerinin anlamlı derecede yüksek çıkması (Tablo 4-20) her iki ebeveyninden gelen genetik geçiş etkilerini düşündürmüştür. Bu sonuç alanda yapılan araştırmaları desteklemektedir (Sternberg R.J. and Spear-Sewling L. 1999 pp. 4-6; Pennington 1995; Shalev ve ark. 2001) .

Bu çalışmada örneklem grubundaki çocukların %89'unun devlet okulundaki anaokullarında öğrenimine devam etmesi, ebeveynlerinin meslekleri ve çalışma durumları, eğitim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda örneklem grubu alt ve orta sosyoekonomik düzey olarak kabul edildi. ÖGBTL sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki çocuklardaki özgül öğrenme güçlüğü belirti düzeyi ile bu çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ÖGBTL puanlarının en fazla ilkokul mezunu olan ebeveynlerin çocuklarında görüldüğü bunu sırasıyla ortaokul, lise ve lisans-lisansüstünün takip ettiği tespit edildi (Tablo 4-16, 4-18). Çalışmamızın örneklemini oluşturan ÖÖG açısından riskli olan 40 çocuk ile risksiz 40 çocuğun ebeveynlerinin eğitim düzeylerine bakıldığında riskli grupta, annelerde en yüksek yüzdenin %40 ile ilkokul mezunlarından oluştuğu, babalarda ise %37,5 ile ortaokul mezunlarından oluştuğu; risksiz grupta annelerde en yüksek yüzdenin %40 ile lise

mezunlarından oluştuğu, babaların ise %37,5 ile lise mezunlarından oluştuğu görülmektedir (Tablo 4-25). Ankara ilinde ilköğretimde okuyan çocuklarla yapılan ÖÖG öğrencilerinin okuma hızı puanlarının en yüksek üst sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerde olduğu, bunu alt ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin takip ettiği görüldüğü, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında da anlama becerilerinin en yüksek üst sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerde olduğu, bunu sırayla orta ve alt sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin takip ettiği görüldüğü, öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyeleri ile okumadaki hataları arasındaki ilişkiye bakıldığında harf atlama, hece atlama, sözcük atlama, satır atlama, sözcüğü yanlış okuma, sözcüğü tersten okuma, harf karıştırma, harf ekleme, hece ekleme, sözcük ekleme, sözcüğün sonunu uydurma hatalarının sosyo-ekonomik durumla ilişkili olduğu görülmüştür (Sarıpınar 2006). Bir çok disleksi ile ilgili yapılan araştırma gösteriyorki disleksinin sebepleri arasında genetik geçişin yanında alt sosyoekonomik seviye ve alınan zayıf eğitiminde çocuğun okuma gelişiminde olumsuz etkisi olduğu yönündedir (Sternberg R.J. and Spear-Sewling L. 1999 p.6; Pastor and Reuben 2008 pp.3-4). Araştırmamızdaki bulgularda ebeveynlerin eğitim düzeyi ve ÖÖG arasındaki ilişkiyi alanda yapılan araştırmalar yönünde desteklemektedir.

Bu araştırmada daha önce okul öncesi eğitim almayan çocuklarda, daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklara göre öğrenme güçlüğü belirtileri anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır (Tablo 4-22). Araştırmamızda riskli gruptaki çocukların % 72,5'i daha önce okul öncesi eğitim almamıştır, risksiz gruptaki çocukların %62,5'i daha önce okul öncesi eğitimi almışlardır (Tablo 4-24). Bu sonuçlarda erken dönemde eğitim ile öğrenme güçlüğü arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Birçok ülkede okuma güçlüğü çeken çocukların sayısını azaltmak için okul öncesi yetenekleri geliştirme ve erken eğitim programları uygulamaktadırlar (Büyüktaşkapu 2012, Kaynak: Sodoro ve ark. 2002). Ercan ve Aral (2011) anasınıfına devam eden çocuklarla yaptıkları araştırmada çocuklara uygulanan görsel ayırt etme, eşleştirme, sınıflama, şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekanda konumun algılanması, mekânsal ilişkiler, görsel bellek, görsel- motor koordinasyon ve dikkat becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanan eğitim programının, çocukların görsel motor koordinasyon, görsel algı ve motor koordinasyon becerilerini desteklediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırmada okul öncesi eğitim almayan çocukların ÖÖG belirtilerinin daha yüksek olmasının görsel ve işitsel dikkat yönünden

yeterli eğitim desteğinin alınmaması sebebiyle yeterli gelişim gösteremedikleri düşünülmüş olup Ercan ve Aral'ın araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Ebeveynin öğrenme güçlüğü hakkında bilgisi olup olmaması ile ÖGBTL puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 4-23). Bu sonuçta ebeveynin ÖÖG ile ilgili bilgi düzeyi ile okul öncesi dönemdeki çocuğun öğrenme güçlüğü belirtileri arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Araştırmada ÖGBTL sonuçlarına göre ÖÖG açısından riskli olduğu tespit edilen çocukların Peabody Resim Kelime Testi, Frostig Görsel Algı Testi ve Gesell Gelişim Testi arasındaki ilişkiye bakıldığında ÖGBTL ile FGAT'nin alt testi olan şekil-zemin ayrımı arasında anlamlı negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edildi (Tablo 4-27). Bu bulgulara göre çocuklarda ÖÖG belirtileri arttıkça şekil-zemin ayrımı puanları düşmektedir. Bu alt test görsel dikkati, görsel ayırma yetisini gösteren bir alt testtir (Aral ve Ayhan 2016). Şekil-zemin algısında yaşanan sorun bir bütünün önemli olan bir bölümüne yoğunlaşmada zorlanmalara yol açar. Okuma, şekil zemin algısında yaşanan sorunla ilgilidir. Çünkü okuma satır izlemeyi ve söz dizilerine odaklanmayı gerektirir. Bu yönde sorunu olan çocuklar okumada satır tekrarlama, satır atlama, kelime atlama yönünde hatalar yaparlar (Karabekiroğlu 2015). Bu sonuçta ÖÖG belirtileri artan bir çocukta şekil-zemin ayrımı puanının azalmasının bu çocuklarda görsel dikkat ve ayırma yetisinde yaşanan güçlüklerini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada riskli gruptaki çocuklarda GGT ile FGAT arasındaki ilişkiye bakıldığında GGT puanları arttıkça FGAT'nin genel puanlarında ve alt testlerinden Görsel-Motor Koordinasyon, Şekil-Zemin Ayrımı, Mekanda Konumun Algılanması, Mekansal İlişkilerin Algılanması alt testlerinin puanlarında artma olduğu görülmektedir (Tablo 4-27). Her iki testte çocukların görsel motor algı becerileri hakkında bilgi vermektedir. FGAT ve GGT testleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olması ÖÖG açısından riskli çocuklarda görsel motor becerilerde yaşanan zorlanmaları göstermektedir. Mekanda konumun ve mekânsal ilişkilerin algılanması okuma yazma döneminde harflerin yönünün ve harf diziliminin öğrenilmesini sağlar (Olson, 1968). Balouti A. and Nazari S. (2012) 58 kız, 58 erkek 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin görsel motor becerileri ile öğrenme güçlüğüne bağlı matematik, kelime bilgisi, algılama güçlükleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir ve çocukların akademik becerilerini kazanmalarında görsel-motor koordinasyonlarının gelişmesinin

çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çocuklarda okul öncesi dönemde görülen görsel algılama alanındaki sorunlar çocukların ilkokul yaşamlarında matematik, okuma-yazma alanlarında güçlükler yaşamalarına sebep olabilmektedir (Akaroğlu ve Dereli 2012). Okul öncesi dönemdeki çocukların okul yaşamında akademik olarak yeterli bir performans sergilemelerinde önemli bir faktör görsel algılarının geliştirilmeleri ile ilgilidir (Yıldırım ve ark. 2012). Araştırmamızda da ÖÖG belirtileri açısından riskli çocuklarda görülen görsel algılamadaki sorunların bu çocuklarda akademik yaşamlarında okuma ve yazmada zorlanma oluşturabileceği düşünülmektedir.

Risksiz gruptaki çocukların GGT puanları ile FGAT alt testi Mekansal İlişkilerin algılanması arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edildi (Tablo 4-29). Bu sonuçta ÖÖG açısından risksiz çocuklarda görsel algılama becerilerinde kendi içlerinde tutarlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Riskli grupta olan çocukların PRKT puanları arttıkça Mekansal İlişkilerin algılanması, Frostig Genel ve GGT puanları da artmaktadır (Tablo 4-27). PRKT çocukların sözel zekalarını, sözcük bilgi düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş ve bu amaçla kullanılan bir testtir. Frostig genel, GGT ise görsel beceriyi ölçen testlerdir. Bu araştırmada çıkan bu sonuç okul öncesi dönemde ÖÖG belirtileri olan çocuklarda sözel beceri ve görsel beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermekte olup ÖÖG belirtileri olan okul öncesi dönemdeki çocuklarda görsel ve sözel becerilerin birlikte değerlendirilmesinin önemini göstermektedir.

Riskli ve risksiz grubun görsel algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmek için uygulanan FGAT ve GGT sonuçlarına bakıldı. ÖÖG riski olan çocukların, risksiz çocuklara göre FGAT puanlarının daha düşük olduğu görüldü (Tablo 4-30). Riskli gruptaki çocukların GGT puanlarının, risksiz gruba göre daha düşük olduğu tespit edildi (Tablo 4-31). Bu sonuçlar ÖÖG riski olan çocukların görsel alanda, ÖÖG açısından risksiz olan çocuklara göre yaşadıkları zorlanmaları göstermektedir. FGAT'nin alt testi olan görsel motor koordinasyon okuma ve yazmanın ön koşulu olarak görülmektedir. Şekil-zemin ilişkisi becerisi okuma ve yazmada kelimeleri, harfleri ve cümleleri birleştirmek için gereklidir. Bir çocuğun bir kelimeyi okuyabilmesi için şekil sabitliğinin belli bir gelişim seviyesine gelmesi gerekmektedir. Ratzon ve ark. (2007), çocuklarda görsel motor becerideki eksikliklerin çocukların okul yaşamında yazmada ve birçok alanda güçlük yaşamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Olson ve Ohnmacht

(1968) kuzey Georgia’da 232 birinci sınıf öğrencisi ile yapılan araştırmada bu çocuklara uygulanan frostig görsel algı testi ile metropolitan okula olgunluk testi ve Gates okula olgunluk test sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda okula olgunluk testleri ile frostig görsel algı testi arasında  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre çocukların görsel algılama düzeyleri arttıkça okula hazır olma düzeyleri de artmaktadır. Bu araştırmada da riskli grupta görsel alanda görülen zorlanmalar bu çocukların okul yaşamlarında öğrenme güçlüğüne bağlı yaşayabilecekleri akademik güçlükleri öngörmektedir.

Erdem ve Tuğrul (2006) beş- altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılmasıyla ilgili özel bir ilköğretim okulunun anasınıfına giden 100 çocuk ile yaptıkları araştırmalarında görsel algı ile matematik becerileri arasında istatistiksel olarak önemli ve yüksek bir ilişki bulmuşlardır. Bu araştırmada da riskli gruptaki çocukların görsel alandaki puanlarının risksiz gruba göre anlamlı derecede düşük olması bu çocukların ilkokula başladıklarında akademik yaşamlarında matematik becerilerinde yaşayabilecekleri zorlanmaları öngörmek açısından önemlidir.

ÖÖG açısından riskli ve risksiz çocukların PRKT sonuçlarına bakıldığında risksiz çocukların puanlarının riskli çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4-32). Bu sonuca göre ÖÖG açısından riskli çocukların kelime bilgileri risksiz çocuklara göre anlamlı derecede daha düşüktür. Okul öncesi dönemdeki çocukların sözcük bilgisinin yüksek olması bu çocuklara ilkokula başladıklarında daha iyi bir okuma becerisi, sözcükleri çözümüleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi sağlayacaktır. Çocukların okuma performansları erken dönemdeki dil gelişimi ile bağlantılıdır (Hirsch 2003). Okul öncesi dönemdeki çocukların kelime bilgi düzeyi ile okuma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Hammer ve ark. 2010). ÖÖG olan çocukların akademik başarıları ile alıcı dil becerileri arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Magee and Newcomer 1978). Florit ve ark. (2009) okul öncesi dönemde 4-5 yaş grubundaki çocuklarla PRKT de kullanarak yaptıkları araştırmalarında çocukların sözel becerilerinde sözcük dağarcığı ile dinlediğini anlama becerisi arasında %22 arasında bir varyans olduğunu görmüşlerdir. Aynı zamanda hafıza ile sözel beceri arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bir çocuğun okuduğunu anlamasında dinlediğini anlaması önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple

çocuklardaki sözel becerilerde sözcük dağarcığının dinlediğini anlama becerisi ile olan ilişkisi çocukların okul yaşamlarında okuma becerilerini etkilemesi açısından önem arz etmektedir. İspanyada ilkökul çocukları ile yapılan araştırmada çocukların alıcı dilde sözcük dağarcığı ile yazma kaliteleri, kompozisyon yazma becerileri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Liach ve ark. 2009). Çocuklarda 2 yaş 7 aydaki erken dönemdeki kelime bilgisi ve dil becerilerinin çocuklarda okul öncesi dönemde söz dizimi ve anlam bilgilerini etkilediği tespit edilmiştir. Çocuklarda söz dizimi ve anlam bilgisinde yaşanan eksikliklerin çocukların okul döneminde okumayı öğrenmelerini ve okur yazarlık becerilerini etkileyebileceği düşünölmüştür (Can ve ark. 2013). Soysal ve ark. (2001) ilkökula giden çocuklarla yaptıkları araştırmalarında çocuklara uygulanan wisc-r zeka testinde ÖÖG tanısı almış çocukların sözel bölümü gösteren alt testlerden tanı almamış çocuklara göre anlamlı derecede daha düşük puan aldıklarını tespit etmişlerdir. Dsm-V tanı kriterlerine göre ÖÖG'nin 3 alt dalından biri okuma bozukluğudur. Okuma bozukluğunu; sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcılığı ve okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada ÖÖG açısından riskli çocukların kelime bilgilerinin risksiz çocuklara göre anlamlı derecede düşük olması yukarıda belirtilen literatür çalışmalarına da dayanarak bu çocukların okul yaşamlarında okuma, okuduğunu anlama becerilerinde, yazma kalitelerinde güçlükler yaşayabileceklerini düşündürtmektedir.

Yüksel ve Kılıçgün (2012) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi çocuklarına uygulanan Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı'nın çocukların görsel algı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini görmüşlerdir. Okuma yazmada etkili olan, çocukların okul olgunluğu kazanmasını destekleyen görsel algı destek çalışmalarının yapılmasının önemini vurgulamışlardır.

Bu araştırmamızın sonuçlarına bakıldığında okul öncesi dönemde ÖÖG açısından riskli çocuklarda alıcı dil becerilerinde ve görsel motor algılama becerilerinde yaşlarına göre anlamlı derecede düşük bir performans sergiledikleri tespit edildi. Bu çocukların bu alanlardaki zorlanmalarının akademik yaşamda okuma, yazma, matematik becerileri gibi öğrenme alanlarıyla bağlantılı olduğu literatür çalışmaları ile desteklenmiştir. Özgöl öğrenme güçlüğü'nün okul öncesi dönemde tanılanmasının ve erken destek programlarının bu çocuklar için geliştirilmesi bu çocukların akademik yaşamdaki zorlanmalarını en aza indirmesi açısından önemlidir. Bu çalışmamızın okul

öncesi dönemde özgül öğrenme güçlüğü'nün tanılanması için gerekli ölçeklerin geliştirilmesine öncü olması önerilir.

### **5.1. Sınırlılıklar**

- 1- Bu araştırmanın İstanbul şişli bölgesi gibi sınırlı bir bölgedeki okul öncesi çocuk grubuyla yürütülmesi
- 2- Çocukların ÖÖG belirtileri risk düzeyinin öğretmenleri tarafından gelen değerlendirmeler neticesinde belirlenmesi, öğretmenin formu doldururken bilgi düzeyi ve motivasyonundan kaynaklanan etkilerin bertaraf edilememesi.
- 3- Riskli grup olarak belirlenen 76 çocuktan sadece 40 çocuğa ulaşılabilmesi sebebiyle sınırlı bir popülasyonla araştırmanın yürütülmesi.
- 4- Riskli grupta ulaşılan çocukların sınırlı sayıda olması sebebiyle cinsiyet oranlarının risksiz gruptaki çocuklara göre farklılaşması.

### **5.2. Öneriler**

- 1- Özgül öğrenme güçlüğü'nün okul öncesi dönemde tanılanması için gerekli ölçeklerin geliştirilmesi önerilir.
- 2- Bu çalışmada göstermişirki okul öncesi eğitimi alan çocukların sözel ve görsel algılama becerileri eğitim almayanlara göre daha ileri düzeydedir bu sebeple okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması önerilir.
- 3- Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü risk düzeyinin fark etmeleri, doğru yönlendirmeleri için ÖÖG hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarının öğretmen eğitim destek programları ile sağlanması önerilir.
- 4- Bu çalışmada göstermişirki ÖÖG belirtileri okul öncesi dönemde çocukların sözel becerileri ve görsel algılama beceri düzeyleri ile fark edilebilmektedir. Bu çocuklara yönelik okul öncesi dönemde önleyici çalışmaların geliştirilmesi önerilir.

## KAYNAKLAR

- Akaroğlu, E.G. ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of Worlds of Turks*, **4(1)**, 201-222.
- Akoğlu, G. (2014). 4-7 yaş arasındaki Türk çocuklarında söz dizimini anlama becerileri. *Başkent University Journal Of Education*, **1(2)**, 32-42.
- American Psychological Association. (2001). Publication Manual of the American Psychological Association (**5th ed.**). Washington: APA.
- APAMER (2014). Peabody Resim Kelime Testi Uygulama Yönergesi. Aktüel Psikolojik Araştırmalar ve Eğitim Merkezi.
- Aral, N. ve Ayhan, A.B. (2016). Frostig Görsel Algı Testinin türçeye uyarlanması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, **50**, 1-22.
- Balouti, A. and Nazari, S. (2012). Relationship between visual- motor perception and cognitive abilities of children with learning disorders. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, **1(1)**, 32-37.
- Bear, G.G., Minke, K.M., Manning, M.A. (2002). Self-Concept of students with learning disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology*, **31 (3)**, 405-428.
- Bingöl, A. (2003). Ankaradaki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, **56(2)**, 67-82.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS-PAS) türçeye uyarlanması geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, **4(2)**, 509-518.
- Can, D.D., Ginsburg-Block, M., Golinkoff, R. M. and Hirsh-Pasek, K. (2013). A long-term predictive validity study: Can the CDI Short Form be used to predict language and early literacy skills four years later? *Journal of Child Language*, **40(4)**, 821-835.

Cappa, C., Giulivi, S., Schiliro A., Bastiani, L., Muzio, C. and Meloni, F. (2015). A Screening On Specific Learning Disorders in an Italian Speaking Genetic Homogeneity Area. *Research in Developmental Disabilities*, **(45-46)**, 329-342.

Cortázar, E., Guillén, R. H. and Alonso, D. R. (2016). Learning Disorders and ADHD. *European Psychiatry*, **33**, 343-344.

Demir, B. (2005). Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıf Devam Eden Öğrencilerde Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Doğan, H. (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

Ercan, Z.G. ve Aral, N. (2011). Anasınıfı Çocuklarının Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Görsel Algı Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **9(3)**, 443-466.

Erdem, M. ve Tuğrul, B. (2006). 5-6 yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, **1(2)**, 62-73.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **24 (1)**, 161-180.

Evirgen, N., Ekin, K.E. ve Erden, G. ( 2015). Gessel Gelişim Figürlerinin anasınıfı çocuklarında güvenirliliğine yönelik bir ön çalışma. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*, **1(2)**.

Florit, E., Roch, M., Altoé, G. and Levorato, M.C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *The British Journal of Developmental Psychology*, **27(4)**, 935-951.

Gaddes, W.H. (1985). *Learning Disabilities and Brain Function: A Neuropsychological Approach*. Canada, Springer Verlag Newyork publishing.

Gonzalez, M. (2016). Specific learning disability identification: School psychologists' perceptions. Saint Mary's College of California, ProQuest Dissertations Publishing.

Hammer, C.S., Farkas, G., and Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the family and child experiences survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, **41(1)**, 70-83.

Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, Spring.

ICD-10. (2016). The Official International Classification of Diseases. **Fifth edition**. World Health Organization. Erişim 22.07.2018.

<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>.

Jose, Suresh P. (2012). Training module on learning disability. Central Institute of Psychiatry (India). ProQuest Dissertations Publishing.

Karabekiroğlu, K. (2015). Aman Dikkat: Dikkat ve Öğrenme Sorunları. **(2.baskı)**. İstanbul, Say Yayınları.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Nobel Yayınları.

Kaufman, A. S. and Kaufman, N.L. (2001). Specific Learning Disabilities and Difficulties In Children and Adolescents. Cambridge, Cambridge University Press.

Kirk, S.A. and Bateman, B. (1962). Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. *Research Associate Institute for Research on Exceptional Children, University of Illinois*, **29(2)**, 73-78.

Klingberg, T. (2013). The Learning Brain- Memory and Brain Development in children. New York, Oxford University press.

Korkmazlar, Ü. (2003). *Okul öncesi dönemde öğrenme sorunlarını tanımak*. Erişim 18.01.2014, Okul Öncesi Eğitim: Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu, Bildiri Metinleri, Özel Okullar Derneği Yayınları İstanbul s. 27-36. 18.1.2003, İstanbul: <http://www.fidedanismanlik.com.tr/bildiri.php?git=bildiri&id=12>

Çev: Köroğlu, E. (1994). Amerikan Psikiyatri Birliği: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı. **Dördüncü Baskı** (DSM-IV), Washington DC, Amerikan Psikiyatri Birliği, Hekimler Birliği Yayınevi.

Çev: Köroğlu, E. (2013). Amerikan Psikiyatri Birliği: Tanı Ölçütleri. (DSM-V), Washington DC., Amerikan Psikiyatri Birliği, Hekimler Birliği Yayınevi.

Liach, M.P.A., Gallego, M.T. (2009). Examining the Relationship between Receptive Vocabulary Size and Written Skills of Primary School Learners. *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, **31(1)**, 129–147.

Lyon, G., Fletcher, J., Shaywitz, S., Shaywitz, B., Torgesen, J., Wood F. ve ark. (2001). *Rethinking Learning Disabilities*. **12**, 259-287.

Magee, P.A. and Newcomer, P.L. (1978). The relationship between oral language skills and academic achievement of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, **1(1)**, 63-67.

McNamara, J., Scissons, M. and Gutknecht, N. (2011). A longitudinal study of kindergarten children at risk for reading disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*.

MEB (2014, Mayıs) Erişim 13.08.2017

[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/59/01/348119/dosyalar/2014\\_05/13024307\\_zelrenmeagl.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/59/01/348119/dosyalar/2014_05/13024307_zelrenmeagl.pdf)

Morgan, P. (2009). Five year growth trajectories of kindergarten children with Learning Difficulties in mathematics. *Journal Of Learning Disabilities*, **4**, 306-321.

Olson, A.V. (1968). Factor Analytic Studies of the Frostig Developmental Test of Visual Perception. *The Journal of Special Education*, **2 (4)**, 429-433.

Olson, A.V. and Ohnmacht, F.W. (1968). Canonical Analysis of Reading Readiness Measures and The Frostig Developmental Test of Visual Perception. *Educational and Psychological Measurement*, **28**, 479-484.

Özat, E. N. (2010). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Özkardeş, O. (2012). Türkiyede Özel Öğrenme Güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **21**, 25-38.

Özekes, M. (2013). Peabody Resim Kelime Testi 3.01- 3.12 yaş aralığı İzmir Bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, (14)1, 90-107.

Pastor, P.N. and Reuben, C.A. (2008). Diagnosed Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disability. Washington DC, Dhhs Publication.

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

Pelletier, M.P., Ahmad, S.A. and Rourke, B.P. (2001). Classification Rules for Basic Phonological Processing Disabilities and Nonverbal Learning Disabilities: Formulation and External Validity. *Child Neuropsychology*, **7(2)**, 84-98.

Pennington, B.F. (1995). Genetics of Learning Disabilities. *Journal of Child Neurology*, **10(1)**, 69-76.

Ratzon, N.Z., Efraim, D. and Bart, O. (2007). A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students. *The American Journal of Occupational Therapy*, **61**, 399-405.

Sakız, H. (2011). Perceptions of quality of life in children with learning disabilities, Bogazici University, Social Sciences Institute, Graduates Study, İstanbul.

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

Shalev, R. S., Auerbach, J., Manor, O., Gross-Tsur, V. (2000). Developmental Dyscalculia: Prevalence and prognosis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, **9(2)**, 58-64.

Shalev, R. S., Manor, O., Kerem, B., Ayali, M., Badichi, N. and Friedlander, N. (2001). Developmental Dyscalculia Is a Familial Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, **34(1)**, 59-65.

Silver, H. C., Ruff, R.M., Iverson, G.L., Barth, J.T., Broshek, D.K., Bush, S.S. ve ark.(2008). Learning Disabilities: The Need for Neuropsychological Evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*. **23(2)**, 217-219.

Soysal, Ş., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme Güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*. **4**, 225-231.

Sökmen, S.(1994). 5 Yaş Algı Gelişimi Frostig Görsel Algı Testi Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sternberg, R.J. and Spear-Sewling, L. (1999). Perspectives of Learning Disabilities. United States of America, Westview press.

Tijms, J. (2004). Verbal Memory and Phonological Processing in Dyslexia. *Journal Of Research in Reading*, **27(3)**, 300-310.

WHO (1992). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines.

Yıldırım, S., Akman, B. ve Alabay, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori ve Mandala Eğitimini görsel algılamaya davranışlarına etkisinin incelenmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, **32**, 92-103.

Yiğiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Young, M. (2015). What is learning and why does it matter. *European Journal of EDUCATION*, **50 (1)**, 17-20.

Yüksel, Y.M. ve Kılıçgün, Y.M. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu çocukların görsel algı gelişimlerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, **36**, 193-211.



## FORMLAR

### Ek-1

#### ÖĞRETMEN VE AİLE BİLGİ FORMU

Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocuklar, zihinsel gelişimleri açısından yaşlılarıyla aynı düzeyde olmalarına karşın okuma yazma ya da aritmetik gibi alanlardan bir ya da bir kaçında bazı güçlükler yaşarlar. İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü Ana Çocuk Sağlığı Bölümü Yüksek Lisans Tezi olan bu araştırma, Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların erken dönemde saptanmasını amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında alınan bilgiler gizli tutulacak ve öğrenme güçlüğü belirtileri saptanan çocukların ailelerine bilgi verilecektir. Lütfen, aşağıda size ve öğrencinize ve aielerine ait bilgileri doğru ve tam doldurmanız rica olunur.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler.

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr.Bedia Ayhan Özyıldırım**

**Vesile Çetin Kazak**  
**İstanbul Üniversitesi**  
**Ana Çocuk Sağlığı Bölümü**

#### ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet Kadın ( ) Erkek ( )
2. Yaş 20-30 ( ) 30-40 ( ) 40-50( ) 50 ve üstü....( )
3. Hizmet yılı 0-3 ( ) 4-7 ( ) 7-10 ( ) 11 ve üstü ( )
4. Mezun olduğu okul/bölüm Lise ( ) Önlisans ( ) lisans ( ) yüksek lisans( )
5. Özgül Öğrenme güçlüğü hakkında bilginiz var mı? Evet ( ) Hayır ( ) Evetse kaynağı (seminer, kitap, eğitim, okul, internet vb)

6. Özgül Öğrenme Güçlüğü olan öğrenciniz oldu mu? Evet ( ) Hayır ( )

Evetse ne kadar süre .....

### AİLE BİLGİ FORMU

7.Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

8. Doğum Yılı:

9. Annenin yaşı:

10. Anne çalışıyor Evet ( ) Hayır ( ) Evetse mesleği.....

11. Annenin eğitim düzeyi: İlk ( ) Orta ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek lisans ( )

12. Babanın yaşı:

13. Baba çalışıyor Evet ( ) Hayır ( ) Evetse mesleği.....

14. Babanın eğitim düzeyi : İlk ( ) Orta ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek lisans ( )

15. Anne-baba Birlikte oturuyorlar ( ) Ayrı oturuyorlar ( ) Boşanmışlar ( )

16. Anne baba akraba mı? Evet ( ) Hayır ( ) Evetse derecesi.....

17. Ailenin çocuk sayısı: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ve üzeri ( )

18. Çocuğun kardeşler arasındaki sırası:

19. Çocuğunuz daha önce(Okul öncesi, kreş,yuva) eğitimi aldı mı? Evet ( ) Hayır ( )

Evetse ne kadar süre?

20. Çocuğun öğrenme, uyum, gelişim,davranış vb. gibi sorunları ile ilgili olarak daha önce uzmana (psikolog, pedagog, psikiyatrist vb)başvuruldu mu? Evet ( ) Hayır ( )

Evetse hangisi, ne kadar süre:

21. Özgül Öğrenme Güçlüğü hakkında ebeveynin bilgisi var mı? Evet ( ) Hayır ( )

Evetse kaynağı (seminer, internet, kitap vb.)



## Ek- 2

## ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BELİRTİ TARAMA LİSTESİ

	hiç	bazen	sıklıkla	Her zaman
1-Dikkati kolayca dağılır, dikkati kısa sürelidir.				
2-Çok hareketlidir.				
3-Hızlı konuşur.				
4-Hafızası zayıftır, öğrendiklerini çabuk unuttur.				
5-Gördüğü şeyleri aklında tutmakta zorlanır. (görsel belleği zayıftır.)				
6-İşini bitirmede yavaştır, kendini veremez, hayal kurar.				
7-Sakardır.				
8-Bisiklete binmeyi, ip atlamayı, yüzmeyi öğrenmek onun için zordur.				
9-Bazı harflerin seslerini doğru telaffuz edemez.				
10-Grup içinde sırasını beklemekte zorlanır.				
11-Dinlediği hikayeleri anlamakta güçlük çeker.				
12-Başkalarını dinlemekte zorlanır, dinlemiyormuş gibi gözükür. (başkaları söyleneni				

yapmaya başladığı halde o yönergenin tekrarlanmasını ister.)				
13-Çok sık eşya kaybeder.				
14-Tehlikeli işlere ya da oyunlara kalkışır.				
15- Sağını ve solunu sıklıkla karıştırır.				
16-Alt-üst, ön arka gibi kavramları karıştırır.				
17-Gözü kapalı iken hangi parmağını dokunulduğunu anlayamaz.				
18-Çatal kaşık kullanmakta zorlanır.				
19-Detayları gözden geçirir.				
20-Konuşması yabancılar tarafından zor anlaşılır.				
21-Yaşlıları yapabildiği halde sınıf ya da okul kurallarına uymakta zorluk çeker.				
22-Sözle verilen yönergeleri anlamakta güçlük çeker.(ne söylendiğini anlamaz.)				
23-Birkaç şey birden söylendiğinde en az birini unuttur.				
24-Yaşlılarına oranla insan çizimleri kötüdür.				
25-El becerileri zayıftır, yaşlılarıyla karşılaştırıldığında çizgileri, çizimleri kötüdür.				

26-Sayıların sırasını ve anlamını kavramakta zorlanır.				
27-Hoşlanmadığı durumlarda çok ani ve sert tepkiler gösterir, fevridir veya ataktır.				
28-Daha çok yalnız olmayı tercih eder, fazla arkadaşı yoktur.				
29-Değişikliklere zor uyum sağlar.				
30-Gergin ya da huzursuzdur. ( dudaklarını ısırır, sık sık tuvalete gider, saçıyla oynar.)				

**ETİK KURUL ONAYI**

T.C.  
**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL TIP FAKÜLTESİ**  
**KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**



Sayı : 1069

Konu : Prof. Dr. Bedia AYHAN ÖZYILDIRIM

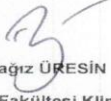
Tarih : 19.09.2016

Sayın Prof. Dr. Bedia AYHAN ÖZYILDIRIM  
Halk Sağlığı Anabilim Dalı

İlgili: Halk Sağlığı Anabilim Dalının 26/08/2016 gün ve 314014 sayılı yazısı

Sorumlu araştırmacılığını üstlendiğiniz ve Yüksek Lisans Öğrencisi Dr. Vesile Çetin KAZAK' ın yürüteceği 2016/1062 dosya numaralı "Okul Öncesi Dönemdeki 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Çalışması" başlıklı çalışma kurumumuzun 09/09/2016 tarih ve 15 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, tutanaklar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

  
Prof. Dr. A. Yağız ÜRESİN  
İstanbul Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar  
Etik Kurul Başkanı

Eki: İstanbul Tıp Fakültesi Klinik Araştırmaları Etik Kurulu Karar Formu

## İSTANBUL TIP FAKÜLTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARAR FORMU

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	İSTANBUL TIP FAKÜLTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
	AÇIK ADRESİ:	İ.Ü.İSTANBUL TIP FAKÜLTESİ HULUSİ BEHCET KÜTÜPHANESİ KAT:3 FATİH/İSTANBUL
	TELEFON	0 (212) 414 21 53
	FAKS	0 (212) 414 21 53
	E-POSTA	ifetikkurul@istanbul.edu.tr.

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	"Okul Öncesi Dönemdeki 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Çalışması"		
	ARAŞTIRMA PROTOKOL KODU	---		
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Prof. Dr. Bedia Ayhan ÖZYILDIRIM		
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Halk Sağlığı		
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı		
	DESTEKLEYİCİ	---		
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ	---		
	ARAŞTIRMANIN FAZI	FAZ 1	<input type="checkbox"/>	
		FAZ 2	<input type="checkbox"/>	
		FAZ 3	<input type="checkbox"/>	
FAZ 4		<input type="checkbox"/>		
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Yeni Bir Endikasyon	<input type="checkbox"/>		
	Yüksek Doz Araştırması	<input type="checkbox"/>		
	Diğer ise belirtiniz :			
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ	<input type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ	<input checked="" type="checkbox"/>
	ULUSAL	<input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLAR ARASI	<input type="checkbox"/>

## İSTANBUL TIP FAKÜLTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	<b>"Okul Öncesi Dönemdeki 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Çalışması"</b>
-----------------------	---

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili		
		ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	26/08/2016		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	<input checked="" type="checkbox"/>		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	OLGU RAPOR FORMU	<input type="checkbox"/>		Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ	<input type="checkbox"/>		Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama				
	TÜRKÇE ETİKET ÖRNEĞİ	<input type="checkbox"/>				
	SIGORTA	<input type="checkbox"/>				
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input checked="" type="checkbox"/>				
	BİYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>				
	HASTA KARTI/GÜNLÜKLERİ	<input type="checkbox"/>				
	İLAN	<input type="checkbox"/>				
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>				
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>				
	GÜVENLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>				
KARAR BİLGİLERİ	Karar No:15	Tarih: 09/09/2016				
	İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı görevli Prof. Dr. Bediye Ayhan ÖZYILDIRIM'ın sorumluluğunda ve Yüksek Lisans Öğrencisi Dr. Vesile Çetin KAZAK'ın yürüteceği yukarıda bilgileri verilen araştırma başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekeceği amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş, gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıyla katılan Etik Kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir.					

İSTANBUL TIP FAKÜLTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU									
ÇALIŞMA ESASI		19.08.2011 tarihli, 28030 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Klinik Araştırmalar Hakkındaki Yönetmelik							
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:		Prof. Dr. A. Yağız ÜRESİN							
Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki *	Katılım **	İmza		
Prof. Dr. A. Yağız ÜRESİN	Farmakoloji ve Klinik Farmakoloji	İstanbul Tıp Fakültesi (Etik Kurul Başkanı)	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Berrin UMMAN	Kardiyoloji	İstanbul Tıp Fakültesi (Etik Kurul Başkan Yardımcısı)	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Ahmet GÜL	Romatoloji	İstanbul Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Oğuzhan ÇOBAN	Nöroloji	İstanbul Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Sevdâ ÖZEL YILDIZ	Biyostatistik	İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi Biyostatistik	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	

\* :Araştırma ile ilişki  
\*\* :Toplantıda Bulunma

İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi Klinik araştırmalar Etik kurulu 13.04.2013 tarih, 28617 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Klinik Araştırmalar Hakkında Yönetmelik çerçevesinde kurulmuş ve T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu tarafından onaylanmıştır. İlgili yönetmelik kapsamında kalan araştırmalar Sağlık Bakanlığından izin almak zorundadır. Yönetmelik kapsamı dışında kalan araştırmalar ise Etik Kurul bünyesinde oluşturulmuş 5 kişilik alt komisyon tarafından değerlendirilmekte olup Sağlık Bakanlığı iznine tabi değildir.

## TELİF HAKKI İZİNİ



Psikolojik-Pedagojik Hizmetler, Eğitim, Araştırma

09 Ağustos 2017

### İLGİLİ MAKAMA,

İstanbul Üniversitesi Aile Sağlığı Anabilim dalı, ana çocuk sağlığı bölümünde yüksek lisans eğitimine devam etmekte olan Psikolog Vesile Çetin'in, "Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması" başlıklı tezinde, tarafımdan geliştirilmiş olan Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesini güvenilirlik çalışması yaparak kullanması için gerekli izni veriyorum. Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ümrhan Korkmazlar  
İst. Tıp Fak. Çocuk Ruh Sağlığı A.D.  
Emekli Öğretim Üyesi

Bakırköy Şubesi  
Zuhuratbaba Mh.  
Yeni İncirli Sk. No 14/B  
Bakırköy / İSTANBUL  
Tel /Fax 0212 554 45 82  
GSM 0533 771 82 70

Gayrettepe Şubesi  
Esentepe Mh. Yıldızposta Cd.  
Çiğdem Apt. No11 Kat 5  
Gayrettepe / İSTANBUL  
Tel 0212 343 05 95 / Fax 0212 343 05 96  
GSM 0533 771 82 70

[www.fidedanismanlik.com](http://www.fidedanismanlik.com)

## İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

### OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ 5-6 YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BELİRTİ TARAMA ÇALIŞMASI

#### ORJİNALLİK RAPORU

<b>%6</b>	<b>%4</b>	<b>%1</b>	<b>%4</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>193.255.56.48:8080</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>2</b>	<b>www.tavsiyeediyorum.com</b> İnternet Kaynağı	<b>%1</b>
<b>3</b>	<b>Submitted to Istanbul University</b> Öğrenci Ödevi	<b>&lt;%1</b>
<b>4</b>	<b>Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi</b> Öğrenci Ödevi	<b>&lt;%1</b>
<b>5</b>	<b>Submitted to Konya Necmettin Erbakan University</b> Öğrenci Ödevi	<b>&lt;%1</b>
<b>6</b>	<b>Submitted to Harran Üniversitesi</b> Öğrenci Ödevi	<b>&lt;%1</b>
<b>7</b>	<b>Submitted to Bahcesehir University</b> Öğrenci Ödevi	<b>&lt;%1</b>
<b>8</b>	<b>Submitted to Marmara University</b>	

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı</b>	VESİLE	<b>Soyadı :</b>	ÇETİN KAZAK
<b>Doğ.Yeri</b>	TUNCELİ	<b>Doğ.Tar.</b>	06.12.1982
<b>Uyruğu</b>	T.C.	<b>Tel :</b>	0506 305 98 42
<b>Email :</b>	vesilecetinn@gmail.com		

### Eğitim Düzeyi

	<b>Mezun Old. Kurum</b>	<b>Mezuniyet Yılı</b>
<b>Lisans</b>	<b>İstanbul Üniversitesi</b>	<b>2004</b>
<b>Lise</b>	<b>Adnan Menderes Anadolu Lisesi</b>	<b>2000</b>

### İş Deneyimi

<b>Görevi</b>	<b>Kurum</b>	<b>Süre (Yıl - Yıl)</b>
Psikolog	Özel Özne Terapi Aile Danışma Merkezi	2013-.....
Psikolog	Adalet Bakanlığı	2010-2013
Psikolog	Bayrampaşa Kadın ve Aile Sağlığı Merkezi	2008-2010
Psikolog	SHCEK Taksim Çocuk ve Gençlik Merkezi	2005-2007
Psikolog	Adil Çocukevi	2004-2005

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	KPDS Puanı	(Diğer) Puanı
ingilizce	orta	iyi	orta	61,25	

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
<b>ALES Puanı</b>	71,09371	75,40386	70,47550

### Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
Microsoft Office Programları	iyi

### Yayımları/Tebliğleri Sertifikaları/Ödülleri

II. Ulusal Rorschach ve Projektif Testler Kongresi Bildiri Sunumu (2012). Ceza infaz kurumunda cinsel saldırı suçundan bulunan hükümlüler ile cinsel istismar suçundan bulunan hükümlülerin rorschach projektif testi protokollerinin karşılaştırılması.

**Özel İlgi Alanları (Hobileri):** Fotoğraf, dans, kitap okuma ve seyahat

