

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RISKİ  
OLAN ÇOCUKLARIN DİL  
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**  
Yüksek Lisans Tezi  
Betül ŞİMŞİR DER  
Eskişehir 2023

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSKİ OLAN ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**BETÜL ŞİMŞİR DER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Zihin Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı  
Danışman: Prof. Dr. Özlem DİKEN**

**Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim  
Enstitüsü**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

## ÖZET

### ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSKİ OLAN ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Betül ŞİMŞİR DER

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2024

Danışman: Prof. Dr. Özlem DİKEN

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların dil performanslarını ortaya koymak, risk grubu dereceleri ile dil performansları arasındaki ilişkiye bakmak ve çocukların demografik özellikleri ile dil puanları arasında fark olup olmadığını belirlemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) ve Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM) uygulanarak okul öncesi dönemde olan öğrenme güçlüğü riski gösteren 30 çocuk belirlenmiştir. Katılımcı çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuk ve Ebeveyn Bilgi Formunu kullanmıştır. Araştırmada katılımcıların dil performansları Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) ile ortaya konmuştur. Çocukların dil performansları incelendiğinde, TODİL alt test betimsel analizlerinde dinleme bileşkesinde 15 çocuk çok zayıf, 8 çocuk zayıf, 4 çocuk ortalama altı, 2 çocuk ortalama ve 1 çocuk ortalama üstü performans göstermiş, ÖGEBTÖ testine göre ortaya konulan risk grubu dereceleri ile çocukların dilin alt bileşenlerine ait sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öte yandan çocukların yaşları, erken çocukluk eğitime başlama yaşları ve baba eğitim düzeyleri ile çocukların dilin alt bileşenlerine ait sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken, anne eğitim düzeyi ile konuşma bileşeni arasında anlamlı fark bulunmuştur.. Elde edilen veriler, alanyazında yapılan çalışmalar dikkate alınarak tartışılmış ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Dil becerileri, Öğrenme güçlüğü riski, Okul öncesi dönem.

## ABSTRACT

### İNGİLİZCE TEZ BAŞLIĞI

Betül ŞİMŞİR DER

Department of Special Education

Program

Anadolu University, Graduate School of Education Sciences, 2024

Advisor: Prof. Dr. Özlem DİKEN

The aim of this study is to reveal the language performances of preschool children at risk of learning disability, examine the relationship between risk level ratings and language performances, and determine whether there are differences in language scores based on children's demographic characteristics. In line with this overall objective, a sample of 30 preschool children displaying signs of learning disability was identified through the Early Signs of Learning Disability Screening Scale (ESLDSS) and the Color Progressive Matrices Test (CPMT) application. The Child and Parent Information Form was utilized to gather information about these children and their families. In the study, participants' language performances were assessed using the Turkish School-Age Language Development Test (TODİL). When looking at the language performances of the children, descriptive analyses of TODİL subtests revealed that in the listening component, 15 children performed very poorly, 8 children performed poorly, 4 children scored below average, 2 children scored average, and 1 child scored above average. However, it was observed that there was no significant relationship between the risk group levels determined by ESLDSS and the results of the language subcomponents of the children, as indicated by the test. On the other hand, it has been observed that there is no significant relationship between the ages of the children, the age at which they started early childhood education, and the educational levels of the parents with the results related to the subcomponents of language. The obtained data have been discussed in light of the existing literature, and certain recommendations have been provided for researchers.

**Keywords:** At risk learning disability, Language skills, Preschool period.

..../..../2024

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İmza

Betül ŞİMŞİR DER

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı planlarken, özel eğitim ve dil konuşma alanının bir kesişimi olsun isteyerek yola çıkmıştım. Her iki alanda da uzman, saygıdeğer Hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Özlem DİKEN'e çalışmamdaki desteği ve bilgisi için teşekkür ederim. Sayenizde Hocam, akademi havuzunda minik minik yüzmeyi öğrendim. Öğreniyorum.

Kendisine her zaman hayran olduğum, bilgisini, yaptığı çalışmaları ve en çokta mütevazılığını kendime örnek aldığım sayın hocam Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e teşekkür ederim. Desteğiniz çok kıymetli sayın Hocam. Hep var olun.

Tez sürecinde bilgisini ve deneyimini benimle paylaşmaktan hiç çekinmeyen, her zaman beni destekleyen çok değerli Hocam Cem KALAYCI'ya çok teşekkür ederim.

Jürimde olmayı kabul ederek, değerli vakitlerini ayıran Dr. Güleşan KALAYCI ve Doç. Dr. Özlem TOPER'e çok teşekkür ederim.

İnsanın hayatta tanıdığı için kendini şanslı saydığı nadir insanlar vardır. Hayata bakış açımı geliştiren, daha iyi biri olmamı sağlayan ve her zaman koşulsuz desteğini hissettiğim değerli hocam, bölüm başkanım Dr. Onur Emre KOCAÖZ'e teşekkür etmek az kalır. İyi ki varsınız Hocam.

Hem akademik hem duygusal anlamda yanımda olan, beni her zaman destekleyen, daha da kendime inanan bir ben olmamı sağlayan canım hocam Dr. Çağla ÖZGÜR YILMAZ'a çok teşekkür ederim. Olmasaydı, her şey daha zor olurdu.

Eli her zaman üzerimde olan, yoğunluklarının koşturmalarının arasında bana her zaman vakit ayıran, çalışkanlığı ve disiplini ile kendime örnek aldığım çok değerli hocam Doç. Dr. Gülistan YALÇIN'a çok teşekkür ederim.

Akademik kimliğinin yanı sıra uygulamacı kimliğiyle de harika işler çıkararak, ne zaman kapısını çalsam hiç boş çevirmeyen, sorduğum sorulara verdiği cevaplarla her zaman hayranlık duyduğum değerli hocam Dr. Yasin GÜNLÜ'ye çok teşekkür ederim.

Akademik hayata girdiğimden beri işe koşarak gelmemi sağlayan, her zaman bana destek olan, tüm tecrübelerini bana aktarmaktan çekinmeyen iş arkadaşlarım, kıymetli hocalarım Dr. Önder İŞLEK, Uğur ÜLGEN, Cahit ŞAHİN ve Hatice YILDIRIM'a çok teşekkür ederim. Sizinle çalışmak çok keyifli.

Ben bir Gaziliyim. Lisans hayatım boyunca bana hep destek olan, mesleğimi aşkla yapmam için ışık olan çok saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Rüya ÖZMEN, Prof. Dr.

Necdet KARASU, Prof. Dr. ÇIĞIL AYKUT, Doç. Dr. Eylem DAYI, Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT, Dr. Betül YILMAZ ATMAN ve Dr. Nilüfer ALTUN'a sonsuz teşekkürler.

Benim küçük arkadaşım, kardeşim Diloşum. Bu süreçte bana olan desteğin ve güvenin için çok teşekkür ederim. İyi ki varsın.

Kardeşim Hamza, biricik Elifimiz, canlarım. Teşekkür ederim.

Hayattaki en büyük iyikilerim Ali Kerem ve İpek Vera. Varlığınız bile başlı başına bir teşekkür nedeni... Sizi seviyorum.

Canım annem ve babam... Bana hep inanıp hep desteklediğiniz için, beni koşulsuz her zaman sevdiğiniz için en büyük teşekkürüm size. Hep olun.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
TEŞEKKÜR .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Öğrenme Güçlüğü .....	6
2.1.1. Öğrenme güçlüğü tanımı.....	7
2.1.1.1. ÖG'de sınıflama.....	8
2.1.1.2. ÖG'nin yaygınlığı .....	9
2.1.2. Tanılama süreci.....	10
2.1.2.1. Öğrenme güçlüğü tanılama süreci.....	11
2.1.2.2. Öğrenme güçlüğü erken tanılama süreci ve erken dönem özellikleri.....	12
2.1.3. ÖG olan çocukların özellikleri.....	14
2.1.3.1. Akademik problemler.....	14
2.1.3.2. Sosyal-duygusal problemler .....	15
2.1.3.3. Bilişsel problemler .....	15
2.1.3.4. Dil problemleri.....	16

2.1.4. Dil becerileri ve ÖG .....	17
2.1.5. Öğrenme güçlüğü dil becerileri alanında yapılan araştırmalar .....	19
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>23</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	23
3.2. Çalışma Grubu .....	23
3.3. Veri Toplama Araçları .....	24
3.3.1. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ).....	25
3.3.2. Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM) .....	25
3.3.3. Türkçe Okul Dönemi Dil Gelişim Testi (TODİL) .....	26
3.3.4. Çocuk ve ebeveyn bilgi formu.....	27
3.4. Verilerin Toplanması .....	28
3.5. Verilerin Analizi .....	29
3.6. Güvenilirlik .....	32
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>33</b>
4.1. Dil Becerilerindeki Performans Düzeyi Bulguları .....	33
4.2. Risk Grubu Derecelerine Göre Dil Performans Düzeyi Bulguları.....	35
4.3. Demografik Özelliklerine Göre Dil Puan Bulguları .....	35
4.3.1. Yaş'a göre dil puan bulguları.....	36
4.3.2. Erken çocukluk eğitime başlama yaşına göre dil puan bulguları ...	36
4.3.3. Anne eğitim düzeyine göre dil puan bulguları .....	37
4.3.4. Baba eğitim düzeyine göre dil puan bulguları .....	38
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>40</b>
5.1. Sonuç .....	40
5.2. Tartışma .....	41
5.2.1. Dil performans düzeylerinin tartışılması.....	41
5.2.2. Risk grubu dereceleriyle dil performansları arasındaki ilişkinin tartışılması .....	43
5.2.3. Demografik özellikleriyle dil puanları arasındaki ilişkinin tartışılması .....	44
5.3. Öneriler .....	45
5.3.1. Uygulamaya dönük öneriler.....	45
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	45
<b>EKLER .....</b>	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>

<b>Ek 1. Etik Kurul Raporu .....</b>	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
<b>Ek 2. Araştırma Katılım Formu .....</b>	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
<b>Ek 3. Çocuk Ve Ebeveyn Bilgi Formu.....</b>	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
<b>Ek 4. ÖGEBTÖ Uygulayıcı Sertifikası.....</b>	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
<b>Ek 5. TODİL Uygulayıcı Sertifikası .....</b>	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>47</b>

## TABLULAR DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 3.1.</b> Katılımcı çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	24
<b>Tablo 4.1.</b> Risk grubundaki çocukların TODİL testi dil bileşkelerine ilişkin betimsel istatistikler.....	33
<b>Tablo 4.2.</b> Risk grubu derecelerine göre dil performans düzeyine ilişkin Mann-Whitney-U Testi sonuçları.....	35
<b>Tablo 4.3.</b> Kronolojik Yaşlarına göre dil performans düzeyine ilişkin korelasyon sonuçları.....	36
<b>Tablo 4.4.</b> Erken çocukluk eğitime başlama yaşına göre dil performans düzeyine ilişkin korelasyon sonuçları .....	37
<b>Tablo 4.5.</b> Anne eğitim düzeylerine göre dil performans düzeyine ilişkin Mann-Whitney U- Testi sonuçları.....	37
<b>Tablo 4.6.</b> Baba eğitim düzeylerine göre dil performans düzeyine ilişkin Mann Whitney U- Testi sonuçları.....	38
<b>Tablo 4.6.</b> (Devam) Baba eğitim düzeylerine göre dil performans düzeyine ilişkin Mann Whitney U- Testi sonuçları.....	39

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Kuramsal çerçeve .....	6
Şekil 2.2. Öğrenme gücü türleri .....	8
Şekil 2.3. Tanılama süreci .....	10
Şekil 2.4. Dilin bileşenleri .....	17
Şekil 3.1. Dinleme bileşke alt testi normal dağılım grafiği .....	30
Şekil 3.2. Organize etme bileşke alt testi normal dağılım grafiği .....	30
Şekil 3.3. Konuşma bileşke alt testi normal dağılım grafiği .....	30
Şekil 3.4. Dil bilgisi bileşke alt testi normal dağılım grafiği.....	31
Şekil 3.5. Anlam bilgisi bileşke alt testi normal dağılım grafiği.....	31
Şekil 3.6. Sözlü dil bileşke alt testi normal dağılım grafiği .....	31

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlara sırasıyla yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü (ÖG), bireye en az altı ay boyunca öğretim sunulmasına rağmen, bireyin okuma, yazma ve matematik becerilerinde yaşından beklenenin altında performans gösterdiği nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013, s.66). Bu tanımın yanı sıra, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, öğrenme güçlüğü olan birey; dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkan öğrenme güçlüğü, bireyin bazı alanlarda üst performans gösterirken, bazı alanlarda yaştlarından oldukça düşük performans sergilemesine neden olabilmektedir (Harwell ve Jackson, 2008). Okuma problemleri, matematik problemleri, yazılı anlatım güçlükleri, dil ve konuşma problemleri, dikkat eksikliği ve bellek problemleri, sosyal duygusal problemler, öğrenme güçlüğünde görülebilen güçlüklerden bazılarıdır (Sümer ve Delimehmet Dada, 2020).

Alanyazın incelendiğinde, DSM-V'te okul çağı çocuklarında öğrenme güçlüğü görülme sıklığı %5 -15 olarak belirtilmiştir (American Psychiatric Association, 2013). Amerika'da tüm özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler arasında ÖG tanısı almış çocukların oranı %39'dur (U.S. Department of Education, 2016). Ülkemizde ise, bu oran %6 dır (MEB, 2019). Tanı almamış, risk grubunu oluşturan çocuklara yönelik alanyazın incelemesi yapıldığında, Demir (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesine devam eden çocukların %23.5'i, ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların ise %33.1'i riskli olarak belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü'nün fark edilme süreci ele alındığında, genel olarak birinci sınıfın ortalarına doğru, bireyin okumayı öğrenmede güçlük yaşaması ile fark edilmekte olup, tanılama ve yönlendirme süreçlerinin başlama aşamaları bu dönemleri bulmaktadır. Oysaki öğrenme güçlüğü'nün ilkokul süreci başlamadan önce bazı erken

belirtileri mevcuttur. Okul öncesi dönemin, çocuk için ne kadar kritik öneme sahip bir dönem olduğu göz önüne alındığında, çocuğun dikkatli gözlemlenmesi ve izlenmesi, olası bir ÖG riskine karşı gerekli erken müdahalenin yapılması, strateji öğretiminin sağaltım programına yerleştirilmesi, çocuğun tanı almadan akranlarını yakalamasının önünü açan, önemli bir noktadır. Öğrenme güçlüğü erken dönem belirtilerinin net bir şekilde ortaya konulması bu sebeple büyük bir önem taşımaktadır. Bu erken dönem belirtilerinden bazıları; dikkat eksikliği, yönergeleri almada ve yerine getirmede güçlük, işlem sırasını takip etmede güçlük, dinlediğini anlama becerilerinde zayıflık, erken okuryazarlık becerilerinde yetersizlik, sözcük bilgisinde sınırlılık, öz bakım becerilerinde ve makas kullanma, kalem tutma gibi ince motor becerilerinde görülen yetersizlikler olarak ifade edilebilir (Turhan, 2021). Bununla birlikte öğrenme güçlüğüne görüldüğü bireylerin erken dönem belirtileri incelendiğinde; bu bireylerin sözel dili iyi kullanamadıkları ve genel olarak kendini düzenleme becerilerinde sınırlılıkları oldukları görülmektedir (Melekoğlu, 2015). Aynı zamanda öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasında sayı renk şekil kavramlarını öğrenmede güçlük, yer yön ve zaman kavramı sorunları ile algı problemleri de yer almaktadır (Açıkgöz, 2019).

Öğrenme güçlüğü, DSM-V’te üç alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ve sayısal (matematik) bozukluğu’dur (APA, 2013). Okuma bozukluğu; disleksi olarak da adlandırılan, zayıf çözümlenme ve heceleme becerisi, akıcı ve doğru sözcük okumadaki güçlükler ile nitelendirilen nörogelişimsel bir bozukluktur (Sümer ve Delimehmet Dada, 2020). Disleksi, aynı zamanda okuma ve dile dayalı işleme bozukluğu olarak da tanımlanmaktadır (Learning Disabilities Association of America, 2013). Yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ise; bireyin yazma, dilbilgisi, noktalama işaretleri doğruluğunda ve yazılı anlatım açıklığı ve düzeninde yaşından beklenenden daha düşük performans göstermesidir (Çetin Kazak, 2019). Sayısal (matematik) bozukluk; sayısal sembolleri tanıma, kullanma, yazmada, matematiksel ilişkileri anlama, yazma ve hesaplamada eksiklik olarak ifade edilmiştir (Beacham ve Trott, 2005). Alanyazın incelendiğinde, sayısal bozukluk yerine genel olarak diskalkuli terimi kullanıldığı görülmüştür (Karadeniz, 2013; Mutlu, 2016; Saygılı, 2017).

Snowling ve Melby-Lervag (2016) tarafından yapılan araştırmada, disleksi olarak tanımlanan çocukların hepsinde fonolojik güçlüklerin var olduğu ve dil becerilerinde çeşitli güçlükler yaşadıkları ortaya konulmuştur. Son yapılan araştırmalara bakarak,

disleksiye dil öğrenme bozukluğu olarak da tanımlamak mümkündür ( Knoop-van Campen, Segers ve Verhoeven, 2018). Dilin, öğrenmeye etkisi ile öğrenmenin dilin kazanımını etkilemesi ve şekillendirmesi karşılıklı döngüsel bir ilişki içerisinde. Bu sebeple, dil alanında yaşanacak sınırlılık ve zorlukların, öğrenme üzerinde doğrudan etkisi olacağı aşikardır. Dil alanında problem yaşayan çocukların, akademik yaşantılarında çeşitli zorluklar yaşadıkları, özellikle okuma alanında güçlük çektikleri alanyazında yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Yılmaz ve Sarı, 2020). Okuma, akademik ve sosyal yaşamın her alanında hayatımızda olan bir beceridir. ÖG olan öğrencilerin akademik performanslarına bakıldığında, bu öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ciddi sıkıntılar yaşadıkları ve bu sıkıntılarının diğer tüm alanlara da yansiyarak başarısızlığı getirdiği açık bir şekilde alanyazında ortaya konulmuştur (Gündoğdu, Güldenöğlu ve Kargın, 2020).Yapılan bir başka çalışmada, sözel dili iyi kullanamayan çocukların, ileride okuma güçlüğu çekme kategorisinde risk altında oldukları ortaya konmuştur (Snowling, Hayiou-Thomas, Nash ve Hulme, 2020). Dil becerileri ile bireyin akademik performansı arasındaki doğrudan ilişki göz önüne alınırsa, erken dönemde, dil becerilerinde görülen zorluk ve sıkıntılarının tespit edilerek, erken belirtilerin ortaya konması büyük önem taşımaktadır. Sözcük bilgisinin yetersizliğu, dilin bağlam dışı kullanımı, uyakları fark etmede yaşanan güçlükler, yönergeleri takip etmede zorluk yaşama ve kısa, basit cümlelerle konuşma dil alanında görülen erken belirtilerdendir (Balıkçı ve Melekoğlu. 2020; Rauf, İsmail, Balakrishnan ve Haruna, 2018).

Türkiye alanyazını incelendiğinde, risk grubundaki çocukların dil becerilerini ortaya koyan hiçbir çalışmaya rastlanmadığı göz önüne alınarak, öğrenme güçlüğu riski taşıyan çocukların dil becerilerinin betimsel olarak ortaya konması, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğu riski olan çocukların dil performanslarını ortaya koymak, risk grubu dereceleri ile dil performansları arasındaki ilişkiyi incelemek ve çocukların demografik özellikleri ile dil puanları arasında fark olup olmadığını belirlemektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Okul öncesi dönemde ÖG riski olan çocukların dil becerilerindeki performans düzeyleri nedir?

Okul öncesi dönemde ÖG riski olan çocukların risk grubu dereceleri ile dil performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski olan çocukların demografik özelliklerine (yaş, anne-baba eğitim düzeyi, erken çocukluk/ okul öncesi eğitime başlama yaşı) göre dil puanları farklılaşmakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de ÖG tanısı almış ilkököl ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dil becerilerini ortaya koyan sınırlı sayıda betimsel çalışmaya rastlanmıştır (Gündoğdu ve diğ., 2020; Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020; Seçkin Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020; Seçkin Yılmaz ve Şemsedinovska, 2020). Bu çalışmaların özellikle son yıllarda yapıldığı görülmekle birlikte ÖG tanısı almamış, risk grubuna giren çocukların dil becerilerine yönelik Türkiye’de yapılan herhangi bir betimsel çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysaki risk grubunda bulunan öğrencilerin dil becerilerinin betimlenmesi, dil becerileri ile okuma başta olmak üzere erken dönem akademik beceriler arasındaki yakın ilişki göz önüne alındığında sunulacak erken müdahale ile bu çocukların ileriki dönemde okul performansları açısından kilit rol oynamaktadır. Aynı zamanda tanı alan öğrencilerin rehabilitasyon süreçleri ve bunun devlete getirdiği ekonomik yük göz önüne alındığında, erken müdahale ile yaşlılarını yakalayabilecek düzeydeki çocukların tanı almadan süreci devam ettirmesi geniş boyuttan bakıldığında ülke için faydalı olacaktır. Bir diğer açıdan bakıldığında ise, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların akademik hayatlarında yaşadıkları zorluklar sebebiyle kaygı ve depresyon ile baş etmek zorunda kalmalarının önüne erken müdahale ile geçilebilir (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009). Ayrıca, bu çalışmanın benzer araştırmalar için veri sağlayacağı ve erken dönem müdahale programlarının oluşturulmasında içeriğe yönelik katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2022-2023 güz öğretim yılı süresince, Aksaray ili resmi ilkököl bünyesindeki anasınıfına ve özel anaokullarında anasınıfına devam eden, tanısı olmayan ve öğrenme güçlüğü risk grubunda olan çocuklar ile sınırlandırılmıştır.

### 1.5. Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmaya katılan aile ve öğretmenlerin sorulara ilişkin verdiği bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

### 1.6. Tanımlar

**Öğrenme Güçlüğü:** Gerekli müdahaleler yapılmış olmasına rağmen, bireyde en az altı aydır var olan ve süreklilik gösteren, akademik becerilerin öğrenilmesi ve kullanılmasını güçleştiren bozukluk (APA, 2013).

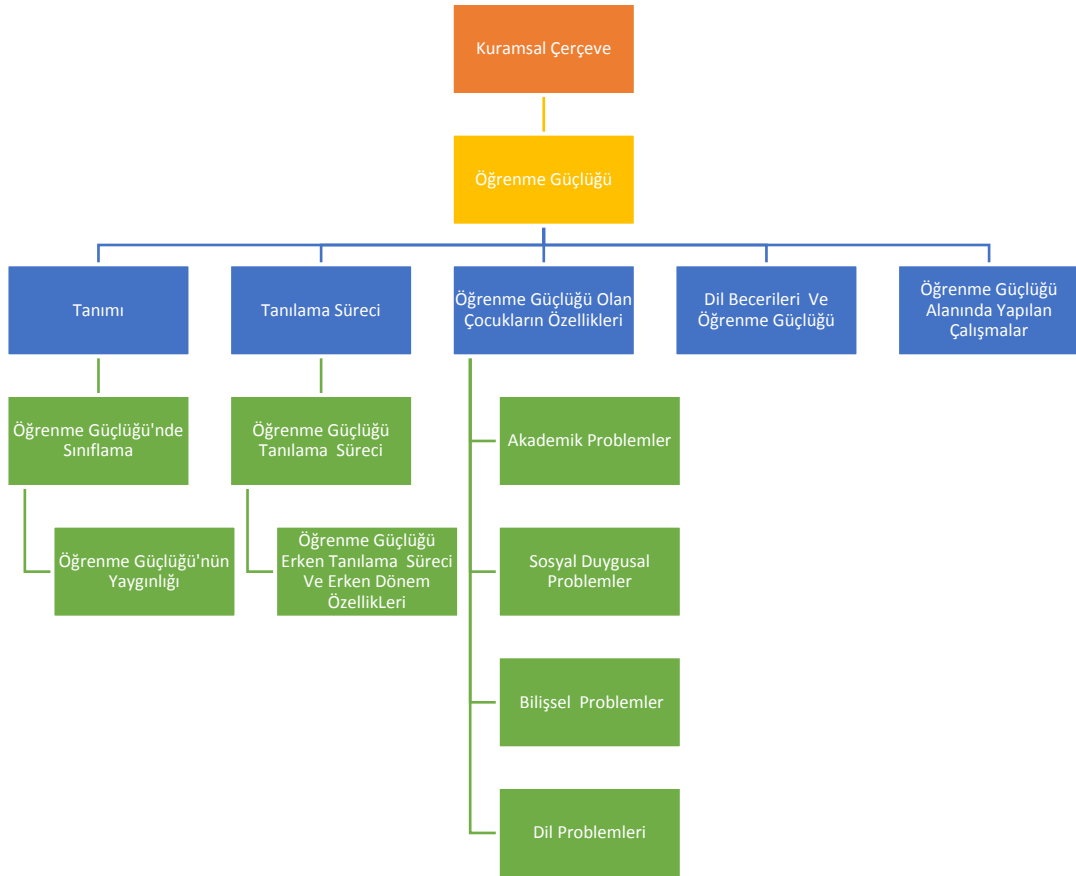
**Disleksi:** Bireyin zihinsel ve duygusal yetersizliği olmamasına ve en az altı ay boyunca güçlük yaşadığı alana yönelik eğitim almasına rağmen; sözcükleri doğru ve akıcı okumada, sözcükleri çözümlenmede ve okuduğunu anlamada yaşına göre anlamlı derecede düşük performans göstermesiyle karakterize bir bozukluk (APA, 2013).

**Diskalkuli:** Bireyin zihinsel ve duygusal yetersizliği olmamasına ve en az altı ay boyunca güçlük yaşadığı alana yönelik eğitim almasına rağmen; matematik becerilerinde yaşına göre anlamlı derecede düşük performans göstermesiyle karakterize bir bozukluk (APA, 2013).

**Disgrafi:** Bireyin zihinsel ve duygusal yetersizliği olmamasına ve en az altı ay boyunca güçlük yaşadığı alana yönelik eğitim almasına rağmen; yazma ve yazılı anlatım becerilerinde yaşına göre anlamlı derecede düşük performans göstermesiyle karakterize bir bozukluk (APA, 2013).

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırma, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların dil becerilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde Şekil 2.1’de görüldüğü gibi, sırasıyla öğrenme güçlüğü’nün tanımı, sınıflaması ve yaygınlığı, öğrenme güçlüğünde tanılama ve erken tanılama süreçleri, öğrenme güçlüğü çocuklarının özellikleri ve dil becerileri hakkında bilgilere yer verilmiştir.



Şekil 2.1. Kuramsal çerçeve

### 2.1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme Güçlüğü, ülkemiz eğitim sistemi içerisinde uzun süredir varolan, fakat yeterli bilgiye sahip olunmayan bir özel eğitim alanıdır (Melekoğlu, 2015). Özellikle psikoloji, eğitim bilimleri ve tıp olmak üzere, pek çok farklı alandan uzman, öğrenme güçlüğü hakkında bilimsel araştırmalar yaparak, alanyazına katkı sağlamaktadır (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğü, öğrenme problemlerini tanımlayan genel bir terimdir. Öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ÖG için birden fazla isim kullanıldığı görülmektedir.

Bunlardan en fazla kullanılanı; öğrenme güçlüğüdür. Daha sonra özel öğrenme güçlüğü, disleksi ve öğrenme bozukluğu terimlerinin de kullanıldığı görülmektedir (Özkardeşler, 2013). Aşağıdaki bölümde öğrenme güçlüğü'nün tanımına yer verilmiştir.

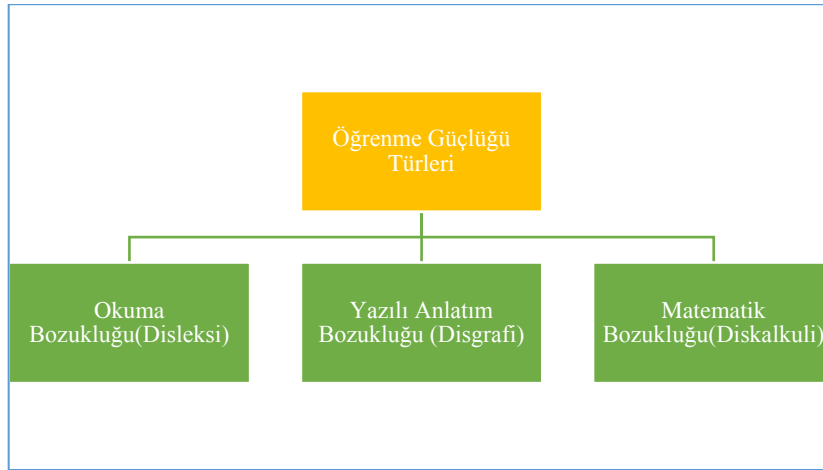
### **2.1.1. Öğrenme güçlüğü tanımı**

Öğrenme güçlüğü terimi, ilk olarak Amerikan Öğrenme Güçlüğü Derneği'nin kurucusu olan; Dr. Samuel Kirk tarafından 1962'de kullanılmıştır (Pekel, 2010). Kirk ilk tanımı, zeka olarak normal olan, duyu organlarında bir farklılık olmayan, fakat; konuşma, dil, okuma, yazma, imla veya aritmetik alanlardan birinde ya da bir kaçında gerilik ya da gecikme gösteren çocuklar için kullanmıştır (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2014). Öğrenme güçlüğü; 1980 yılında yayınlanan DSM-III psikiyatrik tanı ölçütleri kitabı ile tanı ve sınıflama sisteminde ilk kez yer almıştır. DSM-III, öğrenme güçlüğü'nü "özgün gelişimsel bozukluk" kategorisinde sınıflamıştır (APA, 1980). 2000 yılında yayınlanan DSM-IV'te "öğrenme bozukluğu" olarak yer alan öğrenme güçlüğü için "gelişimsel" terimi kullanılmamaya başlamıştır. Öğrenme güçlüğü'nün, psikiyatrinin yanı sıra, özel eğitimi de ilgilendirdiği vurgulanmıştır (APA, 2000). DSM-IV'te, öğrenme bozukluğu tanısı alabilmek için getirilen zeka düzeyi ve akademik başarı arasında uyumsuzluk kriteri, büyük eleştiri almıştır (Metin ve Eynallı Gök, 2021). Bunun üzerine, 2013'te yayınlanan ve günümüzde hala kullanılan DSM-V ile öğrenme güçlüğü, 'özgül öğrenme bozukluğu' ismini almış ve zeka düzeyi ile akademik başarı arasındaki kriter kaldırılmıştır. DSM-V'te öğrenme güçlüğü; gerekli girişimlerde bulunulmasına rağmen, en az 6 aydır süren, bireyin okuma, yazılı anlatım veya matematik alanında güçlükler gösterdiği nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Birey, normal zeka düzeyine sahip olmasına rağmen, bilişsel ve akademik süreç içeren bazı becerilerde, yaşlarından belirgin şekilde gerilik gösterebilmektedir (Çakıroğlu, 2020). Ayrıca ÖG; dinleme, okuma, yazma, aritmetik ve muhakeme etme gibi farklı alanları da etkileyebilen bir bozukluktur (Silver, Blackburn, Arffa, Barth, Bush, Koffler, Pliskin, Reynolds, Ruff, Tröoster, Moser ve Elliott, 2016). ÖG'de; dil, motor koordinasyon, kişisel organizasyon ve çalışma belleği alanlarında da zorluklar görülebilmektedir. Bu güçlüklerden hiç birinin kendi başına öğrenme güçlüğü için belirleyici olmadığı, sağlam temelli bir müdahaleye bireyin verdiği yanıtın göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yavuz vd., 2022). Farklı disiplinler ve gruplar,

uzmanlık ve hedeflerine göre öğrenme güçlüğüne farklı açıdan yaklaştıkları için, öğrenme güçlüğü'nün tanımı da literatürde değişiklik göstermektedir ( Reid, 2016).

### 2.1.1.1. ÖG'de sınıflama

Öğrenme güçlüğü, okuma, yazma ve matematik alanlarının birinde ya da hepsinde görülebilir. ÖG'nin sınıflaması, günlük yaşanan alana göre farklılık göstermektedir. Şekil 2.2'de öğrenme güçlüğü türleri yer almaktadır.



Şekil 2.2. Öğrenme güçlüğü türleri

DSM-V'e göre, ÖG üç kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar; disleksi (okuma bozukluğu), disgrafi (yazılı anlatım bozukluğu) ve diskalkuli (matematik bozukluğu) dir (APA, 2013).

Disleksi (dyslexia) kelimesinin sözcük anlamı incelendiğinde, dis (dys) bir şeyin olmaması ya da zor olması anlamına gelirken, leksi (lexia) ise okuma, kelime ve dil anlamına gelmektedir (Seçkin Yılmaz ve Erim, 2019). Bu sebeple disleksi tanımlanırken; okuma güçlüğü olarak ifade edilmektedir (Yavuz vd., 2022). Okumada görülen bu güçlüğü'nün sebebi tek bir nedenle ilişkilendirilemiyor olsa da araştırmalar daha çok dilin fonoloji bileşeni üzerinde yoğunlaşmaktadır (Hartas, 2013). Disleksinin karakteristik özelliklerinde; sözel bellek, fonolojik farkındalık ve sözel işlem hızındaki zorluklar ön plana çıkmaktadır (Yavuz vd., 2022). Disleksili çocuklarda, aynı zamanda; harfleri tanıma, harfler ile sesler arası ilişki kurmada güçlükler görülmektedir (Pavey, 2016). Sözcükleri yanlış okudukları, okuma hızlarının akranlarına göre düşük olduğu, metni akıcı okuyamadıkları ve sözcükleri organize etmede zorlandıkları görülmektedir (Smirni vd., 2020).

Disgrafi (yazılı anlatım bozukluğu); bireyde zihinsel ya da duyuşsal herhangi bir yetersizlik olmamasına rağmen, yazılı anlatım ve yazma becerilerinde yaşıtlarına göre önemli ölçüde düşük performans göstermesi olarak tanımlanır (APA, 2013). Yazma becerisinde görülen sorunlar genellikle hız ve okunaklılık ile ilgilidir (Alkan, 2021). Bu iki öge, akademik başarı ve iletişim becerisi açısından oldukça önem taşır. Disgrafili çocukların, harflerin şekillerini uygun yapamadığı, harfler arasında yeterli boşluk bırakamadığı, kelimeleri yanlış ve eksik yazdıkları (Akyol, 2011) ayrıca satır çizgisini takip etmekte ve orantılı yazmakta zorlandıkları görülmektedir (Bayraktar ve Seçkin, 2015).

Diskalkuli (matematik bozukluğu), DSM-V'te; bireyin zihinsel olarak herhangi bir yetersizliği olmamasına rağmen, matematik becerilerinde yaşıtlarına göre düşük performans göstermesi olarak tanımlanır (APA, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın gelişim modülünde diskalkuli çocukların problem çözme için gerekli işleme karar vermede, problem çözmeye, sayıları kavramada ve matematiksel sembolleri öğrenmede güçlük yaşadığı belirtilmiştir (MEB, 2014).

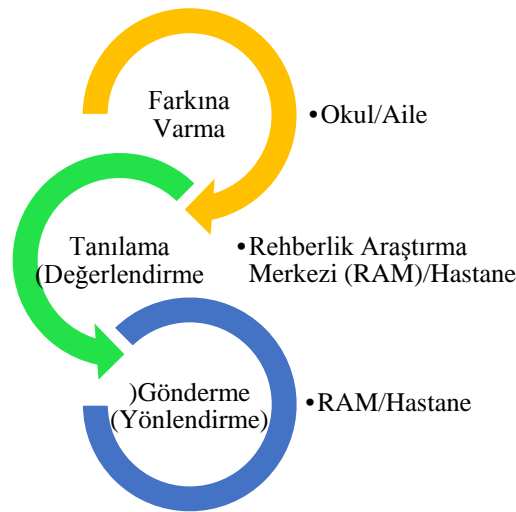
#### **2.1.1.2. ÖG'nin yaygınlığı**

ÖG, DSM-V kapsamında üç genel başlıkta ele alınmıştır. Bunlar disleksi, disgrafi ve diskalkulidir. ÖG türleri arasında araştırmaların en çok yoğunlaştığı alan disleksidir (Patel, 2010). ÖG'nin yaygınlığını araştırmak için yapılan çalışmalar ise; ölçüm aracı, bölge ve örnekleme göre farklılıklar göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de ÖG'nin yaygınlığını belirlemek amacıyla yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri Büber, Başay ve Şenol (2020) tarafından 28 okulda 7-11 yaş arası 1041 öğrenci ile yapılan çalışmadır. Çalışmada Ö.G oranı %6.6 çıkmıştır. Disleksi oranı; %4, diskalkuli oranı; %3.6, disgrafi oranı ise; %1.8 olarak belirtilmiştir. Erkeklerde kızlara oranla öğrenme güçlüğü görülme olasılığı daha yüksek çıkmıştır. Yapılan bir diğere çalışmada (Ercan vd., 2019) 30 il kapsamında, yaşları 6 ile 13 arası değışen 5830 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada, Ö.G oranı; 0.5 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına bakıldığında da, öğrenme güçlüğü görülme riski erkeklerde kızlara oranla daha yüksektir. Bir diğere çalışma 2017'de Edirne ilinde yapılan çalışmadır (Görker vd., 2017). Çalışma kapsamında 2,3 ve 4.sınıfa devam eden 2174 öğrenci ile çalışılmıştır. Ö.G görülme oranı bu araştırmada; %13.6 çıkmıştır. Disleksi oranı; %3.6, diskalkuli oranı; 6.5, disgrafi oranı ise; 6.9 olarak belirtilmiştir. Yapılan bu

çalışmada da erkeklerin, kızlara göre daha yüksek öğrenme güçlüğü riski taşıdığı belirtilmiştir. 2009 yılında Sivas ilinde yapılan (Doğan, Ersan ve Doğan) çalışmada, 7-12 yaş aralığı 1340 çocuk ile çalışılmıştır. Öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinin kullanıldığı çalışmada öğretmen değerlendirmelerine göre Ö.G oranı; %36.8 çıkmıştır. Disleksi oranı; %18.8, diskalkuli oranı; 24.1, disgrafi oranı ise; %18 olarak belirtilmiştir. Ebeveyn değerlendirmelerine bakıldığında Ö.G oranı; 37.9 olarak belirtilmiştir. Disleksi oranı; %26.5, diskalkuli oranı; %21.5, disgrafi oranı ise; %6 çıkmıştır.

### 2.1.2. Tanılama süreci

Tanılama, fark edilme ile başlayan bir süreçtir (Öğütölmüş, 2021). Sözel ve sözel olmayan bilginin işlenmesi süreçlerinde kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle oluşan bir bozukluk olan öğrenme güçlüğü'nün değerlendirilmesi, pek çok farklı alanda uzmanın işin içine dahil olmasını gerektirmesi nedeniyle bir ekip işidir (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2011). Öğrenme güçlüğü, kendi içinde heterojen bir gruptur. Bu nedenle tek bir değerlendirme yöntemine bağlı kalmak yerine, farklı formal ve informal değerlendirme araçlarına yer verilerek tanılama sürecinin yürütülmesi daha doğru sonuçlar elde edilmesi yönünden önemli bir unsurdur (Özmen, 2014). Şekil 2.3'te tanılama süreci yer almaktadır. Aşağıdaki bölümde öğrenme güçlüğü tanılama süreci ve erken tanılama süreçlerine yer verilmiştir.



Şekil 2.3. Tanılama süreci

### **2.1.2.1. Öğrenme güçlüğü tanılama süreci**

Bireyin zihinsel, fiziksel ya da psikolojik bir yetersizliği olmadığı halde, okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda yaşatlarından anlamlı düzeyde düşük performans göstermesi olarak tanımlanan öğrenme güçlüğü, genel olarak ilkökul döneminde fark edilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006 ). Bu süreç, tanılama öncesi süreç olarak da adlandırılmaktadır. Farkına varma sürecinde, öğretmen şüphe duyduğu bireyin anlamlı düzeyde düşük olan performansını iyileştirmek için çeşitli düzenlemelere yer vermelidir (Gürsel, 2017). Öğretmen; bireyin sınıfının fiziksel yapısında düzenlemeler yapma, bireye verilen ödevleri bireyin performansı doğrultusunda basitleştirme, bireye akran desteği sağlama gibi sınıf içi uyarlamalara yer verebilirken, sınıf dışı uyarlamalar ile de bireyin eğitimini genel eğitim ortamında sürdürmesini sağlamalıdır (Kargın, 2007). Yapılan uyarlamalara rağmen, öğrencinin performansında beklenen düzeyde iyileşme sağlanamıyorsa, yapılan önleme çalışmaları raporlaştırılarak çocuk için değerlendirme süreci başlatılır (Aksoy, 2016). Türkiye’deki yasa ve yönetmelikler incelendiğinde, öğrenme güçlüğü’nün tanılanmasına ilişkin, diğer yetersizlik gruplarından farklı bir yol izlenmediği görülmektedir. Ülkemizde değerlendirme süreci; tıbbi ve eğitsel değerlendirme olmak üzere genel olarak iki başlıkta ele alınmaktadır (Çakmak, 2017). Ülkemizde tıbbi değerlendirme süreci hastanelerde gerçekleşmektedir. Tıbbi değerlendirme sürecinde zeka geriliği, görme ve işitme problemleri, psikolojik problemler, nörolojik ve kronik rahatsızlıklar gibi ayırıcı tanı kıstaslarının ele alınarak çeşitli uzmanlar tarafından değerlendirilmesi çok önemlidir (Karabekiroğlu, 2012). Öğütülmüş (2021) tarafından yapılan çalışmada, çocuk ve ergen psikiyatristlerinin ÖG’li bireylerin tanılanmasında klinik görüşme/muayene, akademik becerilerin test edilmesi, öğretmenden bilgi alma, aileden bilgi alma, öğrenme güçlüğü bataryasının uygulanması, çeşitli ölçeklerin uygulanması, DSM-V tanı kriterleri, WISC-R testi, portfolyo incelemesi gibi çeşitli yollara başvurdukları ortaya konmuştur (Öğütülmüş, 2021). Yapılan değerlendirmelerin sonucunda bireyin özür oranı %20’nin üzerinde ise eğitsel değerlendirme amacıyla RAM’a yönlendirilir.

Türkiye’de diğer tüm özel gereksinimli bireyler gibi ÖG’li çocukların da eğitsel tanılanması, uygun eğitim programına yerleştirilmesi ve bu öğrencilerin izlenmesi süreçleri Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitsel tanılama; eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerin

belirlenerek değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Çeşitli formal ve informal değerlendirme araçlarıyla ÖG riski ile yönlendirilen bireyin eğitsel performans ve zeka puanı ölçümü burada gerekli uzmanlar tarafından gerçekleşir. Daha sonra Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu, burada yapılan eğitsel değerlendirme ve hastaneden alınan tıbbi rapor doğrultusunda ÖG tanılama sürecini tamamlamış olur. Çocuğun eğitim aldığı okula bildirilen karar ile okullarda bireysel eğitim programı (BEP) geliştirme birimi oluşturulur (MEB, 2017). Çocuğun izlem ve destek ihtiyacının devam edip etmediğinin tespit edilebilmesi için her yıl özel eğitim değerlendirme kurulu raporu yenilenmektedir (Tok ve Doğan, 2021).

### ***2.1.2.2. Öğrenme güçlüğü erken tanılama süreci ve erken dönem özellikleri***

Erken çocukluk olarak adlandırılan 0-8 yaş arası dönem, bireyin gelişimi için kritik dönem olarak adlandırılan ve bireyin ilerleyen yıllardaki öğrenme yaşantılarını şekillendiren çok önemli bir dönemdir. Bu dönemde yapılacak erken müdahaleler bireylerin akademik becerileri, sosyal davranışları ve kişilikleri üzerinde kalıcı bir etkiye sahiptir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Ülkemizde ÖG tanısı ilköğretim 1.sınıf ve sonrasında koyulabilmektedir. Fakat okul öncesi dönemde de ÖG'li çocukların verdiği bazı belirtiler fark edilebilmektedir. Bu belirtilerinin erken fark edilmesi, risk grubunda olan çocuklara erken müdahalenin sağlanması ileriki dönemde okul performansları açısından kilit rol oynamaktadır (Sultan, Ak ve Melekoğlu, 2022). Alanyazına bakıldığında ÖG erken dönem belirtileri genel olarak; motor-koordinasyonda gecikmeler, bellek ve dikkat problemleri, oryantasyon ve organizasyon sorunları, dil alanında gecikmeler, sosyal-duygusal ve davranışsal sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Aslan, 2015; Okur, 2019; Kaya Döşlü ve Bağlama, 2022). Ancak ÖG'li çocukların bu alanların tümünde problem yaşamadıkları, bir alanda zorluk yaşayan çocuğun diğer bir gelişim alanında zorluk yaşamıyor olabileceği unutulmamalıdır (Ergül ve Özgür Yılmaz, 2021).

Bilişsel beceriler alanındaki sorunlara bakıldığında; ÖG'li çocukların en çok güçlük yaşadığı alanların başında bellek problemleri gelmektedir (Dehn, 2011). Bellek; dil becerilerinin kazanımı, bilgilerin organize edilmesi, yönergelerin takip edilmesi, planlama, problem çözme gibi öğrenmenin pek çok alanıyla ilişkilidir ve öğrenmenin merkezinde yer alır. Bu alanda görülen güçlükler hem akademik hem de günlük hayatı

olumsuz etkilemektedir. Bu alandaki güçlükler; kişi ve nesne isimlerini hatırlayamama ve akılda tutamama, yönergelerin sırasını akılda tutamama, yaşına uygun düzeyde sözcükleri hatırlayıp kullanamama, konudan konuya atlama gibi şekillerde kendini gösterebilmektedir (Baddaley ve Hitch, 2007). Rebouche'nin (1990) okul öncesi dönemde ÖG'nin erken belirtilerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada da ÖG risk grubundaki çocukların bellekle ilgili sorunlar yaşadığı ortaya konmuştur. Ayrıca algısal problemler yaşadıkları da görülmektedir. Görsel ayırt etme ve görsel eşleme sorunu, işitsel ayırt etme ve işitsel eşleme sorunu, şekil-zemin ayrımı sorunu risk grubu belirtilerinde dikkat çekmektedir (Barth, 2006).

ÖG erken dönem özellikleri gösteren bireylerin çoğunda dikkat ile ilgili de problemler görülebilmektedir (Shapiro, Palmer, Antell, Bilker, Ross ve Capute, 1990). Dikkat sürelerinin kısa olması yönergeleri takip etmede zorluk yaşama, çabuk sıkılmalarına ve fazla hata yapmalarına neden olabilmektedir (Şenel, 1996; Vanlı, 2001).

Okul öncesi dönem öğrenme güçlüğü risk belirtilerinden biri de motor ve koordinasyondaki gecikmeler ve geriliklerdir. ÖG riski taşıyan çocukların çizim becerilerinin yetersiz olduğu, denge problemleri yaşayabildikleri, yapboz oyunlarında zorlandıkları, ip atlama ve topu tutma gibi motor becerilerde güçlük çektikleri görülebilmektedir (Steele, 2004; Korkmazlar, 1999). Ayrıca el tercihlerinde gecikmeler yaşadıkları, modelden bakarak kopyalamada güçlük çektikleri, el yazılarının genel olarak bozuk olduğu göze çarpmaktadır (Demir ve Demir, 2016).

ÖG risk grubunda olan çocukların erken dönem özellikleri gösterdiği alanlardan biri de sosyal duygusal alandır. Okula ilk başladıklarında risk grubunda olan çocukların ebeveynlerinden ayrılırken ayrılma sorunu yaşayabildikleri, okula uyum süreçlerinin akranlarına göre daha uzun olabildiği, arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin daha sınırlı olabildiği ortaya konmuştur (Peltzman, 1992; Commodari, 2013)

Öğrenme güçlüğü'nün en önemli erken dönem belirtilerinden biri dil gelişimi ile ilgili yaşanan güçlüklerdir (Turan ve Yükselen, 2004). Risk grubu çocuklarında en sık gözlenen dil sorunları; gecikmiş konuşma, sesletim problemleri, zayıf sözcük dağarcığı, konuşurken doğru sözcükleri bulamama, bağlama uygun konuşamama, uzun cümleleri anlamada zorlanma ve düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşamaları olarak ifade edilebilir (Jenkins ve O'Connor, 2002; Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010).

### **2.1.3. ÖG olan çocukların özellikleri**

Öğrenme güçlüğü olan bireyler, heterojen bir grubu oluşturmakta ve bundan dolayı çeşitli alanlarda güçlükler yaşayabildikleri için birbirinden oldukça farklı özellikler gösterebilmektedir (Melekoğlu, 2020). Bireylerin özelliklerinin farklı olmasından dolayı ortak özelliklerden bahsetmek güç olsa bile çoğu öğrenme güçlüğü yaşayan bireyde en az bir akademik alanda güçlük, dil konuşma problemleri, sosyal duygusal güçlükler, algısal problemler ve dikkat eksikliği gibi bazı genel özellikler gözlenebilmektedir (Smith ve Strick, 2010; Culatta, Tompkins ve Werts, 2003; Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith, 2004). Bu bölümde öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin genel özelliklerinden bahsedilecektir.

#### **2.1.3.1. Akademik problemler**

ÖG, genel olarak ilkokula başladıktan sonra fark edilen bir durumdur. Bunun en temel sebeplerinden biri ÖG'li çocuklardan neredeyse tümünün bir akademik alanda problem yaşıyor olmasıdır (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin genel akademik performanslarına bakıldığında, özellikle okuma alanında önemli güçlükler yaşadıkları ve bu alanda yaşadıkları güçlüklerin de onların diğer alanlarda başarısız olmalarına neden olduğu görülmektedir (Graham ve Bellert, 2004). ÖG'li çocukların okuma alanında yaşadıkları güçlükleri ortaya koyan çalışmalara bakıldığında; harfler ve sesler arasında bağlantı kurmada ve satır takibinde zorlandıkları, okurken harfleri karıştırdıkları, heceleri birleştirmede zorluk yaşadıkları, okurken seslerin yerlerini değiştirdikleri, okuma hızında belirgin yavaşlık olduğu, okuduğunu anlamada zorlandıkları, okurken çok sık durakladıkları, noktalama işaretlerine uygun okuyamadıkları ve sınırlı sözcük dağarcığına sahip oldukları görülmektedir (Döhla ve Heim, 2016; Apriani ve Supardan, 2018; Roitsch ve Watson, 2019).

ÖG'li çocukların sorun yaşadıkları akademik becerilerden biri de yazma becerisidir. Yazma güçlüğü; çocuğun kronolojik yaş ve zeka düzeyi açısından beklenenden geri düzeyde olması olarak ifade edilmektedir. Yazma güçlüğü; algısal ve motor olarak ikiye ayrılır (Biotteau vd., 2019). Algısal olarak ele alındığında; ÖG'li çocuk yazması gereken sözcük ya da sözcük öbeklerini hecelemede, noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanamamakta ve yazım kurallarına dikkat etmemektedir (Laufer, 2000). Motor yazma güçlüğünde ise; ÖG'li çocuk harf, sözcük ve cümleleri

yazmak için gerekli olan motor becerilerde güçlük yaşamaktadır (Martins vd., 2013). El-göz koordinasyonlarında yaşadıkları zorluklardan dolayı harflerin orantısız yazımı, satır çizgisinin dışına çıkma, harf atlama, harf ekleme gibi sorunlar da görülebilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2009, s.220). ÖG'li öğrencilerin ayrıca yazma hedefi belirleyememe, belirlenen yazma hedefine uygun yazamama gibi özellikler de sergileyebildikleri görülmektedir (İlker ve Melekoğlu, 2017).

ÖG'li çocukların akademik alanda zorlandıkları diğer bir alan ise matematiktir. Matematik; aritmetik, problem çözme, geometri gibi farklı alanları içine alan karmaşık bir alandır. Bu alan, çocuğun çeşitli temel beceriler ile sembolik çözümleme, bellek, görsel-uzamsal kapasite ve mantık gibi bilişsel ve üstbilişsel işlem süreçleri kullanmasını gerektirmektedir (Karagiannakis, Baccaglini ve Papadatos, 2014). ÖG'li çocuklar, bu karmaşık süreçlerde de ciddi güçlükler yaşayabilirler. Bu güçlüklerden bazıları; işlem süresinde yavaşlık, dokunarak sayma, tahminde bulunmada ve matematiksel dili kullanmada zorlanma, uzamsal organizasyonda ve sıralamada güçlük, matematiksel bellek problemleridir (Hannell, 2005). Ayrıca matematiğin en temel becerilerinden biri olan problem çözme de, ÖG'li öğrencilerin en çok güçlük yaşadığı becerilerden biri olarak belirtilmektedir (Özkubat ve Özmen, 2018).

### ***2.1.3.2. Sosyal-duygusal problemler***

ÖG'li çocukların zorluk yaşadığı alanlardan biri de sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Yapılan araştırmalarda ÖG'li çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından hem depresyon, anksiyete, özgüven sorunları gibi içe yönelim sorunları, hem de sinirlilik, agresiflik ve hareketlilik gibi dışa yönelim sorunları yaşadıkları sıklıkla bildirilmiştir (Smart, Sanson ve Prior, 1996; Dahle, Knivsberg, 2014; Araz Altay, 2015). Aynı zamanda ÖG'li bireylerin akademik ortamda karşılaştıkları zorluklar düşük benlik saygısı, özgüven eksikliği, stres ve kaygı gibi sorunlara da yol açabilmektedir (Paquette ve Tuttle, 2006).

### ***2.1.3.3. Bilişsel problemler***

Biliş; bellek, dikkat, algı, problem çözme, akıl yürütme ve yaratıcılık gibi pek çok alanı içine alan geniş bir terimdir (Bayhan ve Artan, 2009). ÖG'li çocukların bu alanlarda sık sık zorluk yaşadıkları yapılan pek çok araştırmayla ortaya konmuştur (Swanson ve Siegel, 2011; Pierangelo ve Giuliani, 2006; Turkington ve Harris, 2006).

Bellek, öğrenme sürecinin önemli bir bileşenidir (Wimmer ve Mayringer, 2002). Bilginin edinilme sürecinde kısa süreli bellek, çalışma belleği ve uzun süreli bellek aktif rol oynamaktadır. Öğrenmenin çekirdeğini oluşturan çalışma belleği, ÖG'li çocukların en çok güçlük yaşadığı alanlardan biridir (Dehn, 2011). Çalışma belleği performansının ilerideki akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu ve ÖG'li çocukların çalışma belleği performanslarındaki düşüklüğün; dil gelişimi, okuma, okuduğunu anlama, matematik gibi alanlarda da yetersizliğe sebep olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Alloway ve Archibald, 2008; Alloway, 2010; Kroesbergen, Van't Noordende ve Kolkman, 2012).

Aynı zamanda ÖG'li çocukların dikkat ve algı süreçlerinde de bazı zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Barkley (1990) tarafından yapılan araştırmada, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış öğrencilerin %26'sında öğrenme güçlüğü görüldüğü ortaya konmuştur. Ayrıca McConnell (1999) 'in çalışmasında normal gelişim gösteren çocukların dikkat süresi %60 ile %85 arasında değişirken, ÖG'li çocukların dikkat sürelerinin %30 ile %60 arasında değiştiği ortaya konmuştur. Buna ek olarak ÖG'li çocuklar çoklu yönergeleri yerine getirmede zorluk, detaylara dikkatini verememe, sabırsızlık gibi farklı davranışlarda göstermektedir (Paquette ve Tuttle, 2006).

#### **2.1.3.4. Dil problemleri**

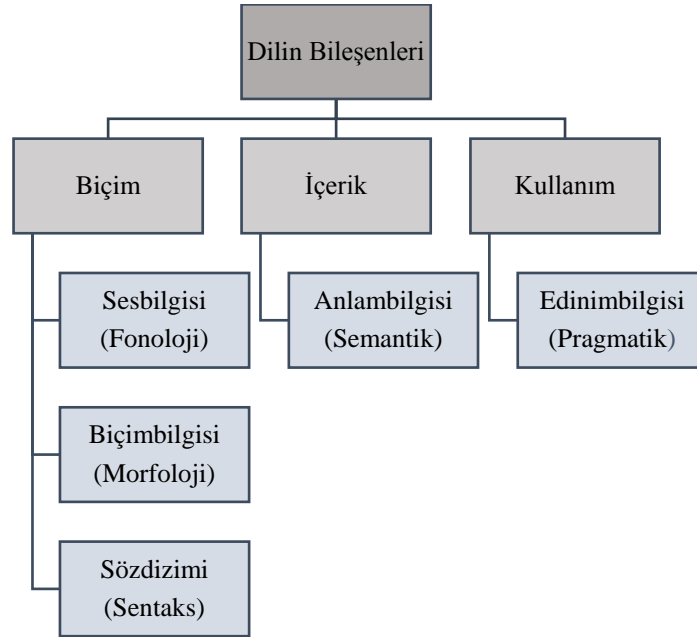
ÖG'li çocukların pek çok alanda güçlük yaşamakla birlikte dil alanında da problem yaşadıkları görülmektedir. Bender (2008) öğrenme güçlüğü'nün dile dayalı bir yetersizlik olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar ÖG'li çocukların yaklaşık %60'ında dil ve konuşma problemleri görüldüğünü ortaya koymaktadır (Melekoğlu, 2020). ÖG'li çocuklar dilin mekanik ve sosyal kullanımında zorluk yaşarlar. Mekanik bağlamda; cümleyi oluştururken kelimeleri uygun dizememe ve kelimelerin sesbirimlerden oluştuğunu kavrayamama gibi sorunlar görülebilirken, sosyal bağlamda ise; konuşurken uygun kelimeyi seçememe, sorulan sorulara cevap verememe, kullanacağı kelimeyi hatırlayamama gibi sorunlar görülebilmektedir (Turan, 2004). Sonraki bölümde dil ve ÖG'li çocukların yaşadıkları dil problemlere daha detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

#### 2.1.4. Dil becerileri ve ÖG

Kurallı bir iletişim aracı olan dil, sözcükler sayesinde düşüncelerin ve duyguların kodlanması olarak ifade edilir (Nelson, 2005). Aynı zamanda iletişim kurma, öğrenme, merak giderme ve istekte bulunma gibi pek çok işleve sahip olan dil, çocuk için çevreyi keşfetme işlevine de sahiptir (Şahan Akpunar, 2019).

Dil gelişimi, hem olgunlaşma hem de öğrenmeyi gerektiren bir alandır. Çevresel koşullara ve bireysel farklılıklara göre şekillenen dil gelişimi, çeşitli evrelerden geçerek gelişim sürecini tamamlar (Aksoy ve Baran, 2017). Normal dil gelişimi; agulama, babıldama, ekolali, jargon, sözcükler ve sözcüklerin birleştirilerek cümle oluşturulması süreçlerinden oluşur (Snow, 1994).

Dilin yapısına yönelik yapılan araştırmalar, her dilin evrensel sesbirimlere dayalı olduğunu ve dili oluşturan bileşenlerin öğrenilerek kazanıldığını ortaya koymuştur (Toppelberg ve Shapiro, 2000; Çiyiltepe ve Türkbay, 2004). Dili oluşturan bileşenler aşağıda Şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2.4. Dilin bileşenleri

Dil; biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç bileşenden oluşur (Bloom ve Lahey, 1978). Aktarılmak istenen şeyin karşı tarafın anlayacağı şekle dönüşmesi olarak tanımlanan dilin biçim bileşeni; fonoloji, morfoloji ve sentakstan oluşur (Artan ve San Bayhan, 2012). Fonoloji; konuşma sesindeki dizimsel ilişkileri belirleyen kuralları içerir (Topbaş, 2019). Fonolojik farkındalık ise, çocuğun konuşmadaki sözcükleri fark

edebilmesi ve sesleri manipüle edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Melby-Lervag, Lyster ve Hulme, 2012). Fonolojik farkındalığa sahip çocuk, konuşmanın içerisindeki sesleri ayırt edebilmeli ve sesleri harflerle eşleştirebilmelidir. Fonolojik farkındalık ile okuma arasında oldukça güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Karakelle, 2004; Sarı, 2012; Akoğlu ve Acarlar, 2014). Yapılan çalışmalar, ÖG'li çocukların okumada zorluk yaşamalarının temel sebebinin fonolojik farkındalık becerilerindeki yetersizlikleri olduğunu ortaya koymuştur (Knoop-van Campen, Segers ve Verhoeven, 2018; Sürgen, 2019; Seçkin Yılmaz ve Büyükçakmak, 2020).

Dilin biçim bileşeni kapsamında ele alınan bir diğer bileşen de morfolojidir. Morfemler, en küçük dilbilgisel birimlerdir (Aksan, 1995). Morfoloji farkındalığı okul öncesi dönemde gelişmeye başlar ve bireyin sözcükleri kök ve eklerine göre ayırabilmesini ve sözcükler arasındaki morfolojik ilişkiyi fark edebilmesini gerektirir (Carlisle, 2003; Shimron, 2006). Alanyazında araştırmalar daha çok okuma başarısı ile fonolojik farkındalık arasındaki ilişkiye yoğunlaşsa da, morfolojik farkındalık ile okuma başarısı arasında da oldukça kuvvetli bir ilişki olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur (Deacon, 2011; Pittas ve Nunes, 2014; Rothou ve Padeliadu, 2019). Vogel (1977) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü çeken çocukların morfoloji bilgi düzeylerinin okumada zorluk yaşamayan akranlarına göre daha zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Dilin biçim bileşeninin bir diğer parçası olan sentaks, dildeki sözcüklerin birbiriyle ilişkisini, sıralanmalarını incelerken, anlamlı ögelerin de sıralanıp birleşerek cümleler oluşturmasına olanak verir (Genişyürek, 2021). ÖG'li çocukların dilin bu alanına ilişkin de sorun yaşadıkları yapılan araştırmalar ile ortaya konmuş, cümleler karmaşık hale geldikçe cümleleri anlamada daha çok zorlandıkları belirlenmiştir (Turan ve Yükselen, 2004).

Dilin diğer bir bileşeni olan içerik; olaylar, nesnelere ve bunların arasındaki ilişkiyi temsil eden sözcük ve cümlelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir (Artan ve San Bayhan, 2012). Dilin semantik boyutu, düşüncenin dile aktarılmasının gelişimi olarak da ifade edilir (Turan ve Yükselen, 2004). ÖG'li çocukların organizasyon, planlama ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları güçlükler, dilin semantik boyutunda da zorluk yaşamalarına sebep olur (Mann, 1991). Araştırmalar ÖG'li çocukların bu alanda en çok sözcükleri hatırlamakta zorlandıklarını, birden çok anlama gelen sözcükleri anlamakta güçlük çektiklerini ve sözcüklerin mecazi anlamını kavramakta güçlük yaşadıklarını

ortaya koymaktadır (Nippold ve Fey, 1983; Rudel, Denckla ve Broman, 1981; Wiig ve Semel, 1984).

Dilin son bileşeni olan pragmatik; dilin neden ve nasıl kullanıldığıyla ilgilenir (Reed, 2018). Pragmatik, dilin bileşenlerini işlevsel ve sosyal olarak uygun iletişimi oluşturmak için birleştiren bir sistemdir (American Speech and Hearing Association,1993). Pragmatik iletişim becerileri, başarılı bir sosyal etkileşim için olması gereken becerilerdir (Bierman, 2004). Araştırmalar ÖG'li çocukların konuşma sırasında mesajı dinleyiciye göre uyarlamada, şakaları ve mecaz dili anlamada, karşıdan gelen mesaja uygun bağlamda yanıt vermede güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur (Bryan ve Pflaum, 1978; Green, Johnson ve Bretherton, 2013; Spekman, 1981). Ayrıca akademik başarının ve öğrenmenin temelinde yer alan okuma becerisi ile pragmatik dil becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ile pragmatik dil becerisi ile okuma arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Etlan, 2021; Seçkin Yılmaz Ve Şemşedinovska, 2020; Altunatmaz, 2022).

### **2.1.5. Öğrenme güçlüğü dil becerileri alanında yapılan araştırmalar**

Bu bölümde öğrenme güçlüğü risk grubunda olan çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye'de öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaları inceleyen Görgün ve Melekoğlu (2019), bu alanda yapılan 189 araştırmayı çalışmalarına dahil etmiştir. Yapılan araştırmaların 2016 yılından itibaren artmaya başladığı, bu araştırmaların çalışma alanlarının %58'inin ÖG türlerinden birine değinmeden genel çerçeveye yoğunlaştığı ortaya konmuştur. Araştırmaların %26'sının okuma güçlüğü, %8,5'inin matematik güçlüğü ve %6,5'inin ise yazma güçlüğü alanında yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların konu dağılımına bakıldığında ise, en yüksek oran 30 çalışma (%15,7) ile okuma becerilerini değerlendirme ve destekleme iken, dil becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesini içeren sadece 3 çalışma (%1,57) yapıldığı dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda en çok görüşme listelerinin (%11,45) kullanıldığı görülmektedir. 189 araştırmanın 140'ında katılımcı tanı bilgisi bulunduğu, bu araştırmaların da 63'ünün (%45) ÖG tanılı çocuklar ile yapıldığı belirtilmiştir.

Öğrenme güçlüğü alanındaki çalışmaların daha çok okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Güzel Özmen, 2015; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Seçkin Yılmaz ve Büyükçakmak, 2020; Gökdemir

ve Yakut, 2021; Arabacı, 2022). Bu çalışmalarda, öğrenme güçlüğü öğrencileri ile kullanılan çeşitli stratejilere yer veren çalışmalar da vardır (Deniz ve Aslan, 2020). Ayrıca öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin okuma performanslarını değerlendiren çalışmalar da göze çarpmaktadır (Seçkin Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020).

Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin dil becerilerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Turan ve Figen (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü'nün genel tanımı ve dilin hangi aşamalarında nasıl sorunlar yaşadıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Yıl olarak daha güncel çalışmalara bakıldığında, Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa (2020) tarafından öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin incelendiği görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bulunan 8 ile 10 yaş arasındaki 50 öğrenme güçlüğü tanılı, 50 normal gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Pragmatik Dil Becerileri Envanterinin Türkçe Versiyonu (PDBE-TV) kullanılarak toplanmıştır. Çalışma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yalnızca sekiz tanesinin (16%) pragmatik dil becerilerinde ortalama ve üzeri performans gösterdiğini, diğerlerinin performansının ise ortalamanın altında, zayıf ve çok zayıf olduğunu göstermiştir. ÖG'li öğrencilerin ayrıca sınıf içi etkileşim, kişiler arası etkileşim ve sosyal etkileşim alt ölçeklerinde de, aynı cinsiyet ve sınıf düzeyindeki akranlarından daha düşük puan aldıkları ortaya konmuştur. ÖG'li öğrencilerin en çok güçlük yaşadıkları alt ölçeğin; sınıf içi etkileşim becerileri alt ölçeği olduğu belirlenmiş ve bu bulgunun ÖG'li öğrencilerin sohbet sırasındaki anlatımda düzenlemeler yapma, iletişim sırasında hatalarını düzeltme ve mecazlı dili anlama ile ilgili güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir (Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovksa, 2020).

Yapılan bir başka çalışmada, Türkçe konuşan ve disleksi tanısı almış 13 erkek, 16 kız olmak üzere toplam 29 çocuk ve bu çocuklarla yaş ve cinsiyete göre eşleştirilmiş tipik gelişim gösteren 29 çocuk daha olmak üzere toplam 58 çocuk ile çalışılarak çocukların dil ve konuşma profilleri standart testler kullanılarak ortaya konmuştur (Aydın Uysal, Sarıyer, Torun, Fidan ve Sakallı, 2022). Çalışma grubunu 6;7-8;11 yaş aralığında, herhangi bir psikiyatrik rahatsızlığı ve nörolojik hastalığı bulunmayan ve Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Revize-IV' ten (WISC-R-IV) 85 puan üzeri alan 58 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların dil ve konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla TODİL, Sesletim ve Sesbilgisi Alt Testleri ile Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi kullanılmıştır. Tüm testlerde, normal gelişim gösteren grubun, disleksili

gruba göre daha yüksek performans gösterdiği görülmüştür. Ayrıca disleksi tanısı olan çocukların, dil ve konuşma becerilerinin yaşlılarından geride olduğu ortaya konmuştur.

Çınar (2023) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde öğrenme güçlüğü tanısı bulunan 6.11 ay ile 8.11 ay yaş aralığında 36 çocuğun dil becerileri incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 36 çocuğun demografik bilgilerinin yanı sıra ekran maruziyeti ve okul öncesi eğitim alıp almadıkları bilgisi de öğrenilmiştir. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan çocukların %63,9'unun ekrana çok maruz kaldıkları, %52,8'inin okul öncesi eğitim almadıkları görülmüştür. Çocuklara TODİL testinin ana testleri olan resim-sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama testleri uygulanmış, çocuklardan alınan bilgilerin TODİL testine etkileri incelenmiştir. Okul öncesi eğitimi almamış çocukların, TODİL testinin daha düşük çıktığı görülmüştür. Ayrıca ekrana çok maruz kalan çocukların ekran maruziyeti az olan çocuklara göre dil gelişimlerinin daha düşük olduğu belirtilmiştir. TODİL testinin bileşke performanslarına bakıldığında ise; organize etme bileşke performansında öğrencilerin 27'sinin ortalama altı ve zayıf; konuşma bileşke performansında öğrencilerin 24'ünün ortalama altı ve zayıf; dil bilgisi bileşke performansında öğrencilerin 24'ünün ortalama altı ve zayıf; anlam bilgisi bileşke performansında öğrencilerin 21'inin ortalama altı ve zayıf; sözel dil bileşke performansında ise öğrencilerin 25'inin ortalama altı ve zayıf performans gösterdiği görülmektedir (Çınar, 2023).

Ulusal alanyazına bakıldığında, öğrenme güçlüğü ve disleksi tanılı çocuklarla yapılan çeşitli çalışmalar görülürken, çalışmaların genel olarak tanı aldıktan sonraya yoğunlaştığı göze çarpmakta ve risk grubunda yer alan çocukların dil becerilerine yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Uluslararası alanyazında; öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocuklara yönelik yapılan çalışmalar ele alındığında, çalışmaların çeşitli bağlamlar etrafında toplandığı görülmektedir. Öğrenme güçlüğü risk faktörlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar (Scott, Fletcher ve Martell, 2000; Lange ve Thompson, 2006; Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte, 2007; National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007; Johnson, 2017; Balıkcı ve Melekoglu, 2020) olduğu gibi risk grubunu belirlerken kullanılan tarama araçlarını inceleyen çalışmalar (Scott, Fletcher ve Martell, 2000; Lange ve Thompson, 2006; Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte, 2007; National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007) da bulunmaktadır.

Ayrıca öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocuklar ile yapılan çalışmaların ailede disleksi öyküsü olması üzerine de yoğunlaştığı görülmektedir (Pennington ve Lefly, 2003; Lyytinen, Eklund ve Lyytinen, 2005; Nash, Hulme, Gooch ve Snowling, 2013). Bunun yanı sıra öğrenme güçlüğü risk grubunda yer alan çocukların oranını belirlemek için yapılan bazı çalışmalar da mevcuttur (Zambrano-Sánchez, Martínez-Wbaldo ve Poblano, 2010; Chordia, Thandapani ve Arunagirinathan, 2020).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların ise daha çok literatür taramasına yönelik olduğu dikkat çekmektedir (Pennington ve Lefly, 2001; Lyytinen, Eklund ve Lyytinen, 2005; Adlof, Scoggins, Brazendale, Babb ve Petscher, 2017; Chordia, Thandapani ve Arunagirinathan, 2020). Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların dil becerilerine yönelik çalışmalar (Lam ve Ho, 2014; Bohn ve Frank, 2019; Shah, Sagar, Somaiya ve Nagpal, 2019; Ferrara, Camia, Cecere, Villata, Vivenzio, Scorza ve Padovani, 2020) fazlayken, risk grubunun dil becerilerini inceleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür (Catts, Nielsen, Bridges ve Liu, 2016). Bu durum, yapılan tez çalışmasının önemi ve gerekliliğini destekler niteliktedir.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi bilgilerine sırasıyla yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Öğrenme güçlüğü riski olan çocukların dil becerilerinin ortaya konulması amaçlanan bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bireylerin, grupların ya da ortamların özelliklerini özetleyen çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu ÖG risk grubunda yer alan okul öncesine devam eden 30 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme tekniği içerisinde yer alan ölçüt temelli örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2021) ile belirlenmiştir. Katılımcıları seçerken, çeşitli ön koşul özellikler belirlenmiştir. Bu ön koşul özelliklere göre; anasınıfına devam eden, herhangi bir gelişimsel yetersizlik tanısı olmayan çocuklardan veri toplanmıştır. Çalışma grubunu seçerken Aksaray ili merkezde yer alan tüm resmi anaokullarının müdürleri ile telefon görüşmesi yapılmış, çalışmanın içeriğinden bahsedilmiş ve gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bazı müdürler okullarında çalışmaya uygun öğrenci olmadığını söyleyerek, bazı müdürler de bu çalışma için bir süre daha beklenmesinin daha iyi olacağını belirterek katılmak istememişlerdir. Katılmak isteyen 6 anaokulu ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubuna; Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) uygulanarak hafif düzey ve üzeri risk grubunda çıkan, Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM) uygulanarak 3.sınıf: entelektüel ortalama veya ortalama üstü grubunda olan 30 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocuklara Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) uygulanarak, araştırma sorularına yanıt aranmış ve risk grubunda yer alan çocukların dil becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma katılımcılarının özellikleri aşağıda Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Katılımcı çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

<b>Katılımcı Bilgileri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>CİNSİYET</b>		
Kız	3	10
Erkek	27	90
Toplam	30	100
<b>YAŞ</b>		
4	9	30
5	18	60
6	3	10
Toplam	30	100
<b>ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE BAŞLAMA YAŞI</b>		
3.50	1	3,3
4	13	43,3
4.50	1	3,3
5	15	50
Toplam	30	100
<b>ANNE EĞİTİM DÜZEYİ</b>		
İlkokul/Ortaokul/ Lise	19	63,3
Önlisans/ Lisans	11	36,7
Toplam	30	100
<b>BABA EĞİTİM DÜZEYİ</b>		
İlkokul/Ortaokul/Lise	14	46,7
Önlisans/ Lisans/Lisansüstü/ Doktora	16	53,3
Toplam	30	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, 30 katılımcıdan 3 tanesi kız, geri kalan 27 tanesi erkektir. Katılımcıların yaşları 4 ile 6 yaş arası değişmekte, 4 yaşında 9, 5 yaşında 18, 6 yaşında ise 3 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların erken çocukluk eğitimine başlama anne eğitim düzeyine bakıldığında 5 tanesinin ilkökul, 14 tanesinin ortaokul/ lise, 11 tanesinin ise önlisans/ lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların baba eğitim düzeyleri incelendiğinde 2 katılımcının babası ilkökul, 12 katılımcının babası ortaokul/ lise, 15 tanesinin babası önlisans/ lisans, 1 tanesinin babası ise lisansüstü/ doktora eğitim düzeyine sahiptir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan araçlar tanıtılmıştır. Araştırma kapsamında, Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği, Renkli Progresif Matrisler Testi, Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi ve Çocuk Ve Ebeveyn Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeklerin özellikleri ilgili bölümde açıklanmıştır.

### 3.3.1. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ)

ÖGEBTÖ, öğrenme güçlüğü belirtileri sergileyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukları değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir erken belirti tarama ölçeğidir (Okur, 2019). Toplamda 1332 ebeveyn den veri toplayarak gerçekleştirilmiş bir ölçme aracıdır. ÖGEBTÖ, 4 alt ölçekten ve 52 maddeden oluşmaktadır. Maddelere, ebeveyn (1) “Tamamen katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen katılıyorum” şeklinde cevaplar vererek çocuğunu en iyi ifade eden maddeyi işaretlemesi gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260 puandır. Ölçekten alınan puan arttıkça, değerlendirilen çocuğun öğrenme güçlüğü riski artmaktadır (Okur, 2019). Ölçeğin geçerliğini belirlemek için; kapsam geçerliği, ölçüt bağımlı geçerlik, yapı geçerliğine bakılmıştır. Güvenirliği değerlendirme açısından; iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam korelasyonu ve alt ölçek bazında korelasyon, alt-üst %27 bulguları ve test-tekrar testten elde edilen bulgularına bakılmıştır. Tüm bulgular değerlendirildiğinde, ÖGEBTÖ aracının psikometrik özellikleri açısından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı özelliklerini taşıdığı söylenebilir.

### 3.3.2. Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM)

Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM), Raven tarafından, sözel olmayan bilişsel becerileri ölçmek için tasarlanan RPM, 3 bölümden oluşan, 36 maddelik bir testtir (Bildiren ve Bilgen, 2019). İlk olarak 1949 yılında İngiltere’de 627 çocuk üzerinde uygulanarak geliştirilmiştir (Bildiren, 2018). RPM, 1998 yılında revize edilerek pek çok ülkede uygulanmaya başlanmıştır (Raven, Raven ve Court, 1998). Dilden bağımsız bir değerlendirme aracı olması yönüyle, beceriler üzerinde dil temelli testlerden daha geniş bir perspektif sunarak geleneksel testlerden ayrılır (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017). Aynı zamanda kültürden bağımsız bir test olması, pek çok ülkede uygulanmasını kolaylaştırmıştır (Bildiren ve Bilgen, 2019). RPM’nin her maddesi matrislerden oluşur. Bir kısmı eksik olan matriste, şekiller bir kurala göre sıralanmış olup, çocuğun bu kuralı kavrayarak altı seçenek arasından uygun olan seçeneği bulması istenmektedir. Maddelerin zorluk derecesi kademeli olarak artmaktadır. Doğru yanıtlanan her madde bir puandır. Testin hesaplanma aşamasında, üç bölüme ait toplam puanlar ve genel toplam puan hesaplanmaktadır. Testin değerlendirilmesi, norm tabloları ile elde edilen puanların karşılaştırılmasıyla yapılır. Bu değerlendirmede; Test uygulanan çocuğun

puanı kendi yaş grubunda %95 ve üzeri ise 1.sınıf: Entelektüel olarak üstün, çocuğun puanı kendi yaş grubunda %75 ve üzerinde ise 2.sınıf: entelektüel kapasitenin üzerinde, çocuğun puanı yaş grubunun %25 ile %75 diliminde ise 3.sınıf: entelektüel ortalama, puan %25 lik dilimin altında ise 4.sınıf: entelektüel düzeyin altında, eğer puan %5 in altında ise 5.sınıf: entelektüel olarak zayıf sonucunda yorumlanır (Raven vd., 1998). RPM'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 3-9 yaş örneklem grubunda Bildiren (2017) tarafından, 4-6 yaş örneklem grubunda Bildiren, Kargın ve Korkmaz (2017) tarafından yapılmıştır. Bildiren (2017)' nin yaptığı çalışmada, örneklem grubu 925 çocuktan oluşmaktadır. Ölçeğin tümünde Cronbach alfa katsayısı 0.83 çıkmıştır. 4 hafta arayla örnekleme RPM testi tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucu, test ile test-tekrar test sonuçları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bildiren, Kargın ve Korkmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, örneklem grubu anaokulunda öğretim gören 640 çocuktan oluşmaktadır. Güvenirlik analizinde test-tekrar test ve paralel form güvenirliliği kullanılmıştır. Geçerlik analizi için, RPM Testi ile Bender-Gestalt Görsel Motor Algılama Testi, WISC-R ve TONI-3 testleri arasında ilişki düzeyi Pearson Momentler Çarpımı formülüyle hesaplanmıştır. Sonuçlara göre, ele alınan tüm yaş gruplarında formlar arasında ve Test-Tekrar Test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Bildiren vd., 2017).

### **3.3.3. Türkçe Okul Dönemi Dil Gelişim Testi (TODİL)**

Türkçe Okul Dönemi Dil Gelişim Testi (Topbaş ve Güven, 2017). Test Of Language Development-Primary: Fourth Edition'ın (TOLD-P:4; Hammill&Newcomer, 2008). Türkçe'ye uyarlamasıdır. 4 yaş 0 ay ile 8 yaş 11 ay yaş grubunu kapsayan bir test olan Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL), dil gelişimini farklı boyutlarda ölçerek çocukların dil gelişimi bakımından güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı amaçlar. Testin üç bölümü vardır. İlk bölüm; tanımlayıcı bilgilerden oluşmaktadır. Testi uygulayan ve test uygulanan bireyin bilgileri bu bölüme kaydedilmektedir. Çocuğun adı, yaşı, cinsiyeti, sınıfı, okulu ile uygulama yapan kişinin adı ve ünvanı bölümü oluşturmaktadır.

İkinci bölüm; alt test performansı bölümüdür. Test, 6 ana alt test ve 3 ek alt test olmak üzere toplam 9 alt testten oluşmaktadır. Ana alt testler; resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrarı, biçim birim tamamlamadır. Ek alt testler ise; sözcük ayırt etme, fonemik analiz ve sözcük

sesletimidir. Uygulayıcı, bu alt testlerden elde edilen ham puanı kaydeder. Daha sonra kaydedilen ham puan, kullanım yönergesinde açıklandığı şekilde normatif puanlara dönüştürülür. Puan karşılık gelen tanımlayıcı terim, kullanım kılavuzundaki tabloya bakılarak kayıt formuna yazılır.

Üçüncü bölüm; bileşik performansı bölümüdür. Bir önceki bölümde raporlanan alt testlerin ölçekli puanları birleştirilerek altı bileşik puanı oluşturur. Bu altı bileşke; dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi, anlambilgisi ve sözlü dil bileşkesidir. Bu çalışmada testin tüm ana testleri kullanılacaktır. Testlerin ham puanlarının toplanması ile dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi puanı ve bunların tümünün toplanmasıyla sözlü dil bileşik puanı elde edilmektedir. Dinleme bileşeni; Resimli-Sözcük Dağarcığı ve Cümle Anlama alt testlerinin bileşkesini içermekte olup, çocuğun konuşulan dili anlama becerisini ifade etmektedir. Organize etme bileşeni; İlişkili Sözcük Dağarcığı ve Cümle Tekrar Etme alt testlerinin bileşkesidir ve gelen konuşmaya sözel olarak cevap verirken gerekli olan bilişsel bellek ve çağrışımsal işlemlerle ilişkilendirme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Konuşma bileşeni; Sözcük Betimleme ve Biçimbirim Tamamlama alt testlerinin bileşkesidir. Çocuğun düşüncelerini sözel olarak ifade edebilme becerisi olarak ifade edilen konuşma bileşeni, sözcük dağarcığının dilbilgisiyle entegre edilmesini gerektirir. Dilbilgisi bileşeni; Cümle Anlama, Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama alt testlerinin bileşkesidir. Anlam Bilgisi; Resim-Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı ve Sözcük Betimleme alt testlerinin bileşkesidir. Sözlü dil bileşkesi; tüm ana alt testlerin toplamından elde edilmektedir.

TODİL'in güvenilirlik ve geçerlik analizi yapılırken, Türkiye'de yirmi üç şehirden veri toplanarak, geniş bir örneklem grubuyla çalışılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik hesaplaması için birden fazla göstergeye bakılmış ve testin ayırt edicilik çalışması da yapılmıştır (Güven,2015). Sonuçlar, TODİL'in geçerlik ve güvenilirliği oldukça yüksek bir test olduğunu ortaya koymaktadır (Topbaş ve Güven, 2017).

#### **3.3.4. Çocuk ve ebeveyn bilgi formu**

Bu araştırmada, ÖGEBTÖ ve Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM) sonuçlarına göre, ÖG risk grubunda olan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla Çocuk ve Ebeveyn Bilgi Formu (Ek 1) kullanılmıştır. Form; çocukların yaş, cinsiyet,

okul öncesine başlama yaşları, anne baba eğitim seviyesi gibi demografik bilgileri içermektedir. Form, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

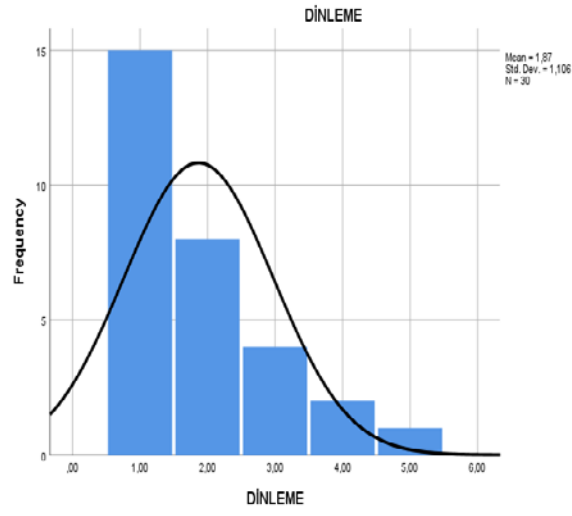
Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli uygulama izni alındıktan sonra, okul müdürleri ile görüşülerek araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenler ile görüşme yapmak için izin istenmiştir. Katılmaya gönüllü Aksaray il merkezindeki 6 anaokulunun öğretmenleriyle bir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler anaokulunun boş bir sınıfında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) hakkında bilgi verilmiştir. Ölçeği incelemeleri istenip sorular gözden geçirilmiş, sınıfta bu alanlarda güçlük yaşayan öğrencileri olup olmadığı sorulmuştur. Her öğretmenden bu kriterlere uyan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen bu öğrencilerin hepsinin aileleri ile yüz yüze görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş, ÖGEBTÖ'yü nasıl dolduracakları anlatılmış ve doldurmaları istenmiştir. Aynı zamanda katılım için izin formları imzalatılmıştır. Daha sonra doldurulan ÖGEBTÖ'ler analiz edilerek risk grubunda çıkan 30 çocukla ikinci uygulamaya geçilmiştir. Ölçeklerin hepsi anaokulunun dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış boş bir sınıfında, masa ve sandalyede karşılıklı oturularak uygulanmıştır. Uygulama yapılacak öğrenciyi anasınıfı öğretmeni değerlendirme sınıfına getirmiş, uygulama sonrasında öğrenci araştırmacı tarafından tekrar sınıfına bırakılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrenciyle kısa bir sohbet edilerek öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilerek araştırmacıya alışması sağlanmıştır. İkinci uygulama sırasında öğrencilere Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM) uygulanmış olup, uygulama ortalama 15 dk. sürmüştür. Daha sonrasında RPM testleri analiz edilmiş ve analiz sonucuna göre 3.sınıf: entelektüel ortalama (test puanı kendi yaş grubunun %25 ile %75 diliminde) veya ortalama üstü (test puanı kendi yaş grubunun %75 ve üzerinde) grubunda olan 30 çocuk ile çalışmanın üçüncü aşamasına geçilmiştir. Üçüncü ve son aşamada Türkçe Okul Dönemi Dil Gelişim Testi (TODİL) uygulanmış olup, uygulama ortalama 55 dk. sürmüştür.

Uygulanan TODİL sonrasında, çocukların testleri tek tek incelenerek, araştırma sorularına uygun gerekli analizler yapılarak sonuçlar ortaya konmuştur.

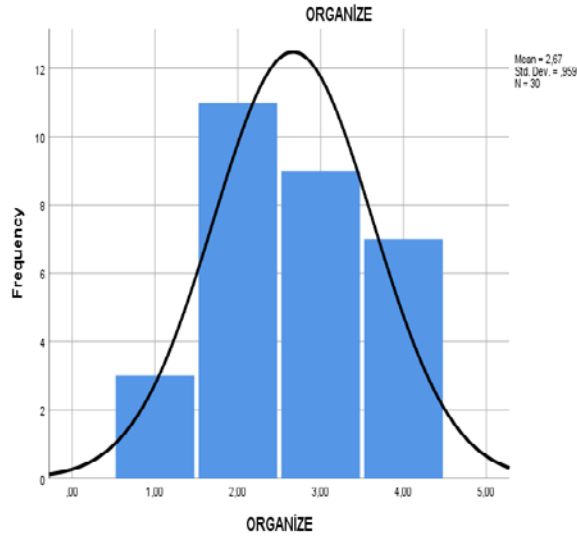
### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde katılımcılardan elde edilen veriler üzerinden araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öncelikle elde edilen verilerin betimsel istatistikleri (frekans, ortalama, yüzde, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları) hesaplanmıştır. Ardından elde edilen değerler parametrik test varsayımlarına göre değerlendirilmiş ve dağılım normal olmadığından non parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Risk grubundaki çocukların demografik özellikleri ile dil performansları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaşları ve erken çocukluk eğitimine başlama yaşları arasında korelasyon hesaplaması yapılmış, anne ve baba eğitimi için ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programının 26. sürümü kullanılmıştır.

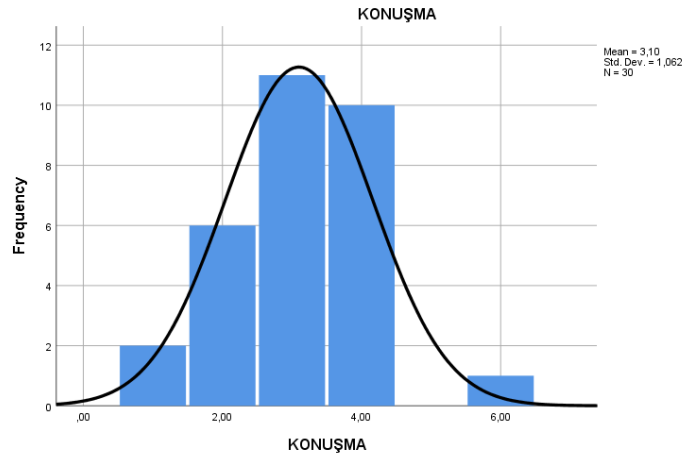
Katılımcılardan elde edilen değerlerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla öncelikle betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar basıklık ve çarpıklık katsayılarının TODİL ilişkili sözcük dağarcığı, cümle tekrar etme, organize etme, konuşma ve sözlü dil alt testlerinde -1 ile +1 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı sayısının 50 nin altında olması sebebiyle Shapiro- Wilk normallik testi uygulanmış, test sonuçlarına göre de bu testler için dağılımın normal olduğu belirlenmiştir ( $p>,05$ ). Bununla birlikte resim sözcük dağarcığı, sözcük bilgisi, cümle anlama, biçimbirim tamamlama, anlam bilgisi, dinleme ve dil bilgisi alt testlerinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile + 1 değerleri arasında olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları da dağılımın normal olmadığını göstermiştir ( $p>,05$ ). ÖGEBTÖ testi betimsel analiz sonuçları incelendiğinde de katılımcılardan elde edilen değerlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, elde edilen değerlerin -1 ile +1 arasında olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları da dağılımın normal olmadığını göstermiştir ( $p<,05$ ).



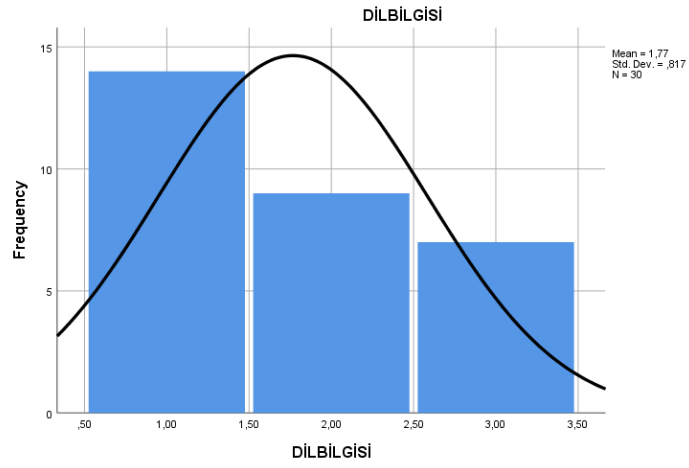
**Şekil 3.1.** Dinleme bileşke alt testi normal dağılım grafiği



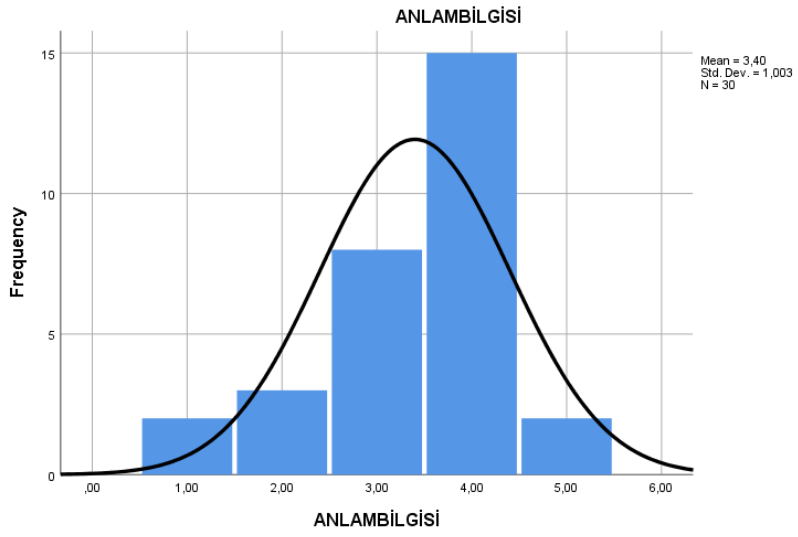
**Şekil 3.2.** Organize etme bileşke alt testi normal dağılım grafiği



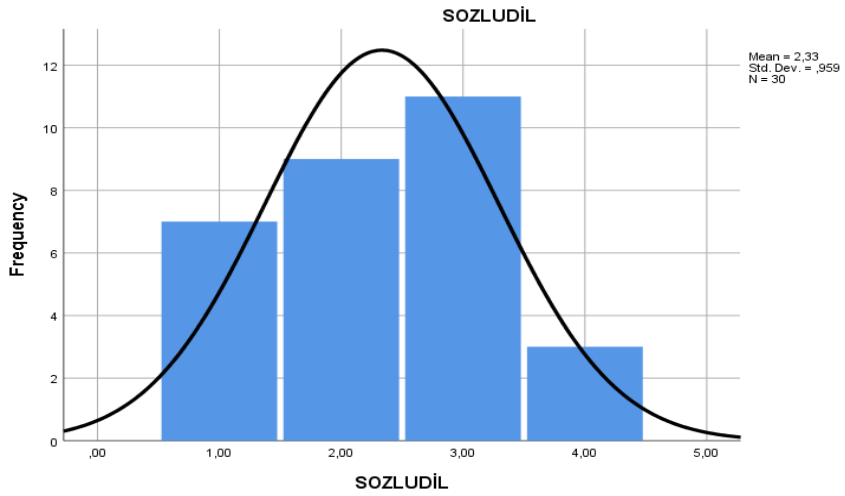
**Şekil 3.3.** Konuşma bileşke alt testi normal dağılım grafiği



Şekil 3.4. Dil bilgisi bileşke alt testi normal dağılım grafiği



Şekil 3.5. Anlam bilgisi bileşke alt testi normal dağılım grafiği



Şekil 3.6. Sözlü dil bileşke alt testi normal dağılım grafiği

Sonuç olarak, dinleme, anlam bilgisi ve dilbilgisi alt bileşke testlerine ilişkin dağılımların farklılık gösterdiği ve parametrik testlere ilişkin tüm varsayımları gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Bu sebeple bu alt testlere ilişkin verilerin analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte organize etme, konuşma ve sözlü dil alt bileşke testlerine ilişkin dağılımların farklılık göstermediği ve parametrik testlere ilişkin tüm varsayımları gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu sebeple bu alt testlere ilişkin verilerin analizinde ise parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

### **3.6. Güvenilirlik**

Çalışmada katılımcıların belirlenme sürecinde (ÖGEBTÖ ve RPM) ve veri toplama sürecinde (TODİL) yapılan kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenilirlik= (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyuma bakılan süreçte kodlayıcılardan biri uygulayıcı, diğeri ise araştırma teknikleri, bilimsel araştırma yöntemleri ve içerik analizi derslerini özel eğitim programında yüksek lisans ve doktora düzeyinde alan, özel eğitim alanında doktorasını bitirmiş bir uzmandır. Her biri için yapılan hesaplama sonucunda kodlamaları yapan 2 kodlayıcı arasındaki uyumun ÖGEBTÖ’de %95, RPM’de %94 ve TODİL’de %92 olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenilirlik değerinin %70 ve üzerinde çıkması yeterli görülmektedir. Yapılan hesaplamalar sonucunda bulunan değerlerin %70’in üzerinde çıkmasından dolayı yapılan kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenilebilir.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Öğrenme güçlüğü riski gösteren öğrencilerin dil becerilerini incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, çalışmada ele alınan değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

### 4.1. Dil Becerilerindeki Performans Düzeyi Bulguları

Öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocukların dil bileşenlerine ilişkin performans düzeylerini belirlemek amacıyla çocukların TODİL dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözlü dil alt bileşkelerinden aldıkları ölçekli toplam puanlarına karşılık gelen düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu kapsamda düzeylere ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Risk grubundaki çocukların TODİL testi dil bileşkelerine ilişkin betimsel istatistikler

Dil Bileşkesi	Düzyey	f	%	X	S
Dinleme	Çok zayıf	15	50	18,33	8,99
	Zayıf	8	26,7	15,62	7,55
	Ortalama altı	4	13,3	9,50	8,66
	Ortalama	2	6,7	5,50	4,94
	Ortalama üstü	1	3,3	16	-
	İleri	-	-	-	-
Organize Etme	Çok zayıf	3	10	16,33	13,50
	Zayıf	11	36,7	17,72	10,12
	Ortalama altı	9	30	13,88	7,76
	Ortalama	7	23,3	13,71	6,75
	Ortalama Üstü	-	-	-	-
	İleri	-	-	-	-
Konuşma	Çok zayıf	2	6,7	13,50	2,12
	Zayıf	6	20	16,33	9,97
	Ortalama altı	11	36,7	19,81	9,13
	Ortalama	10	33,3	11,80	6,87
	Ortalama Üstü	-	-	-	-
	İleri	1	3,3	4	-
Dil Bilgisi	Çok zayıf	14	46,7	18,28	9,25
	Zayıf	9	30	12,88	9,21
	Ortalama altı	7	23,3	13,28	6,47
	Ortalama	-	-	-	-
	Ortalama Üstü	-	-	-	-
	İleri	-	-	-	-
Anlam Bilgisi	Çok zayıf	2	6,7	29	1,41
	Zayıf	3	10	15,66	11,93
	Ortalama altı	8	26,7	17,50	8,28
	Ortalama	15	50	14,33	7,17
	Ortalama üstü	2	6,7	2,50	2,12
	İleri	-	-	-	-

Sözlü Dil	Çok zayıf	7	23,3	17,57	11,38
	Zayıf	9	30	20,11	7,97
	Ortalama altı	11	36,7	11,63	6,16
	Ortalama	3	10	11	8,18
	Ortalama Üstü	-	-	-	-
	İleri	-	-	-	-

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocukların dinleme bileşke performanslarına ilişkin betimsel analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların performans düzeyleri çok zayıf ile ortalama üstü arasında değiştiği görülmektedir. Çocukların 15’i çok zayıf ( $X=18,33$  ve  $S=8,99$ ), 8’i zayıf ( $X=15,62$  ve  $S=7,55$ ), 4’ü ortalama altı ( $X=9,50$  ve  $S=8,66$ ), 2’si ortalama ( $X=5,50$  ve  $S=4,94$ ), ve 1’i ortalama üstü ( $X=16$ ) düzeye sahiptir.

Katılımcıların organize etme bileşke performanslarına ilişkin betimsel analizlerine bakıldığında, çocukların performans düzeylerinin çok zayıf ile ortalama arasında değiştiği görülmektedir. Çocukların 3’ü çok zayıf ( $X=16,33$  ve  $S=13,50$ ), 11’i zayıf ( $X=17,72$  ve  $S=10,12$ ), 9’u ortalama altı ( $X=13,88$  ve  $S=7,76$ ) ve 7’si ortalama ( $X=13,71$  ve  $S=6,75$ ) düzeye sahiptir.

Katılımcıların konuşma bileşke performanslarına ilişkin betimsel analizlerine bakıldığı zaman, performans düzeylerinin çok zayıf ile ileri düzey arasında değiştiği görülmektedir. Çocukların 2’si çok zayıf ( $X=13,50$  ve  $S=2,12$ ), 6’sı zayıf ( $X=16,33$  ve  $S=9,97$ ), 11’i ortalama altı ( $X=19,81$  ve  $S=9,13$ ), 10’u ortalama ( $X=11,80$  ve  $S=6,87$ ) ve 1’i ileri ( $X=4$ ) düzeye sahiptir.

Katılımcıların dil bilgisi bileşke performanslarına ilişkin betimsel analizlerine bakıldığında, performans düzeylerinin çok zayıf ile ortalama altı arasında değiştiği görülmektedir. 14 tanesi çok zayıf ( $X=18,28$  ve  $S=9,25$ ), 9’u zayıf ( $X=12,88$  ve  $S=9,21$ ) ve 7’si ortalama altı ( $X=13,28$  ve  $S=6,47$ ) düzeye sahiptir.

Katılımcıların anlam bilgisi bileşke performanslarına ilişkin betimsel analizlerine bakıldığında, performans düzeylerinin çok zayıf ile ortalama üstü arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların 2’si çok zayıf ( $X=29$  ve  $S=1,41$ ), 3’ü zayıf ( $X=15,66$  ve  $S=11,93$ ), 8’i ortalama altı ( $X=17,50$  ve  $S=8,28$ ), 15’i ortalama ( $X=14,33$  ve  $S=7,17$ ) ve 2’si ortalama üstü ( $X=2,50$  ve  $S=2,12$ ) düzeye sahiptir.

Katılımcıların sözlü dil bileşke performanslarına ilişkin betimsel analizlerine bakıldığında, performans düzeylerinin çok zayıf ile ortalama arasında değiştiği görülmektedir. Çocukların 7’si çok zayıf ( $X=17,57$  ve  $S=11,38$ ), 9’u zayıf ( $X=20,11$  ve

S=7,97), 11'i ortalama altı (X=11,63 ve S=6,16) ve 3'ü ortalama (X=11 ve S=8,18) performans düzeyine sahiptir.

#### 4.2. Risk Grubu Derecelerine Göre Dil Performans Düzeyi Bulguları

Öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocukların ÖGEBTÖ testi bulguları üzerinde yapılan betimsel istatistiklerde katılımcı grubunun orta ve hafif düzeyde olmak üzere iki risk grubunda toplandığı belirlenmiştir. Buna göre göre ortaya konulan risk grubu dereceleri ile dil performansları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bu kapsamda test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.2'de sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** Risk grubu derecelerine göre dil performans düzeyine ilişkin Mann-Whitney-U Testi sonuçları

Dil Performansı	Risk Grubu Derecesi	n	Ortalama	sd	U	Z	P
Dinleme	Hafif Düzey	16	16,44	1	97,000	-,675	,50
	Orta Düzey	14	14,43				
	Toplam	30					
Organize Etme	Hafif Düzey	16	16,88	1	90,000	-,958	,33
	Orta Düzey	14	13,93				
	Toplam	30					
Konuşma	Hafif Düzey	16	17,00	1	88,000	-1,048	,29
	Orta Düzey	14	13,79				
	Toplam	30					
Dil Bilgisi	Hafif Düzey	16	14,75	1	100,000	-,538	,59
	Orta Düzey	14	16,36				
	Toplam	30					
Anlam Bilgisi	Hafif Düzey	16	17,63	1	78,000	-1,528	,12
	Orta Düzey	14	13,07				
	Toplam	30					
Sözel Dil	Hafif Düzey	16	17,56	1	79,000	-1,437	,15
	Orta Düzey	14	13,14				
	Toplam	30					

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların risk grubu dereceleri ile dinleme (U=97,000, p>,05), organize etme(U=90,000, p>,05), konuşma (U=88,000, p>,05), dil bilgisi (U=100,000 p>,05), anlam bilgisi (U=78,000 p>,05) ve sözel dil (U=79,000, p>,05) performansları arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur.

#### 4.3. Demografik Özelliklerine Göre Dil Puan Bulguları

Öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocukların demografik özellikleri ile dil puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla, demografik özelliklerden çocuğun

yaşı ve erken çocukluk eğitime başlama yaşına bakılırken korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi demografik özelliğine bakılırken ise parametrik olmayan testler kullanılarak aralarındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda yaşa, erken çocukluk eğitime başlama yaşına, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine ilişkin bulgular aşağıda başlıklarla verilmiştir.

#### 4.3.1. Yaşa göre dil puan bulguları

ÖG risk grubundaki çocukların yaşları ile dil puanlarının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla aralarındaki korelasyona bakılmış ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Normal dağılım göstermeleri sebebiyle organize etme, konuşma ve sözlü dil bileşkesi için Pearson'un Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılırken, normal dağılım göstermedikleri için dil bilgisi, anlam bilgisi ve dinleme bileşkeleri için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İlişkin bilgiler Tablo 4.3'te sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** Kronolojik Yaşlarına göre dil performans düzeyine ilişkin korelasyon sonuçları

	Organize Etme	Konuşma	Sözlü Dil	Dil Bilgisi	Anlam Bilgisi	Dinleme
Yaş	.58**	.44*	.29	.38*	.15	.13

\*p<,05

\*\*p<,01

Korelasyon katsayısının 70-1.00 aralığında olması yüksek, .70-.30 aralığında olması orta, .30-.00 aralığında olması düşük bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010). Tablo 4.3'te görüldüğü üzere korelasyon sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların yaşları ile organize etme bileşkesi arasında orta korelasyon görülürken, konuşma ve dil bilgisi bileşkesi arasında ise düşük korelasyon görülmektedir. Risk grubu çocuklarının yaşları ile sözlü dil, anlam bilgisi ve dinleme bileşkesi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p>,05).

#### 4.3.2. Erken çocukluk eğitime başlama yaşına göre dil puan bulguları

ÖG risk grubundaki çocukların erken çocukluk eğitime başlama yaşları ile dil puanlarının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla aralarındaki korelasyona bakılmış ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermeleri sebebiyle organize etme, konuşma ve sözlü dil bileşkesi için

pearson kullanılırken, normal dağılım göstermedikleri için dil bilgisi, anlam bilgisi ve dinleme bileşikleri için sperman kullanılmıştır. İlişkin bilgiler Tablo 4.4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** Erken çocukluk eğitime başlama yaşına göre dil performans düzeyine ilişkin korelasyon sonuçları

	Organize Etme	Konuşma	Sözlü Dil	Dil Bilgisi	Anlam Bilgisi	Dinleme
<b>EÇEBY</b>	.41*	.15	.06	.26	.07	.27

*EÇEBY: Erken Çocukluk Eğitime Başlama Yaşı.*

\*p<,05

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere korelasyon sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların erken çocukluk eğitime başlama yaşları ile organize etme bileşesi arasında düşük korelasyon görülmektedir. Risk grubu çocuklarının yaşları ile konuşma, dil bilgisi, sözlü dil, anlam bilgisi ve dinleme bileşesi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p>,05).

#### 4.3.3. Anne eğitim düzeyine göre dil puan bulguları

Öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocukların anne eğitim düzeylerine göre dil puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bu kapsamda test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.5’te sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** Anne eğitim düzeylerine göre dil performans düzeyine ilişkin Mann-Whitney U- Testi sonuçları

Dil Performansı	Anne Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	sd	U	Z	p
Dinleme	İlkokul/Ortaokul/Lise	19	16,55	2	84,500	-,931	,35
	Önlisans/Lisans/Lisansüstü/Doktora	11	13,68				
	Toplam	30					
Organize Etme	İlkokul/Ortaokul/Lise	19					
	Önlisans/Lisans/Lisansüstü/Doktora	11					
	Toplam	30	16,11	2	93,000	-,519	,60
Konuşma	İlkokul/Ortaokul/Lise	19	17,82	2	60,500	-1,989	,04
	Önlisans/Lisans/Lisansüstü/Doktora	11	11,50				
	Toplam	30					
Dil Bilgisi	İlkokul/Ortaokul/Lise	19					
	Önlisans/Lisans/Lisansüstü/Doktora	11	15,42	2	103,000	-,070	,94
	Toplam	30	15,64				
Anlam Bilgisi	İlkokul/Ortaokul/Lise	9					
	Önlisans/Lisans/Lisansüstü/Doktora	11	16,66	2	82,500	-1,024	,30

	Toplam	30	13,50				
Sözlü Dil			16,74	2	81,000	-1,060	,28
			13,36				

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere Mann Whitney U-Testi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların anne eğitim düzeyleri ile konuşma bileşkesi arasında anlamlı fark bulunurken ( $p < ,05$ ), dinleme, organize etme, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $p > ,05$ ).

Anne eğitim düzeyi ile konuşma bileşkesi arasında çıkan anlamlı farkın düzeyini belirlemek amacıyla, etki büyüklüğü  $\frac{Z}{\sqrt{n}}$  formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 0.1 düşük etki, 0.3 orta etki ve 0.5 ve üzeri yüksek etki olarak değerlendirilmiştir (Karadimitriou, Marshall ve Knox, 2018). Buna göre çıkan sonuç .36 olup, orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Karadimitriou, S. M., Marshall, E. & Knox, C. Mann-Whitney U Test (Shefeld Hallam University, 2018)

#### 4.3.4. Baba eğitim düzeyine göre dil puan bulguları

ÖG risk grubundaki çocukların baba eğitim düzeylerine göre dil puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmış ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. İlişkin bilgiler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** *Baba eğitim düzeylerine göre dil performans düzeyine ilişkin Mann Whitney U- Testi sonuçları*

Dil Performansı	Baba Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	sd	U	Z	p
-----------------	--------------------	---	----------	----	---	---	---

Dinleme	İlkokul/Ortaokul/Lise	14	17,54	3	83,500	-1,282	,20
	Önlisans/Lisans	16	13,72				
	Lisansüstü/Doktora						
	Toplam	30					
Organize Etme	İlkokul/Ortaokul/Lise	14	17,14	2	89,000	-1,002	,35
	Önlisans/Lisans	16	14,06				
	Lisansüstü/Doktora						
	Toplam	30					
Konuşma	İlkokul/Ortaokul/Lise	14	18,43	2	71,000	-1,790	,09
	Önlisans/Lisans	16	12,94				
	Lisansüstü/Doktora						
	Toplam	30					
Dil Bilgisi	İlkokul/Ortaokul/Lise	14	16,61	2	96,500	-,695	,52
	Önlisans/Lisans	16	14,53				
	Lisansüstü/Doktora						
	Toplam	30					

**Tablo 4.6.** (Devam) Baba eğitim düzeylerine göre dil performans düzeyine ilişkin Mann Whitney U- Testi sonuçları

Anlam Bilgisi	İlkokul/Ortaokul/Lise	14	17,32	2	86,500	,252	,29
	Önlisans/Lisans	16	13,91				
	Lisansüstü/Doktora						
	Toplam	30					
Sözlü Dil	İlkokul/Ortaokul/Lise	14	17,57	2	83,000	,207	,24
	Önlisans/Lisans	16	13,69				
	Lisansüstü/Doktora						
	Toplam	30					

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere Mann Whitney U-Testi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların baba eğitim düzeyleri ile konuşma, dinleme, organize etme, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $p > ,05$ ).

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların dil becerilerini betimsel olarak ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen sonuçlar ele alınmış, izleyen bölümde araştırma soruları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

### 5.1. Sonuç

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; ÖG risk grubundaki çocukların dil performanslarına bakıldığında, TODİL alt test betimsel analizlerinde görüldüğü üzere dinleme bileşkesinde 15 çocuk çok zayıf, 8 çocuk zayıf, 4 çocuk ortalama altı, 2 çocuk ortalama ve 1 çocuk ortalama üstü performans göstermiştir. Organize etme bileşkesinde ise 3 çocuk çok zayıf, 11 çocuk zayıf, 9 çocuk ortalama altı ve 7 çocuk ortalama performans göstermiştir. Konuşma bileşkesinde 2 çocuk çok zayıf, 6 çocuk zayıf, 11 çocuk ortalama altı, 10 çocuk ortalama ve 1 çocuk ileri performans gösterirken, dil bilgisi bileşkesinde 14 çocuk çok zayıf, 9 çocuk zayıf ve 7 çocuk ortalama altı performans göstermiştir. Anlam bilgisi bileşkesine bakıldığında ise 2 çocuk çok zayıf, 3 çocuk zayıf, 8 çocuk ortalama altı performans gösterirken, 15 çocuk ortalama ve 2 çocuk ortalama üstü performans göstermiştir. Sözlü dil bileşkesinde 7 çocuk çok zayıf, 9 çocuk zayıf, 11 çocuk ortalama altı ve 3 çocuk ortalama performans göstermiştir.

ÖG risk grubundaki çocukların ÖGEBTÖ testine göre ortaya konulan risk grubu dereceleri ile dinleme bileşke performansları ( $U=97,000$ ,  $p>,05$ ), organize etme bileşke performansları ( $U=90,000$ ,  $p>,05$ ), konuşma bileşke performansları ( $U=88,000$ ,  $p>,05$ ), dil bilgisi bileşke performansları ( $U=100,000$ ,  $p>,05$ ), anlam bilgisi bileşke performansları ( $U=78,000$ ,  $p>,05$ ) ve sözlü dil bileşke performansları ( $U=79,000$ ,  $p>,05$ ) arasında Kruskal Wallis H-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

ÖG risk grubundaki çocukların yaşları ile dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi performansları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan korelasyon sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların yaşları ile organize etme bileşkesi arasında orta korelasyon görülürken, konuşma ve dil bilgisi bileşkesi arasında düşük korelasyon görülmektedir. ÖG risk taşıyan çocukların yaşları ile dinleme, anlam bilgisi ve sözel dil performansları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $p>,05$ ).

ÖG risk grubundaki çocukların erken çocukluk eğitimine başlama yaşları ile dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi performansları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan korelasyon sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların erken çocukluk eğitimine başlama yaşları ile organize etme bileşkesi arasında düşük korelasyon görülmektedir. ÖG riski taşıyan çocukların yaşları ile dinleme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözel dil performansları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $p>,05$ ).

ÖG risk grubundaki çocukların anne eğitim düzeyleri ile dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi performansları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların anne eğitim düzeyleri ile konuşma bileşkesi arasında anlamlı fark çıkarırken, dinleme, organize etme, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $p>,05$ ).

ÖG risk grubundaki çocukların baba eğitim düzeyleri ile dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi performansları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların baba eğitim düzeyleri ile dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $p>,05$ ).

## **5.2. Tartışma**

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların dil becerilerinin ortaya konması amaçlanmış olup, elde edilen bulgular doğrultusunda tartışılmıştır.

### **5.2.1. Dil performans düzeylerinin tartışılması**

Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların dil performans düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan TODİL alt testlerinde katılımcı performanslarının çok zayıf, zayıf, ortalama altı, ortalama, ortalama üstü ve ileri düzeylerde olduğu görülmektedir. Katılımcıların aldıkları puanlara bakıldığında, Tablo 2’de görüldüğü üzere dinleme bileşkesinde 27 katılımcının ortalamasının altında, organize etme bileşkesinde 23 katılımcının ortalamasının altında, konuşma bileşkesinde 19 katılımcının ortalamasının

altında, dil bilgisi bileşkesinde tüm katılımcıların ortalamasının altında, anlam bilgisi bileşkesinde 13 katılımcının ortalamasının altında, sözlü dil bileşkesinde ise 27 katılımcının ortalamasının altında performans gösterdiği görülmektedir.

Seçkin Yılmaz ve Sarı (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin akranlarına göre çok daha zayıf sözel dil performansına sahip olduğu ve öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun zayıf ve çok zayıf performans gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca Delimehmet Dada ve Ergül (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre sözcük bilgisi performansının çok daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Özellikle dilbilgisi bileşkesinde tüm katılımcıların ortalamasının altında performans gösterdiği dikkat çekmektedir. ÖG'li çocukların akranlarına göre dilbilgisi alanında daha düşük performans sergiledikleri alanyazında da desteklenmektedir (Cantiani, Lorusso ve Perego, 2015, Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020). Dilbilgisi farkındalığı yüksek çocukların sözcüklerdeki ekleri daha iyi fark edebildiği ve bu farkındalık dolayısıyla da okuduğunu anlama performanslarının daha iyi olduğu göz önüne alındığında (Adlof ve Catts, 2015), ÖG riski taşıyan çocukların belirlenmesinde dilbilgisi bileşkesinin önemi göz ardı edilmemelidir.

Çalışmada diğer bir değişken olan dinleme bileşkesinde katılımcıların 27 tanesinin ortalama altı performans gösterdiği görülmektedir. Alanyazında yapılan bir çalışmada da benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Dinleme becerisi, temelde dil becerisi ile ilişkili olup, sözel dili iyi anlamayı gerektirir (Kendeou, Lynch, Van Den Broek, Espin, White ve Kremer, 2005). Dinleme anlama becerisinin, okuduğunu anlama becerisinin en erken yordayıcılarından biri olduğu (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2016; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007), bu iki alıcı dil becerisinin arasında yakın bir ilişki olduğu alan yazında pek çok çalışmada (Guthrie & Tyler, 1976; Hagtvet, 2003; Hedrick & Cunningham, 1995) ortaya konmuştur. Bu veriler göz önüne alındığında risk grubundaki öğrencilerin ileri akademik yaşamlarında okuduğunu anlamada güçlükler yaşayacakları düşünülebilir.

### **5.2.2. Risk grubu dereceleriyle dil performansları arasındaki ilişkinin tartışılması**

Araştırmada risk grubu dereceleri ile dil performansları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocukların ailelerine ÖGEBTÖ uygulanmış ve ölçek bulguları, katılımcı grubunun orta ve hafif düzeyde olmak üzere iki risk grubundan oluştuğunu göstermiştir. Ortaya konulan risk grubu dereceleri ile dil performansları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve analiz sonucunda aralarında herhangi bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Risk grubunda olan çocukların belirlenmesinde kullanılan ÖGEBTÖ toplam 52 maddeden oluşan 4 alt ölçek bulunmaktadır. Alt ölçekler; Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (14 Madde), Bilişsel Beceriler (18 Madde), Psikomotor Gelişim Becerileri (13 Madde), Sosyal-Duygusal Beceriler (7 Madde) olarak ayrılmaktadır. Dolayısıyla her bir alt bileşene ilişkin test uygulandıktan sonra öğrenme güçlüğü riski ile ilgili veri elde edilmektedir. Araştırmada ÖGEBTÖ ile TODİL arasında bir ilişkinin olmaması çeşitli nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Bunlar; testte dil becerilerine yönelik madde sayısının 14 olması, ölçeğin ailelere uygulanarak verilerin elde edilmesi, çoklu değerlendirme tekniklerinin kullanılmaması şeklinde sıralanabilir.

Bu çalışmada ÖGEBTÖ ile birlikte RPM testi ve Çocuk Ebeveyn Bilgi Formu ile öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrenciler belirlenmiştir. Uygulayıcı, formal değerlendirme araçları içerisinde yer alan ÖGEBTÖ ve RPM testlerinin uygulayıcı sertifikasını alarak uygulamıştır. Yine araştırmada informal değerlendirme araçlarından biri olan görüşme yoluyla ailelerden çocuk ile ilgili bilgiler edinmiştir. Ancak yine de vurgulamak gerekir ki bu araçlardan çocuğun zeka düzeyine ilişkin bilgi veren RPM testi çocuğa doğrudan uygulanırken, diğer araçların verileri ailelerden elde edilmiştir. Dolayısıyla risk taşıyan çocukların belirleneceği araç olan ÖGEBTÖ ailelere uygulanmış olup ailelerin verdiği bilgiler çerçevesinde risk olup olmadığına karar verilmiştir. Bu da çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. ÖGEBTÖ ile birlikte gözlemler yaparak, araştırmacı günlüğü tutarak ve çocuğun ürünlerinin yer aldığı portfolyo dosyalarını inceleyerek çocuk hakkında daha fazla bilgi edinilmesi gerekmektedir. İleriki araştırmalarda bu tekniklere de yer vererek risk grubunun belirlenmesi önerilmektedir.

Diğer bir durum ise çalışmada; çocukların ÖGEBTÖ puanları ile sadece dil becerileri arasındaki ilişkiye bakılmasıdır. Oysaki öğrenme güçlüğü; DSM-V’te okuma,

yazma, konuşma, dinleme, mantık yürütme ve matematik becerilerinin kazanılmasında güçlüklerin belirgin olduğu nörobiyolojik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Dolayısıyla dil ile ilişki olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme ile ilgili riskler dışında mantık yürütme ve matematik becerilerindeki güçlükler de çocukların risk grubunda olmasının nedenleri arasında gösterilmektedir. Öte yandan psikomotor becerilerdeki güçlüklerin de öğrenme güçlüğüünün erken belirtileri arasında yer aldığı bilinmektedir (Aslan, 2015). Dolayısıyla çocukların ÖGEBTÖ puanları ile dil performansları arasında ilişki olmaması çocukların matematik, mantık yürütme ve psikomotor becerilerde risk grubunda olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

### **5.2.3. Demografik özellikleriyle dil puanları arasındaki ilişkinin tartışılması**

Çalışmada, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların demografik özellikleri ile dil puanları arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Bu bağlamda; çocukların yaşları, erken çocukluk eğitime başlama yaşları, anne ve baba eğitim düzeyleri ile dil puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

İlk olarak dil performansının yaşlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Çocukların yaşları ile organize etme bileşkesi arasında orta korelasyon bulunurken konuşma, dil bilgisi bileşkesi ve dinleme, anlam bilgisi ve sözel dil performansları arasında ise anlamlı korelasyon bulunamamıştır. Bu da risk grubunda olan çocukların yaşları arttıkça organize etme becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca çalışmada, ÖG risk grubundaki çocukların anne eğitim düzeyleri ile okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların anne eğitim düzeyleri ile konuşma bileşkesi arasında anlamlı fark çıkarken, dinleme, organize etme, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Annelerin okuma düzeyleri arttıkça çocuklarda dil girdisinin daha fazla olduğu dolayısıyla çocukların dil performanslarının da daha iyi olduğu bilinmektedir. Bu bulgu, annelerin eğitim düzeyleri ile çocukların konuşma performansları arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Alanyazında annelerin öğrenim düzeyinin artmasına bağlı olarak çocukları için bilgi kaynaklarını araştırabilme imkânlarının arttığı, çocuklarının sağlık ve eğitimleri için daha fazla kaynak ayırdıkları (Yersel ve Durualp, 2019) bilinmektedir. Dolayısıyla bu çalışmaya katılan eğitim düzeyi yüksek annelerin de çocuklarını destekledikleri düşünülebilir.

ÖG risk grubundaki çocukların baba eğitim düzeyleri ile dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi performansları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Okul öncesi dönem ÖG risk grubundaki çocukların baba eğitim düzeyleri ile dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu bulgu şaşırtıcı bir veri olmamakla birlikte özellikle çocukların eğitimlerinin ve gelişimlerinin anneler tarafından takip edildiğinin de bir göstergesi olarak düşünülebilir. Yine hem olağan gelişim gösteren hem de özel gereksinimi olan çocukların aileleri ile yapılan çalışmaların neredeyse tamamının annelerle gerçekleştirildiği düşünüldüğünde babaların eğitim düzeyleri ile çocukların dil performansları arasında ilişkinin olmaması da olasıdır.

### **5.3. Öneriler**

#### **5.3.1. Uygulamaya dönük öneriler**

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında aşağıda uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırma 30 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. İleriki çalışmalarda daha fazla çocukla araştırmanın gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Çalışmadan elde edilen bulgular, ÖG riski taşıyan çocukların belirlenmesinde daha fazla sayıda ölçme aracıyla uygulama yapılması ve öte yandan informal değerlendirme tekniklerinin (gözlem, portfolyo dosyası vb.) de işe koşulması önerilmektedir.
- Elde edilen bulgular ışığında öğrenme güçlüğü riski olan çocuklara erken dönemde okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini de etkileyen sözcük bilgisi ile ilgili eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
- ÖG riski taşıyan çocukların belirlenmesinde dilbilgisi bileşkeninin önemi göz ardı edilmemeli, kanıt temelli müdahaleler uygulanmalıdır.


#### **5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler**

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında aşağıda ileriki araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırma 30 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. İleriki çalışmalarda daha fazla sayıda katılımcı ile araştırmanın gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların belirlenmesinde kullanılan ölçekler ailelere uygulanmıştır. İleriki çalışmalarda ailelerle birlikte doğrudan çocukları gözlemleyerek, portfolyo dosyalarını inceleyerek ve araştırmacı günlüğü tutarak risk grubunun belirlenmesi önerilmektedir.

## **EKLER**

## Ek 1. Etik Kurul Raporu

Evrak Kayıt Tarihi: 09.06.2022	Protokol No: 327545	Tarih: 24.06.2022
		
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
<b>ÇALIŞMANIN TÜRÜ:</b>	Yüksek Lisans Tez Çalışması	
<b>KONU:</b>	Eğitim Bilimleri	
<b>BAŞLIK:</b>	Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Çocukların Dil Becerilerinin İncelenmesi	
<b>PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:</b>	Prof. Dr. Özlem DİKEN	
<b>TEZ YAZARI:</b>	Betül ŞİMŞİR DER	
<b>ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:</b>	-	
<b>KARAR:</b>	Olumlu	
<b>Prof. Dr. Saime ÖNCE</b> (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)		
<b>Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ</b> (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)		<b>Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ</b> (Edebiyat Fak.)
<b>Prof. Dr. Yıldız UZUNER</b> (Eğitim Fak.)		<b>Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN</b> (Açıköğretim Fak.)
<b>Prof. Dr. Handan DEVECİ</b> (Eğitim Fak.)		<b>Prof. Dr. Erkan YÜKSEL</b> (İletişim Bil. Fak.)

## Ek 2. Araştırma Katılım Formu

### ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Çocukların Dil Becerilerinin İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların dil becerilerinin betimsel olarak ortaya konması amacını taşımaktadır. Çalışma, Betül Şimşir Der tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Türkiye alan yazınında bir ilk olarak, öğrenme güçlüğü risk grubunun dil becerilerinin ortaya konmasına ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda size Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) ve Çocuk Ve Ebeveyn Bilgi Formu, çocuğunuza Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM) ve Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL) ölçekleri uygulanarak veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak, araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Aksaray Üniversitesi Özel Eğitim bölümü araştırma görevlisi Betül Şimşir Der'e ( mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Betül Şimşir Der  
Adres : Aksaray Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi A Blok Kat 3 Özel Eğitim Bölümü  
Cep Tel : 05079498020

Mail: betul.simsir@hotmail.com

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**

*(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)*

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

### Ek 3. Çocuk Ve Ebeveyn Bilgi Formu

#### ÇOCUĞUN;

1. Adı-Soyadı :
2. Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl) :
3. Cinsiyeti :
4. Devam ettiği okulun adı:
5. Erken çocukluk eğitime başlama yaşı:

#### EBEVEYNİN;

1. Adı-Soyadı :
2. Medeni Durumu :

Evli	
Bekar ( boşanmış)	

3. Yaşı:

4. Mesleği :

Annenin ..... Babanın .....

5. Aylık Gelir :

1000-3000 arası	3001-6000 arası	6000-8000 arası	8001-10000 arası	10001 lira ve üzeri

6. Eğitim Düzeyi :

Anne Baba

Okur- Yazar değilim		
İlkokul		
Ortaokul-Lise		
Önlisans-Lisans		
Lisansüstü-Doktora		

7. Çocuklarınızın yaşı ve cinsiyeti ( Lütfen kutuya belirtiniz.)

	YAŞI	CİNSİYETİ
1. ÇOCUK		
2. ÇOCUK		
3. ÇOCUK		



## Ek 5. TODİL Uygulayıcı Sertifikası



## KAYNAKÇA

- Abd Rauf, A.A., Ismail, M.A., Balakrishnan, V. ve Haruna, K. (2018). Dyslexic children: The need for parents awareness. *Journal of Education and Human Development*, 7 (2), 91-99.
- Açıkgöz, G. (2019). *Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Adlof, S.M. ve Catts, H.W. (2015). Morphosyntax in poor comprehenders. *Reading and Writing*, 28 (7), 1051-1070.
- Adlof, S.M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S. ve Petscher, Y. (2017). Identifying children at risk for language impairment or dyslexia with group-administered measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60 (12), 3507-3522.
- Akoğlu, G. ve Acarlar, F. (2014). Türkçe anlamsız sözcük tekrarı listesinin 3-9 yaş grubu çocuklarda kullanımının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 13-24.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim* (5. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, F. (2016). Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler ve yasal haklar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 268-297). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, G. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, Ş.G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11, 34-39.
- Akyol, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 1, 8-11.
- Alkan, G.B. (2021). *Disgrafi tanısı almış öğrencilerin yazım hatalarının giderilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Alloway, T.P. ve Alloway, R. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20-29.
- Alloway, T.P. ve Archibald, L.M.D. (2008). Working memory and learning in children with developmental coordination disorder and specific language impairment. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 251- 262.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3. baskı). Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4. baskı). DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. baskı). Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of communication disorders and variations.

- Apriani, E. ve Supardan, D. (2018). Language learning disabilities: How can I help my students with Dyslexia? *English Franca Academic Journal of English Language and Education*, 2 (02), 188-200.
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23 (2), 365-388.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Araz Altay, M. (2015). *Bir üniversite hastanesi çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğinde özgül öğrenme bozukluğu tanısı konan çocuk ve ergenlerde eşlik eden psikiyatrik bozuklukların araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Artan, İ. ve San Bayhan, P. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 8.
- Baddaley, A.D. ve Hitch, G. (2007). Working memory, past, present and future? N. Osaka, R.L. Logie ve M.D Esposito (Editörler), *The cognitive neuroscience of working memory* içinde (s. 55-60). U.K: Oxford University.
- Balikci, O.S. ve Melekoglu, M.A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12 (1), 84-95.
- Barth, K. (2006). *Öğrenme güçlüklerini erken tespit etmek* (Çev: A. Kanat). İzmir: İlyaz İzmir Yayınevi.
- Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, Ğ. (2015). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S.S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* içinde (s. 167-192). Ankara: Eğiten Kitap.
- Beacham, N. ve Trott, C. (2005). Screening for dyscalculia within HE. *MSOR Connections*, 5 (1), 1-4.
- Bender, W.N. (2008). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri. H. Sarı (Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford.
- Bildiren, A. (2017b). Reliability and validity study for the coloured progressive matrices test between the ages of 3-9 for determining gifted children in the pre-school period. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (11), 13-20.
- Bildiren, A. ve Bilgen, Ö.B. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (2), 269-289.

- Bildiren, A., Kargin, T. ve Korkmaz, M. (2017). Renkli progresif matrisleri testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 7 (1).
- Biotteau, M., Danna, J., Baudou, É., Puyjarinet, F., Velay, J.L., Albaret, J.M. ve Chaix, Y. (2019). Developmental coordination disorder and dysgraphia: signs and symptoms, diagnosis, and rehabilitation. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 15, 1873.
- Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley and Sons.
- Bohn, M. ve Frank, M.C. (2019). The pervasive role of pragmatics in early language. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 223-249.
- Bryan, T. ve Pflaum, S. (1978). Linguistic, cognitive and social analysis of learning disabled children's social interactions. *Learning Disabilities Quarterly*, 1, 70-79.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantiani, C., Lorusso, M.L., Perego, P., Molteni, M. ve Guasti, M.T. (2015). Developmental dyslexia with and without language impairment: ERPs reveal qualitative differences in morphosyntactic processing. *Dev Neuropsychol*, 40 (5), 291-312.
- Carlisle, J.F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- Catts, H.W., Nielsen, D.C., Bridges, M.S. ve Liu, Y.S. (2016). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49 (5), 451-465.
- Chordia, S.L., Thandapani, K. ve Arunagirinathan, A. (2020). Children 'at risk' of developing specific learning disability in primary schools. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87, 94-98.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (1), 123-133.
- Culatta, R.A., Tompkins, J.R. ve Werts, M.G. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çetin Kazak, V. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Çınar, B.M. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda dil gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.

- Çiyiltepe M. ve Türkbay, T. (2004). Konuşmanın bileşenleri ve konuşma gecikmesi olan çocukların değerlendirilmesi: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11 (2), 90.
- Dahle, A.E. ve Knivsberg, A.M. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16 (2), 179-193.
- Deacon, S.H. (2011). Sounds, letters and meanings: The independent influences of phonological, morphological and orthographical skills on early word reading accuracy. *Journal of Research in Reading. Advance Online Publication*. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01496.x
- Dehn, M.J. (2011). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. John Wiley & Sons.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, N. ve Demirci, P.T. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 47-57.
- Deniz, S. ve Aslan, Y. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikaye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (228), 241-261.
- Deniz, M., Yorgancı, Z. Ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon süreçlerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8 (3), 694-708.
- Doğru, S.S.Y., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Determination of word knowledge and comprehension levels in normal developing and learning disorder children. *Elementary Education Online*, 9 (3).
- Döhla, D. ve Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology*, 6, 2045.
- Döşlü, P.K. ve Bağlama, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüünün erken belirtilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2 (2), 361-388.
- Ergül, C. ve Özgür Yılmaz, Ç. (2021). Özgül öğrenme bozukluğunda erken tanılama. F. Toros ve Ş. Torun (Editörler), *Özgül öğrenme bozukluğu içinde* (s. 41-45). Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Ferrara, M., Camia, M., Cecere, V., Villata, V., Vivenzio, N., Scorza, M. ve Padovani, R. (2020). Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: An investigation using the Italian version of CCC-2. *J Autism Dev Disord*, 50 (2), 1295–1309.
- Genişyürek, C. (2021). *Zeka oyunlarının 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Gökdemir, M. ve Yakut, A.D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*.

- Görgün, B. ve Melekoğlu, M.A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 698-713.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M.A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9 (1), 83-106.
- Graham, L. ve Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. *Learning about learning disabilities* içinde (s. 251-279). Academic Press.
- Green, B.C., Johnson, K.A. ve Bretherton, L. (2013). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: An integrated review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 1-15. doi: 10.1111/1460-6984.12056
- Guthrie, J.T. ve Tyler, S.J. (1976). Psycholinguistic processing in reading and listening among good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 8 (4), 415-426.
- Gündoğdu, S., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dil bilimsel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 1-26.
- Gürsel, O. (2017). Özel eğitimde değerlendirme. İ.H. Diken (Editör), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güven, O.S. (2015). *İki dil testinin (tedil ve todil) tipik ve atipik dil gelişimi gösteren çocuklarda ayırt ediciliğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güzel Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (136).
- Hagtvet, B.E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing*, 16, 505-539.
- Hannell, G. (2005). *Dyscalculia action plans for successful learning in mathematics*. New York: David Fulton Publishers.
- Hartas, D. (2013). *Dyslexia in the early years: A practical guide to teaching and learning*. Routledge.
- Hedrick, W.B. ve Cunningham, J.W. (1995). The relationship between wide reading and listening comprehension of written language. *Journal of Reading Behavior*, 27 (3), 425-438.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. ve Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 157–163.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M.A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (3), 443-469.

- Jenkins, J.R. ve O'Connor, R.E. (2002). Early identification and intervention for young children with reading/learning disabilities. *Identification of learning disabilities: Research to Practice*, 2, 99-149.
- Johnson, B. (2017). Learning disabilities in children: Epidemiology, risk factors and importance of early intervention. *Bmh Medical Journal*, 4 (1), 31-37.
- Karabekiroğlu, K. (2012). *Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları (Beware: Attention and learning problems)*. Say Yayınları.
- Karadeniz, M.H. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 8 (2), 193-208.
- Karadimitriou, S. M., Marshall, E. ve Knox, C. (2018). Mann-Whitney U Test. Sheffield Hallam University.
- Karagiannakis, G., Baccaglini-Frank, A. ve Papadatos, Y. (2014). Mathematical learning difficulties subtypes classification. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 57.
- Karakelle, S. (2004) *Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkökuma becerisi üzerindeki etkisi. Psikoloji Geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (1), 61-87.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 91-98. doi: 10.1007/s10643-005-0030-6
- Kirk, S., Gallagher, J.J. ve Coleman, M.R. (2014). *Educating exceptional children*. Cengage Learning.
- Knoop-van Campen, C.A.N., Segers, E. ve Verhoeven, L. (2018). How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24 (2), 156–169.
- Korkmazlar, Ü. (1999). *Özel öğrenme güçlükleri, ben hasta değilim*. A. Ekşi (Ed.), (s. 285-295). İstanbul: Nobel.
- Kroesbergen, E.H., Van't Noordende, J.E. ve Kolkman, M.E. (2012). Training working memory in kindergarten children: Effects on working memory and early numeracy. *Child Neuropsychology*, 1, 23–37.
- Lam, K.H. ve Ho, C.S.H. (2014). Pragmatics skills in Chinese dyslexic children: Evidence from a parental checklist. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 1, 4–19.
- Lange, S.M ve Thompson, B. (2006). Öğrenme güçlüğü riski altındaki çocuklarda erken teşhis ve müdahaleler. *Uluslararası Özel Eğitim Dergisi*, 21 (3), 108-119.
- Laufer, K. (2000). Accommodating students with specific writing disabilities. *Journalism and Mass Communication Educator*, 54 (4), 29-36.

- Lonigan, C.J., Wagner, R.K., Torgesen J.K. ve Rashotte, C. (2007). *Test of preschool early literacy*. Austin, TX: ProEd.
- Lyytinen, P., Eklund, K. ve Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 55, 166-192.
- Mann, V. (1991). Language problems: A key to early reading problems. B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* içinde (s. 130-163). San Diego: Academic Press.
- Martins, M.R.L., Bastos, J.A., Cecato, A.T., Souza Araujo, M.L., Ribeiro Magro, R. ve Alaminos, V. (2013). Screening for motor dysgraphia in public schools. *Jornal de Pediatria*, 89 (1), 70-74.
- McCardle, P., Scarborough, H.S. ve Catts, H.W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 230-239.
- McConnell, M.E. (1999). Self-monitoring, cueing, recording, and managing: Teaching students to manage their own behavior. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 14-21.
- MEB. (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi. [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Öğrenme%20Güçlüğü.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Öğrenme%20Güçlüğü.pdf) (Erişim tarihi: 23.03.2020).
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.A.H. ve Hulme, C. (2012) Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 322–352.
- Melekoğlu, M.A. (2015). Özel öğrenme güçlüğü'nün erken belirtileri. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editörler), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 26-27). Ankara: Vizeakademik.
- Melekoğlu, M.A. (2020). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Editörler), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M.A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editörler), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s.15-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Metin, Ö. ve Eynallı Gök, M. (2021). Özgül öğrenme bozukluğunun tarihçesi. F. Toros ve Ş. Torun (Editörler), *Özgül öğrenme bozukluğu* içinde (s. 1-6). Ankara: Akademisyen.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Strateji Geliştirme Başkanlığı resmî yazısı (Konu: Veri talebi). No: 49614598/622.03/18863985 Tairh: 03.10.2019
- Mutlu, Y. (2016). *Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). Matematik eğitiminde teoriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Nash, H.M., Hulme, C., Gooch, D. ve Snowling, M.J. (2013). Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: Continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (9), 958-968.

- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *A report from the national joint committee on learning disabilities* (s. 63-72).
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). Comprehensive assessment and evaluation of students with learning disabilities: A paper prepared by the national joint committee on learning disabilities: June 2010. *Learning Disability Quarterly*, 3-16.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. *Why Language Matters for Theory of Mind*, 26-49.
- Nippold, M. ve Fey, S. (1983). Metaphor understanding in preadolescents having a history of language acquisition difficulty. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 14, 171-180
- Okur, M. (2019). *Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). *Resmi Gazete*, 26184, 31 Mayıs 2006.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *Resmi Gazete*.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30 (2), 123-153.
- Özkubat, U. ve Özmen, E.R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi: Sesli düşünme protokolü uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (1), 155-180.
- Özmen, E.R. (2014). Öğrenme problemleri: Önlenmesi ve düzeltilmesi. *Bir Model Önerisi, Yeni Türkiye Dergisi*, 59,1321-1332.
- Paquette, P.H. ve Tuttle, C.G. (2006). *Learning disabilities the ultimate teen guide*. Toronto, Amerika Birleşik Devletleri: The Scarecrow Press, Inc.
- Patel, D.R., Greydanus, D.E., Calles, J.L. ve Pratt, H.D. (2010). Developmental disabilities across the lifespan. *Disease-A-Month*, 56 (6), 304-397.
- Pavey, B. (2016). *Dyslexia and early childhood: An essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Peltzman, B.R. (1992). Guidelines for early identification and strategies for early intervention of at-risk learning disabled children. (ERIC Document Reproduction Service No. 351111)

- Piek, J.P., Dawson, L., Smith, L.M. ve Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27 (5), 668-681.
- Pennington, B.F. ve Lefly, D.L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72 (3), 816-833.
- Pierangelo, R. ve Giuliani, G.A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. New York: Pearson.
- Pierangelo, R. ve Giuliani, G.A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Allyn & Bacon.
- Pittas, E. ve Nunes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: Alongitudinal study. *Reading and Writing*, 27, 1507–1527. doi:10.1007/s11145-014-9503-6
- Raven, J., Raven, J.C. ve Court, H. (1998). *Coloured progressive matrices. 1998 Edition*. USA: Harcourt Assesment.
- Reed, V. (2018). *An introduction to children with language disorders*. Pearson Education.
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons
- Roitsch, J. ve Watson, S.M. (2019). An overview of dyslexia: definition, characteristics, assessment, identification, and intervention. *Science Journal of Education*, 7 (4).
- Rothou, K.M. ve Padelidu, S. (2019). Morphological processing influences on dyslexia in Greek-speaking children. *Annals of Dyslexia*, 69 (3), 261-278.
- Rudel, R., Dencla, M. ve Broman, M. (1981). The effect of varying stimulus context on word finding ability: Dyslexia further differentiated from other learning disabilities. *Brain and Language*, 13, 130-144.
- Sarı, B. (2012) Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması, kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2195-2215.
- Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile baş etme üzerine bir derleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (3),34-56.
- Scott, M.S., Fletcher, K.L. ve Martell, B. (2000). Selecting components for a screening test to identify three-year-olds at risk for mild learning problems. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 208-221.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Büyükçakmak, Y. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve ses bilgisel işleme becerilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 365-391.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Sarı, K.R. (2020). Disleksili olan ve olmayan öğrencilerin sözel dil becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (4), 1680-1688.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53 (2).

- Shah, H.R., Sagar, J.K.V., Somaiya, M.P. ve Nagpal, J.K. (2019). Clinical practice guidelines on assessment and management of specific learning disorders. *Indian Journal of Psychiatry*, 61 (2), 211.
- Shapiro, B.K., Palmer, F.B., Antell, S., Bilker, S., Ross, A. ve Capute, A.J. (1990). Precursors of reading delay: Neurodevelopmental milestones. *Pediatrics*, 85 (3), 416-420.
- Shimron, Y. (2006). *Reading hebrew: The language and the psychology of reading it*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Silver, C.H, Ruff, R.M., Iverson, G.L., Barth, J.T., Broshek, D.K., Bush, S.S., Koffler, S.P. ve Reynolds, C.R. (2008). NAN policy and planning committee. Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Arch Clin Neuropsychol*, 23, 217-219.
- Smart, D., Sanson, A. ve Prior, M. (1996). Connections between reading disability and behavior problems: Testing temporal and causal hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 363-383.
- Smirni, P., Vetri, L., Misuraca, E., Cappadonna, M., Operto, F.F., Pastorino, G.M.G. ve Marotta, R. (2020). Misunderstandings about developmental dyslexia: A historical overview. *Pediatric Reports*, 12 (2), 8505.
- Smith, C. ve Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Simon and Schuster.
- Snow, C. (1994). Beginning from baby talk: Twenty years of research on input and interaction. C. Galloway ve B. Ric Hards (Editörler), *Input and interaction in language acquisition* içinde (s. 3-12). London: Cambridge University Press.
- Snowling, M.J., Hayiou-Thomas, M.E., Nash, H.M. ve Hulme, C. (2020). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61 (6), 672-680.
- Snowling, M.J., Nash, H.M., Gooch, D.C., Hayiou-Thomas, M.E., Hulme, C. ve Wellcome Language and Reading Project Team. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, 90 (5), e548-e564.
- Spekman, N. (1981). A study of the dyadic verbal communication abilities of learning disabled and normally achieving 4th and 5th grade boys. *Learning Disabilities Quarterly*, 4, 139-151.
- Steele, M.M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32, 2.
- Sultan, K., Ak, A.S. ve Melekoğlu, M.A. (2022). Özel öğrenme güçlüğünde erken müdahale ve erken tanı: Müdahaleye tepki modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (236), 3679-3692.
- Sümer, S. ve Delimehmet Dada, Ş. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve genel özellikleri. H. M. Sümer ve Ş. Seçkin Yılmaz, (Editörler), *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale* içinde (s. 17-26). Ankara: Anı.

- Sürgen, D. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin fonolojik farkındalık, hızlı-otomatik isimlendirme ve çalışma belleği performanslarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Swanson, H.L. ve Siegel, L. (2011). Learning disabilities as a working memory deficit. *Experimental Psychology*, 49 (1), 5-28.
- Şahan Akpunar, G. (2019). *İfade edici dil becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenel Günayer, H. (1996). Öğrenme yetersizliği ile dikkat eksikliği- aşırı hareketlilik bozukluğunun karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 76-90.
- Tok, A.İ. ve Doğan, Ö. (2021). Öğrenme güçlüğü olan çocukların tanı sürecinin yönetmelik ve kararname bağlamında değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-25.
- Topbaş, S. (2019). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Editör), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s. 29-34). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Güven, O. S. (2017). *Türkçe okul çağı dil gelişim testi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Toppelberg, C.O. ve Shapiro, T. (2000). Language disorders: A 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39 (2), 143-152.
- Tunçeli, H.İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 1-12.
- Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29 (132).
- Turhan, G. (2021). Özgül öğrenme bozukluğunun işaretleri ve belirtileri. F. Toros ve Ş. Torun (Editörler). *Özgül öğrenme bozukluğu içinde* (s. 63-70). Ankara: Akademisyen
- Turkington, C. ve Harris, J. (2006). *The encyclopedia of learning disabilities*. New York, Amerika Birleşik Devletleri: Fact On File, Inc.
- Turnbull, R., Turnbull, A.P., Shank, M. ve Smith, S.J. (2004). Ensuring progress in the general curriculum: Universal design and inclusion. *Exceptional LIVES: Special Education in Today's Schools*, 1, 43-76.
- U.S. Department of Education. (2016). *38th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.
- Vanlı, L. (2001). *Anmgular girus. Dikkat eksikliği v hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlükleri*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ruh Sağlığı Hastalıkları Anabilimdalı Yayınları.
- Werner, E.E. (1993). A Longitudinal Perspective on Risk for Learning Disabilities.
- Wiig, E. ve Semel, E. (1984). *Language assessment and inlervenlion for ilie leaming disabled* (2. baskı). Columbus, OH: Merrill.

- Wimmer, H. ve Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 272.
- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M. ve Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093–1109.
- Yavuz, T., Yavuz, I.S., Deveci, B. ve Fidan, T. (2022). Dyslexia in education in Turkey. *The routledge international handbook of Dyslexia in education* içinde (s. 324-334). Routledge.
- Yersel, B.Ö. ve Durualp, E. (2019). İşitme engeli ve dil konuşma bozukluğu olan çocukların annelerinin sosyal destek algıları. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3 (1), 1-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 12 baskı). Ankara: Seçkin.
- Zambrano-Sánchez, E., Martínez-Wbaldo, M.D.C. ve Poblano, A. (2010). Risk factor frequency for learning disabilities in low socioeconomic level preschool children in Mexico City. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 998-1004.