

YAZILI ANLATIM BECERİLERİ İLE BİLİŞSEL VE PSİKOSOSYAL  
FAKTÖRLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

SEZEN MERVE GÜCÜKKİLİNÇ

IŞIK ÜNİVERSİTESİ  
2017

YAZILI ANLATIM BECERİLERİ İLE BİLİŞSEL VE PSİKOSOSYAL  
FAKTÖRLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

SEZEN MERVE GÜCÜKKILINÇ  
Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji  
Yüksek Lisans Programı, 2017

Bu tez, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne Yüksek Lisans (MA) derecesi  
ile sunulmuştur.

IŞIK ÜNİVERSİTESİ  
2017

İŞIK UNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YAZILI ANLATIM BECERİLERİ İLE BİLİŞSEL VE PSİKOSOSYAL FAKTÖRLER  
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

SEZEN MERVE GÜCÜKKİLİNÇ

ONAYLAYANLAR:

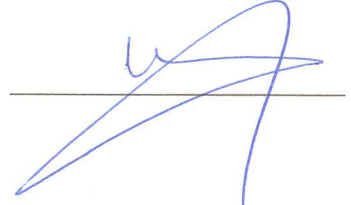
Prof.Dr. Sennur Zaimoğlu  
(Tez Danışmanı)

Işık Üniversitesi



Yrd.Doç.Dr. Vicdan Yücel

Işık Üniversitesi



Prof.Dr. Ayten Erdoğan

Beykent Üniversitesi



ONAY TARİHİ: 05.06.2017

# YAZILI ANLATIM BECERİLERİ İLE BİLİŞSEL VE PSİKOSOSYAL FAKTÖRLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

## Özet

**Problemin tanımı:** Bu araştırma, yazılı anlatım becerilerini kazanımında öngörücü olan bilişsel ve psikososyal etkenlerin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

**Yöntem:** Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Beşiktaş, Kağıthane ve Kadıköy ilçelerinde bulunan, benzer sosyoekonomik düzeydeki 4 devlet okulunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ilkökul 2.sınıfta eğitim görmekte olan 38 öğrenci oluşturmuştur. Yazılı anlatım problemi olan 18 öğrencinin oluşturduğu deney grubu, öğretmen bildirimi ve Cümle Tamamlama ön yazı çalışmasıyla belirlenmiştir. Kontrol grubu ise, akademik olarak ortalama seviyede olan ve yazılı anlatımda herhangi bir problem yaşamayan 20 öğrencinin öğretmenleri tarafından belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmada yazılı anlatım becerileri Cümle Tamamlama, Anlamli ve Anlamsız Cümle Kopyalama ve Dikte Edilen Anlamli ve Anlamsız Kelimeler Yazma olmak üzere 5 farklı çalışmayla ölçülmüştür. Yazılı anlatım, Yıldız ve Ateş (2007) 'in geliştirdiği Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ve Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) 'nun geliştirdiği Yazım Hataları Formu ile değerlendirilmiştir. Motor bağımlı ve bağımsız Görsel Algı, Duru (2008) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 'Gelişimsel Görsel Algı Testi-2' ile ölçülmüştür. Ayrıca aile tarafından doldurulan Sosyodemografik Bilgi Formu, ÇGİDDÖ, DSM-5 Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik ölçeği ve öğretmenler tarafından doldurulan DSM-5 Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik ölçeği ve Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi ile öğrencilerin psikososyal durumları da değerlendirilmiştir.

**Bulgular:** Grup karşılaştırmaları Independent Sample T-test ile yapılmış ve bu sonuçlara göre, aileler tarafından doldurulan Sosyodemografik Bilgi Formu'na göre iki grup arasında herhangi bir alt alanda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında akademik, okuma ve yazma alanlarında anlamlı farklılık vardır ( $p < .05$ ). DSM-5 Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik ölçeğinde ise dikkatsizlik ve hiperaktivite alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p < .05$ ). Aileler tarafından doldurulan ÇGİDDÖ sonuçlarına

göre, iki grup arasında okul başarısı ve aktivite sosyal ve okul alt boyutu toplam puanı, dikkat ve hiperaktivite problemleri ve karşı olma problemleri alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Yazılı Anlatım Değerlendirme sonuçlarına göre ise, deney grubu ve kontrol grubu arasında tüm alt boyut skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır ( $p < .05$ ). Ayrıca öğrencilerin görsel boyutlarının ölçüldüğü GGAT-2 sonuçlarına göre de deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ).

**Sonuç:** Elde edilen veriler, yazılı anlatım güçlüğü olan çocukların olmayan akranları ile karşılaştırıldığında, akademik başarı, sosyalleşme, faaliyetlerde yer alma gibi sosyal alanlarda daha düşük performans gösterdikleri, motor bağımsız ve bağımsız görsel algıda güçlükler yaşadıkları, dikkat eksikliği, hareketlilik ve karşıt olma karşı gelme gibi klinik belirtileri daha yoğun gösterdikleri izlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** disgrafi, yazılı anlatım, görsel algı, el yazısı, yazma güçlüğü

# AN ASSESSMENT OF THE RELATIONSHIP BETWEEN WRITING EXPRESSION SKILLS AND COGNITIVE AND PSYCHOSOCIAL FACTORS

## Abstract

**The statement of the problem:** The purpose of this research was to examine which cognitive and psychosocial factors have an effect and role on development of writing expression skills.

**Method:** Thirty-eight second grade students of 4 public schools with identical socioeconomic levels in Kağıthane, Beşiktaş and Kadıköy, İstanbul in 2016-2017 were the sample of this study. The experimental group which consists of 18 students with writing expression difficulties, identified according to teacher evaluations and also a pre-assessment of writing; Sentence Completion Test. The control group consisted of 20 students with average academic skills and without any writing problems. These students were chosen by the teachers' evaluations. The students' writing expression skills assessment included 5 different writing tasks; Sentence Completion Test as a pre-assessment, Copying Sentence of Word and Nonword and Writing Words and Nonwords to Dictation. The handwritings of the students' were measured by 'Multidimensional Legibility Scale' developed by Yıldız and Ateş (2007) and 'Writing Errors Form' developed by Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002). Visual perception of the students, which is an important cognitive predictive of writing, was determined with Developmental Test of Visual Perception-2 made by Duru (2008). To define students' psychosocial conditions, the parents were asked to fill the Sociodemographic Data Form, CBCL Scale, DSM-5 ADHD scale and the teachers were asked to fill the DSM-5 ADHD scale as well as the Learning Disorder Symptom Scale.

**Results:** It was benefited from Independent Sample T-test to compare the group's scores and according to those results, it's observed there was a significant difference between the two groups with Learning Disorder Symptom Scale which is filled by the teachers, with academic success, reading and writing sub-dimensions ( $p < .05$ ). In DSM-5 ADHD scale filled by teachers it's found that there was significant difference between control and experimental group with attention and hyperactivity sub-dimensions ( $p < .05$ ). It was seen that there was a significant difference between the two groups in activities, social and school sub-dimension of the CBCL Scale. It was

also observed that the students with writing deficits reached higher scores of Attention Deficit & Hyperactivity and Oppositional Defiant Disorder sub-dimensions which was significantly different from the children in the control group. Also it's observed that there was a significant difference between the group's DTVP-2 scores ( $p < .05$ ). According to these datas it's seen that there was also a significant difference between two group's Writing Expression Assessment scores with all sub-dimensions ( $p < .05$ ).

**Conclusion:** As a result it can be say that, the children with writing expression problems may be affected with psychosocial and school problems which effects their social lifes. Also their visual motor perception is lower than their peers which might leads us to cognitive problems.

**Keywords:** dysgraphia, writing expression, visual perception, handwriting, writing difficulties

## **Teşekkür**

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana değerli bilgileriyle katkıda bulunan, her daim yardımcı olmaya çalışan tüm öğretmenlerime, süpervizörlerime teşekkür ederim.

Bitirme tezi süpervizörüm Prof. Dr. Sennur Zaimoğlu'na sonsuz bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşmaktan hiçbir zaman kaçınmadığı için, anlayışlı ve destek veren duruşu için ve en önemlisi her zaman hissettirdiği müthiş özverisi ve öğretme tutkusu için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince gösterdikleri ilgi ve anlayış için tüm Süperçocuk Evi ailesine, sevgi ve desteklerini her daim hissettiğim tüm arkadaşlarıma ve bitirme tezi süresi boyunca yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, destek ve güç aldığım meslektaşım ve arkadaşım Burçin Büyükkaradağ'a teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca bana ihtiyaç duyduğum sevgiyi, anlayışı ve ilgiyi veren, herşeyi borçlu olduğum annem Sevil Gücükılınç ve babam Fahri Gücükılınç'a ve en zor zamanlarımda en çok desteği veren, bana olan inancını ve sevgisini her zaman hissettiren kardeşim Elif Gizem Gücükılınç'a çok teşekkür ederim.



## İçindekiler

<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Teşekkür</b> .....	<b>vi</b>
<b>İçindekiler</b> .....	<b>vii</b>
<b>Tablolar Listesi</b> .....	<b>x</b>
<b>Şekiller Listesi</b> .....	<b>xi</b>
<b>Semboller Listesi</b> .....	<b>xii</b>
<b>Kısaltmalar Listesi</b> .....	<b>xiii</b>
<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	1
1.2. Araştırmanın Önemi .....	1
1.3. Yazının Tanımı ve Gelişimi .....	2
1.4. Disgrafi .....	4
1.4.1. Disgrafinin Nedenleri .....	5
1.5. Yazılı Anlatım Nasıl Değerlendirilir? .....	7
1.6. Çalışmada Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesi .....	8
1.7. Okuma Bozukluğu ve Yazılı Anlatım Bozukluğu.....	9
1.8. Görsel Motor Koordinasyon ve El Yazısı .....	10
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>14</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>14</b>
2.1. Araştırmanın Modeli .....	14
2.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	14
2.2.1. Araştırmanın Yapıldığı Okullar.....	14
2.2.2. Araştırmanın Evreni .....	15
2.2.3. Araştırmanın Örneklemi.....	15
2.3. Veri Toplama Araçları.....	15

2.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu .....	15
2.3.2. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi .....	16
2.3.3. 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇGİDDÖ) .....	16
2.3.4. Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).....	17
2.3.5. Yazılı Anlatım Değerlendirme .....	17
2.3.6. KOBİT Anlamlı ve Anlamsız Kelime Listesi .....	18
2.3.7. Gelişimsel Görsel Algı Testi – 2 (GGAT-2).....	18
2.4. Verilerin Toplanması.....	19
2.5. Verilerin Çözümlemesi.....	21
<b>BÖLÜM 3 .....</b>	<b>22</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>22</b>
3.1. Örneklemin Demografik Özellikleri.....	22
3.2. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi .....	25
3.3. Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi (DSM-5) Sonuçları .....	26
3.4. ÇGİDDÖ Verileri ile Grupların Karşılaştırılması.....	28
3.5. Gelişimsel Görsel Algı Testi (GGAT-2).....	31
3.6. Yazılı Anlatım Değerlendirme .....	32
3.7. GGAT Alt Testleri ve Yazılı Anlatım Değerlendirme-Cümle Tamamlama .....	33
3.8. GGAT Alt Testleri ve Yazılı Anlatım Değerlendirme-Anlamlı Cümle Kopyalama.....	35
3.9. GGAT Alt Testleri ve Yazılı Anlatım Değerlendirme-Dikte Edilen Anlamlı Kelimeleri Yazma.....	35
3.10. GGAT Alt Testleri ve Yazılı Anlatım Değerlendirme-Dikte Edilen Anlamsız Kelimeleri Yazma.....	36
3.11. KEOT Anlamlı ve Anlamsız Kelime Okuma Testi Verilerine Göre Grupların Karşılaştırılması .....	37

<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>39</b>
<b>TARTIŞMA</b> .....	<b>39</b>
<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>43</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	<b>43</b>
<b>KAYNAKÇA</b>	
<b>EKLER</b>	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## Tablolar Listesi

Tablo 3.1.	Grupların Demografik Özelliklere Göre Dağılımlarının Ki Kare Analizi ile Karşılaştırması .....	23
Tablo 3.2.	Grupların Demografik Özelliklere Göre Dağılımlarının Bağımsız Örneklem T-testi ile Karşılaştırılması.....	24
Tablo 3.3.	Anne Baba ve Çocukların Yaş Ortalamaları.....	25
Tablo 3.4.	Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi T-test Sonuçları.....	26
Tablo 3.5.	Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi (DSM-5) Independent Sample T-test Sonuçları-Öğretmen Değerlendirme Sonuçları .....	27
Tablo 3.6.	Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi (DSM-5) independent Sample T-test Sonuçları-Aile Değerlendirme Sonuçları .....	27
Tablo 3.7.	Grupların ÇGİDDÖ'nün Alt Ölçekleri ile Karşılaştırılması.....	31
Tablo 3.8.	Gelişimsel Görsel Algı Testi (GGAT-2) Verilerine Göre Independent Sample T-test ile Grupların Karşılaştırılması .....	32
Tablo 3.9.	Yazılı Anlatım Değerlendirme Verilerine Göre Independent T-Sample Test ile Grupların Karşılaştırılması.....	33
Tablo 3.10.	GGAT Alt Test Sonuçları ve Cümle Tamamlama ile Çok Değişkenli Lineer Regresyon Analizi.....	34
Tablo 3.11.	GGAT Alt Test Sonuçları ve Anlamlı Cümle Kopyalama ile Çok Değişkenli Lineer Regresyon Analizi.....	35
Tablo 3.12.	GGAT Alt Test Sonuçları ve Dikte Edilen Anlamlı Kelime Yazma ile Çok Değişkenli Lineer Regresyon Analizi.....	36
Tablo 3.13.	GGAT Alt Test Sonuçları ve Dikte Edilen Anlamsız Kelime Yazma ile Çoklu Lineer Regresyon Analizi .....	36
Tablo 3.14.	Kelime Okuma Testi (KEOT) Verilerine Göre Independent Sample T-test ile Grupların Karşılaştırılması .....	38

## Şekiller Listesi

Şekil 3.1. Cümle Tamamlama Çalışması Örneği.....	34
Şekil 3. 2. Cümle Tamamlama Çalışması Örneği.....	34
Şekil 3.3. Dikte Edilen Anlamlı ve Anlamsız Kelime Yazı Örneği.....	37

## Semboller Listesi

%	: Yüzdellik
$n$	: Kişi Sayısı
$p$	: İstatistiksel Anlamlılık
$r$	: Korelasyon Katsayısı
$\chi^2$	: Ki Kare
$t$	: $t$ değeri
$df$	: Serbestlik derecesi
$\beta$	: Beta Değeri
$B$	: Denklemin eğimi
$R^2$	: Determinasyon katsayısı
$R$	: Regresyon değeri

## Kısaltmalar Listesi

CBCL	: Child's Behavior Check List
ÇGİDDÖ	: 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
DSM	: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
DTVP	: Developmental Test Of Visual Perception
GA	: Görsel Algı
GGAT	: Gelişimsel Görsel Algı Testi
GKB	: Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu
KOBİT	: Kobit Anlamlı ve Anlamsız Kelime Listesi
KOKGB	: Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu
ÖBBT	: Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi
ÖÖB	: Özgül Öğrenme Bozukluğu
SEKİ	: Sosyo Ekonomik Kültürel İndeks
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
VMI	: Visual Motor Integration
YAD	: Yazılı Anlatım Değerlendirme

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, yazılı anlatım becerileri ile bilişsel ve psikososyal faktörler arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma ile,

1. Görsel algı ve motor beceriler ile yazılı anlatım becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Görsel algı ve motor beceriler, yazılı anlatım becerilerini kazanmada öngörücülerden biri midir? Öngörme gücü nedir?
3. Zayıf yazılı anlatım becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerinin, öğrenme bozukluğu alt alanlarında (akademik, okuma, yazma) diğer öğrencilere göre farklılıklar var mıdır? Varsa hangi alanlarda farklılık vardır?
4. Zayıf yazılı anlatım becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerine, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunu daha fazla mı eşlik etmektedir?
5. Zayıf yazılı anlatım becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerinin, davranışsal ve psikolojik sorunlar yaşama olasılıkları daha yüksek midir? Evetse hangi alanlarda izlenmektedir?

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Yazılı anlatım, akademik başarı, toplumsal ve davranışsal iyilik hali için önemli olan karmaşık bir yetidir. Toplum örneklemelerinde en az özgül okuma bozukluğu kadar yaygındır. Ülkemizde yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesine ve yaygınlığına ait çalışmalar çok kısıtlıdır. Ek olarak yazılı



anlatım yetisinin gelişimini etkileyebilecek bilişsel ve psikososyal faktörlerin önemi, sosyal ve davranışsal problemler ile ilişkisi henüz yeterince araştırılmamıştır. Araştırmanın bu alanda alanyazına katkı sağlaması, bu beceriyi kazanmada hangi faktörlerin etkin rol oynadığını öğrenme ve bunun doğrultusunda erken stratejik müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmiştir.

### **1.3. Yazının Tanımı ve Gelişimi**

Yazı, öğrencilerin tüm eğitim hayatları boyunca düşüncelerini ifade etmelerini ve bunları kayıt altına almayı sağlayan önemli iletişim araçlarından biridir (Dennis ve Swinth, 2001). Akyol (2011)'a göre yazı; düşüncelerimizi ifade etmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uyarak kullanıp okunaklı bir ürün ortaya koyabilmektir.

Günümüz teknolojisinde bilgisayar kullanımı her ne kadar artmış olsa da, el yazısı halen bir çocuğun uzmanlaşması gereken önemli gelişimsel bir yetenektir. Çünkü el yazısı en açık ve kolay ulaşılabilir iletişim aracıdır. Yazı yazma hem iletişim hem de hayati bir ihtiyaç anlamına gelir. Mektup yazma, cep telefonlarından mesajlaşma, form doldurma, çek yazma vs... günlük hayatta yaptığımız bir çok aktivitenin içeriği yazı yazmayla ilgilidir (Sassoon, 1990).

El yazısı bilişsel, kinestetik ve algısal motor bileşenlerinin bir araya gelerek oluşturduğu kompleks bir insan becerisidir (Bonney, 1992; Reisman, 1993). Bir öğrenci ufak bir metni yazma işlemini başarabilmek için aynı anda düşünme, planlama, yazı ürünü oluşturma, heceleme, noktalama, gramer, imla, öz kontrol ve değerlendirme gibi birçok motor ve bilişsel becerileri aynı anda gerçekleştirmelidir (Berninger, 1994; Hooper et al. 1993; Jones ve Christensen, 1999). Yazı yazma becerileri ve akıcılığı okulda gelişir ve yaşa bağlı olgunlaşma gösterir (Graham ve arkadaşları, 1998; Hamstra-Bletzand Blote, 1990).

Okulda öğrenme sürecinde olan çocuklarla yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmı yazma ile yürütülür. Okul çağı boyunca çocukların kendilerini ifade edebilmeleri ve eğitim gerekliliklerini yerine getirmek adına kullanmak zorunda oldukları en temel etkinliktir (Rosenblum, Weiss, ve Parush, 2003).

Öğrenciler ortalama bir okul gününün yarısı sayılabilecek uzunluktaki bir zamanı yazı yazarak geçirme mecburiyetindedir (McHale ve Cermak, 1992). Okul hayatlarının ilk 3 yılında çocukların eğitim gerekliliklerini yerine getirebilmeleri ve yazıyı bu konuda araç olarak kullanabilmeleri için el yazısında belli bir seviye ve

yetkinliğe ulaşmaları beklenir (Laszlo ve Broderick, 1991; Maeland and Karlsdottir, 1991). Zaman ilerledikçe yazı yazmayı gerektirecek ödevler, görevler, yazılı sınavlar ve sorumluluklar artar (Cornhill and Case-Smith, 1996; Reisman, 1993). Çoğu çocuk zamanı geldiğinde tüm bunlara hazırdır ve bu yetkinliği kendilerinde bulur. Okunaklı yazı yazabilmek için fazla enerji harcamaları gerekmez. Ayrıca genel olarak çocuklar için el yazısı artık otomatik hale gelir, nasıl yazacakları konusunda endişelenmedikleri için de bu onların yaratıcı düşünme süreçlerini olumsuz etkilemez (Scardamalia et al. 1982).

Araştırmalara göre okul çağındaki çocuklardan %10 ila %34'ü yeterli el yazısı yetkinliğine sahip değildir (Smits-Engelsman, Niemeijer ve Van Galen, 2001). El yazısında belli bir yaşa kadar yeterli seviyeye gelemeyenler disgrafik veya zayıf el yazarı olarak adlandırılır. Gelişimsel disgrafi, çocuğun yaşına göre olması gereken seviyede yazı yazma becerisinin bulunmamasıyla karakterize olan bir bozukluktur. Bu tanıyı almış çocukların ortak özelliği ise; diğer çocuklarla kıyaslandıklarında en azından ortalama zeka seviyesine sahip olmaları ve nörolojik veya algısal olarak herhangi bir sorunla tanımlanmamalarıdır. Okul çağı çocuklarında yaygınlık oranı yaklaşık %7-15'tir ve erkek çocuklarında, kız çocuklarından daha sık görülür (Hawke,2009 & Katusic, 2009).

Sandler (1992), yazılı anlatım bozukluğu olan çocukların diğerleriyle kıyaslandığında, daha düşük matematik başarısı, düşük sözel IQ ve artmış dikkat problemlerine eğilimli olabileceklerini bulmuştur. Çocukların yazılı anlatımda yaşadığı problemlerin altında yatan sebep, yazma sürecindeki belirleyiciler birbiriyle bağlantılı olduğu için çoğunlukla belirsizdir. Örneğin, hecelemedeki problemin not almayı veya düşünceleri ifade etmeyi etkilemesi gibi. Okulda verilen görevlerden hiç biri el yazısındaki gibi senkronize olmayı gerektirmez (Levine, Oberklaid ve Meltzer, 1981). Bundan ötürü yazılı anlatımda yaşanan zorluk, çocuğun diğer alanlardaki becerilerini geliştirmesini gölgeler ve okulu çocuk için başarılması daha zor hale getirir.

Zayıf el yazarı çocuklar, ilkokulun gerektirdiği yazılı görevlerin seviyesine yetişmekte zorlanır ve bu da onların akademik süreçlerini olumsuz etkilerken aynı zamanda düşük öz saygı ve davranışsal sorunlara yol açar (Laszlo ve Bairstow, 1984). Hatta bu çocuklar genel olarak uyumsuz, tembel, motivasyonsuz gibi isimlerle etiketlenir ve bu onları daha çok hüsrana ve hayal kırıklığına uğratar. Yazı

yazma becerisi, kişinin zeka ve kapasitesinin belirtisi olarak görülür. Zayıf el yazısına sahip çocuklara, ortaya çıkardıkları ürünün içeriği aynı olmasına rağmen daha iyi el yazısı yazan çocuklara kıyasla öğretmenler tarafından daha düşük notlar verilmesi de bu genel yanılmanın bir yansımasıdır (Connelly, Campbell, MacLean ve Barnes, 2006).

Çocuklarda el yazısı gelişimi erken dönemlerde karalamayla başlar, zamanla kasıtlı ve anlamlı şekle dönüşmeye başlar. Anlamlı yazı oluşturma çabaları 2 yaşında dikey hamlelerle, 2,5 yaşında yatay hamlelerle karalamayla başlayıp, 3-4 yaşa doğru geometrik şekilleri önce kopyalama veya taklit yöntemiyle, 5-6 yaşta ise geometrik şekilleri zihinden çizme yeterliliğine erişmeleriyle devam eder. Asıl el yazısı gelişimi ise genel anlamda ilkökul çağında gelişir. El yazısı kalitesi 6-7 yaşlarında ilkökul 1. sınıfta gelişmeye başlar ve 2. sınıfta çocuklar, 7-8 yaşlarındayken bir platoya ulaşır. Bu nedenle gelişimsel olarak 7 yaşa kadar el yazısında yapılan yanlışlar birçok durumda normal karşılanabilirken, 7 yaştan sonra bir problem olarak göz önüne alınır. Çünkü el yazısında 8 yaş çocukların ‘uzmanlaştığı’ yıl olarak kabul edilir.

#### **1.4. Disgrafi**

Disgrafi, yazılı anlatımda yaşanan problemlerle karakterize olan bir öğrenme bozukluğudur. Disgrafi, kelime kökeni olarak Yunanca’da bir şeyin yanlış yapılması anlamına gelen ‘dis’ ve yazı veya sembol anlamına gelen ‘graphia’ kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Nörogelişimsel bir rahatsızlıktır, çocuğun zeka seviyesiyle veya tembel olmasıyla ilgili değildir. DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı’nda Özgül Öğrenme Bozukluğu tanı kriterlerinin alt başlıklarından biri olarak yer alır.

Disgrafili çocukların en büyük problemi yaşadıkları alan yazı yazmayla ilgilidir. Fakat bu problem hiçbir şeyi yazamamak anlamında değildir. El yazısının en önemli iki elementi hız ve okunaklılıktır (Akyol,2011). Disgrafi kendini bu konuda yaşanan sorunlarla gösterir. Disgrafili çocukların yazı yazarken en çok yaptıkları hatalar; harf boyutlarının uygunsuzluğu, harf aralarındaki boşlukları ayarlayamama ve kelimeleri yanlış veya eksik yazmalarıdır (Feder ve Majnemer, 2007). Yazma güçlüğü olan çocukların, akademik başarıları da yaşadıkları bu problemin bir yansıması olarak olumsuz anlamda etkilenir. Bunun başlıca iki temel sebebi vardır. Birincisi; el yazısında sorun yaşayan öğrenciler iyi bir metin ortaya koyarken yazı yazma kısmına odaklanarak ihtiyaç duydukları bilişsel süreçlere zarar

verirler. İkincisi ise; bu durumun ortaya çıkardıkları ürün hem şekil olarak hem de içerik olarak olumsuz etkilenir (Berninger ve Hooper, 2006).

El yazısında yazının mekaniği ve harflerin kullanımındaki yetkinlik direk okunaklılıkla alakalıdır (Ediger, 2001). Harfleri yazma süreci çocuk için otomatik ve fazla efor gerektirmeyen bir etkinlik haline gelmediği takdirde çocuk dikkatinin ve bilişsel yetilerinin tümünü, yazdığı metnin içeriğine harcamacaktır (Jones ve Christensen, 1999). Aynı zamanda yazı yavaşlığı da çocuğun metne aktarmayı planladığı düşünceleri unutmamasına neden olabilmektedir (Graham ve Weintraub, 1996). Zayıf el yazısı becerilerine sahip çocukların ders başarılarının olumsuz etkilenmesinin sebeplerinden biri de öğretmenlerin daha güzel yazı yazanlara daha yüksek not vermeye meyilli olmalarıdır (Graham, Harris, ve Fink, 2000). Ayrıca disgrafili öğrenciler sınıf içindeki yazı aktivitelerini tamamlamak için herkesten daha çok zamana ihtiyaç duyarlar, diğer öğrencilerin hızına ayak uydurmakta zorlanırlar. Bu durum da onları akademik başarı bakımından dezavantajlı duruma düşürebilir (Graham, Struck, Santoro, ve Berninger, 2006).

Disgrafili çocuklar sadece akademik başarı bakımından değil, sosyal ve psikolojik olarak da etkilenirler. Bu çocukların ailelerinin beklentilerini karşılamaya çalışmada ve sınıf içinde verilen görevleri yerine getirmekte zorlandıkları saptanmıştır (Sovik, Arntzen, ve Karlsdottir, 1993). Ayrıca zayıf el yazarı olan çocuklar hiç bir zaman iyi yazı yazamayacaklarını düşünebilirler (Berninger ve Graham, 1998). Bundan ötürü disgrafili çocuklarla çalışırken onları akademik anlamda geliştirirken, onların sosyal ve psikolojik süreçleri de göz önünde bulundurulup, bu alanda da desteklenmelidir (Yıldız, 2013). Richards (1999) disgrafili öğrencilerle çalışma sürecinde iki temel strateji geliştirmiştir. Bunlar, uyum ve iyileştirme stratejileridir. Uyum stratejileri, öncelikle bu çocukların öğrenme süreçlerindeki negatif etkenlerin azaltılmasına yöneliktir. İyileştirme stratejileri ise, bu çocukların kişisel özelliklerine göre öğretme stilleri geliştirerek yeni beceri kazandırma tekniklerini içermektedir.

#### **1.4.1. Disgrafinin Nedenleri**

Günümüzde özgül öğrenme bozukluğuna yol açan sebepler hala net olarak bilinmemektedir. Genetik yüklülük özgül öğrenme bozukluğunun en yaygın nedenlerindedir. Yakın aile bireylerinden birinde özgül öğrenme bozukluğu olan

çocukların %25-60'ında da aynı tablo görülmektedir. Beyinde doğuştan oluşmuş veya daha sonradan oluşan hasarlar da bu tür bozukluklara yol açabilir. Hamilelik süresince yaşanan çeşitli problemler, annenin ilaç, sigara veya alkol kullanımı, annede görülebilecek diyabet, gibi rahatsızlıklar da öğrenme bozukluğu tablosuna etki edebilir. Ayrıca doğum sırasında veya sonrasında yaşanabilecek bazı komplikasyonlar da merkezi sinir sistemini kötü etkileyerek bu bozukluğa yol açabilir. Özgül öğrenme bozukluğunun en önemli olası nedenlerinden biri de gelişimsel gecikmelerdir. Örneğin; gelişimsel konuşma bozukluğu görülen bir çocukta okul çağında özgül öğrenme bozukluğuna rastlanması oldukça yaygındır (Yılmaz,2004).

Özgül öğrenme bozukluğuna neden olduğu varsayılan başka bir problem ise; mekansal algı bozukluklarıdır. Bu bozukluk görsel, işitsel ve dokunsal algıya dair problemlerden oluşur. Bu alanlardaki problemler de çocuğun okurken ve yazarken hata yapma sebeplerinden olabilir. Yazı yazma kazanılan dilsel yetiler arasında en son ve zor kazanılanı olduğu gibi aynı zamanda en kolay kaybolan ve en kalıcı bozukluğu olan yetidir. Disgrafinin tek başına motor işlev ve kontrol bozukluklarında ayrı bir yeri vardır. Disgrafide çok sık görülen harfleri yazarken karıştırma, ters yazma, harf atlama gibi hatalar çocuğun görsel algısındaki bir problemden kaynaklanıyor olabilir (Korkmazlar, 1993).

Nörolojik fonksiyon bozukluğu açısından ele alındığında yalnızca tek alanda bozukluk olması özgül öğrenme bozukluğuna yol açmaz. Bu noktada öğrenmenin dört aşaması devreye giriyor. Bu aşamaların birincisi; giriş veya girdi (input), duyu organları aracılığıyla giren bilginin beyne gitmesi sürecidir. İkinci aşama olan işlem, beyne giden bilginin anlaşılabilmesi, kaydedilmesi ve organize edilmesini kapsar. Üçüncü aşama bellek ise, bu anlaşılan ve kaydedilen bilgilerin tekrardan kullanılmak üzere depolanmasıdır. Öğrenme bozukluğunda görülen tablo, genellikle kısa süreli bellekle ilgili yaşanan problemlerdir. Dördüncü ve son aşama olan çıkış (output), beynin depoladığı bilginin geri vücuda gönderildiği yani kısaca öğrenmenin tamamlandığı aşamadır. Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklar için bu bilgileri ince veya motor kas etkinlikleriyle birlikte dışarı yansıtma zorlanırlar. Okuma, yazma, ip atlama gibi basit görülen aktiviteler bu çocuklar için oldukça zordur (Yılmaz, 2004).

### 1.5. Yazılı Anlatım Nasıl Değerlendirilir?

Yazılı anlatım değerlendirme araştırma konusu uzun yıllardır çeşitli çalışmalar aracılığıyla yurtdışındaki alanyazının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Yakın tarihe bakıldığında ilk göze çarpan çalışma, 1989 yılında Larsen ve Hammill tarafından geliştirilen Okunaklı El Yazısı Testi (The Test of Legible Handwriting-TOLH) çalışmasıdır. Genel olarak bitişik el yazısı okunaklılığı değerlendirmek için oluşturulan bu test, yazılı metin kopyalama görevinde ortaya çıkan yazı ürününün en az okunaklıdan en çok okunaklıya olacak şekilde 1-9 arası puanlamasını içerir. Bu değerlendirme zamanla oldukça yetersiz görülmüş ve birçok eleştiri almıştır.

Daha sonra Amundson 1995 yılında Çocukların El Yazısını Değerlendirme Ölçeği'ni (The Evaluation Tool of Children's Handwriting-ETCH) yazıda hem okunaklılığı hem de hızı ölçmek amacıyla geliştirmiştir. Bu ölçek, büyük ve küçük harfleri ezbere yazma, rakamları ezbere yazma, yakın ve uzak görüşten metin kopyalama, dikte ve cümle düzenleme görevlerini içermektedir. Ölçeğin skorlaması ise, genel okunaklılık (harf şekli, harf boyutu ve boşluk), yazma hızı, kalem tutma ve kalem baskısı gibi birçok alt değişkenden oluşmaktadır. Bu değerlendime uzun yıllardır kullanılmakta, literatürde bu alanda çalışma yapan birçok araştırmacı tarafından halen geçerli görülmektedir.

Ülkemizde yazılı anlatım değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça azdır. Yakın geçmişe bakıldığında Hayati Akyol konuyla ilgili çok önemli çalışmalar ve uyarlamalar yapmıştır. 2010 yılında bitişik eğik yazı değerlendirmesiyle ilgili Duran ve Akyol tarafından yapılan çalışmada ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin yazı becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Bitişik Eğik Yazı Becerisi Değerlendirme Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Yazı örneklerinin değerlendirilme ölçütleri; oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık şeklindedir.

2002 yılında yazım hatalarının belirlenmesi için Erden, Kurdoğlu ve Uslu tarafından geliştirilen Yazım Hataları Formu yazıyı içerik bakımından değerlendirmektedir. Hata türlerinden hareketle; harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, ters yazma, harf karıştırma, kelimeleri bitişik/ayrı yazma, satır sonunda hece ayırma, sözcük atlama/ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve imla hataları üzerinde durulmuştur.

2007 yılında Yıldız ve Ateş tarafından Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği yazının okunaklılığını yani biçimsel özellikleri bakımından değerlendirilmek üzere geliştirilmiştir. Analitik değerlendirme yaklaşımına göre hazırlanan bu ölçekte okunaklılık; eğitim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olmak üzere beş faktör üzerinden değerlendirilmektedir. Her faktör tamamen yeterli(3), kısmen yeterli(2) ve yeterli değil(1) şeklinde puanlanmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük 5 puan ve en yüksek 15 puan ise, okunaklı değil, orta düzeyde okunaklı ve okunaklı şeklinde değerlendirilmektedir.

### **1.6. Çalışmada Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesi**

Araştırmamızda yazılı anlatım değerlendirme 5 farklı alt çalışmadan oluşmaktadır. Öncelikle yazılı anlatım bozukluğu olan çocukları saptamak amacıyla ön tarama çalışması olarak Cümle Tamamlama uygulanmıştır. Bu çalışmayla belirlenen kontrol ve deney gruplarına Anlamli Cümle Kopyalama, Anlamsız Cümle Kopyalama, Dikte Edilen Anlamli Kelimeleri Yazma ve Dikte Edilen Anlamsız Kelimeleri Yazma uygulamaları yapılmıştır.

Yurtdışında ve yurtiçinde yapılan benzer çalışmalardan farklı olarak, yazılı anlatım değerlendirmede dikte edilen anlamsız kelimeleri yazma uygulamanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Alanyazında bu anlamda ilk olan bu uygulamayla sesbilgisel farkındalığı ölçmek amaçlanmıştır. Yazılı anlatım konuşulan dilin sesbilgisel (fonolojik) yapısını temsil eder. Ortografik olarak doğru yazabilmek için ses tonlarını tanımlamak vazgeçilmezdir. Yazı yazma işlemi sırasında sesbilgisel hafıza çok önemli bir göreve sahiptir. Dışarıdan alınan ses birimi (fonem) sembole çevirir ve daha sonra bu sembolleri sentezleyerek hafızadaki hecelerle ve daha sonra kelimelerle eşleştirir. Ayrıca bellek ortografik temsilin oluşturulması ve bu temsillerin fonolojik ve semantik bilgilerle bağlantılandırılması için de önemlidir (Döhla & Heim, 2016). Anlamli bir kelime yazılırken hafıza devreye girer ve daha önceden var olan benzer veya aynı ses girdisiyle eşleştirerek yazma işlemi gerçekleşir. Anlamsız kelime yazmada ise, beyinde daha önceden olan girdilerden herhangi biriyle eşleşmediği için sesbilgisel hafıza devreye girer ve benzer ses özelliklerine sahip kelimelerle eşleştirerek yazı işlemine dökülmesini sağlar. Bu nedenle dikte edilen anlamsız kelimelerin yazdırılması bu çalışma kapsamında ilk kez uygulanmıştır.

## 1.7. Okuma Bozukluğu ve Yazılı Anlatım Bozukluğu

Disleksi ya da okuma bozukluğu, okuma doğruluğu, okuma hızı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama gibi alanlarda güçlüğü neden olan, özgül öğrenme güçlüğü'nün okuma becerisi ile ilgili bölümünü oluşturan bir bozukluktur. Uluslararası Disleksi Derneği ve Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü tarafından yapılan tanıma göre, disleksi nörobiyolojik kökene sahip, doğru veya akıcı bir şekilde kelime tanıma ve okuma güçlüğü, zayıf heceleme ve şifreleme becerisiyle karakterize olan bir bozukluktur (*International Dyslexia Association, 2014*). Özünde disleksi, okumada, yazı yazmada ve kelime hecelemede soruna sebep açan nörolojik bir durumdur. Disleksi özellikle günümüzde oldukça sık karşılaşılan bir rahatsızlıktır, yaygınlığı yaklaşık %17'ye ulaşmıştır (Shaywitz and Shaywitz, 2005).

Disgrafinin, disleksi, okumada ve hecelemede güçlük hatta konuşma güçlüğü gibi başka problemlerle birlikte görülmesi oldukça sık görülen bir durumdur. El yazısı, harf tanıma ve bunları doğru bir şekilde birleştirip kelime oluşturma süreçleri için hafıza gerektiren bir beceridir. Bu anlamda disleksi ve disgrafi aynı anda görülebilir çünkü bir görüşe göre ikisi de nörolojik dil bozukluğu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, iki bozukluk da fonemleri (ses) grafemlere (yazılı formda harf) çevirmede sorun yaşanan bir tablo oluşturur. Her iki bozukluk da tek başlarına görülebildiği gibi diğer bozukluklarla da birliktelik gösterebilir (Lunney, 2015).

Alan yazında, okuma ve yazma performansları arasındaki ilişkinin yüksek olduğu bu iki yetinin pek çok ortak noktası olduğu vurgulanır. Bu iki yetiye ait performanslar arasında yüksek korelasyon katsayıları ( $r=.68$  ile  $r=.86$  arasında) bildirilmiştir (Ehri,2000). Bu iki beceri, aynı olmamakla birlikte, birçok ortak yöne sahiptir, becerileri edinmenin gelişimsel süreçleri oldukça benzerdir. Alfabetik sistem bilgisi bu süreçte önemli bir rol oynarken, semantik sistemin kullanılabilmesi de oldukça önemlidir. Bu olgular, bizi okuma ve yazma becerisini kazanırken gerekli olan becerilerin aynı olmasa da çok benzer olduğu sonucuna götürür. Fakat daha yakından bakıldığında yazı yazmanın, okumadan çok daha karmaşık ve emek isteyen bir süreç olduğu görülmektedir (Döhla & Heim, 2016).

Yazı yazma ve okuma becerisi kazanımda, bazı farklı bilişsel ve motor gereklilikler rol oynasa da bu iki beceri arasındaki aktarılabilişliğe de oldukça sık rastlanmaktadır. Bu noktada, birçok çalışma okuma ve yazılı anlatım güçlüğü ile



fonolojik işletim bozukluğu arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Fonolojik işlem üç farklı fonksiyona dayanmaktadır: Fonolojik farkındalık, fonolojik işlem hafızası ve kelimeye erişim için fonemlerin yeniden kodlanması (Ramus ve Szenkovits, 2008). Bu üç fonksiyon ayrı ayrı çalışır fakat hepsi birbiriyle bağlantılıdır. Tüm bu bileşenler de hem okuma hem de yazma ile alakalıdır. Bunlardan birinde yaşanan bir güçlük diğerlerini de etkileyebilir. Bu nedenle okuma güçlüğüne eşlik eden yazılı anlatım güçlüğü oldukça sık görülebilen bir durumdur (Döhla & Heim, 2016).

### **1.8. Görsel Motor Koordinasyon ve El Yazısı**

Görsel-motor koordinasyon; görsel uyarıyı algılayıp bunlara uygun motor yanıtları oluşturabilmeyi sağlayan bir zihin ve beden koordinasyon türüdür. Görsel-motor koordinasyon hemen hemen herkes tarafından yalnızca el-göz koordinasyonu olarak bilinse de; yürüme, koşma, zıplama, topa vurma, diş fırçalama, okuma, yazma, araba kullanma gibi günlük bedensel aktivitelerimizi yerine getirmemizi sağlayan becerilerin tümünü kapsar. Ayrıca kişinin bedensel olarak yeterliliğe ulaşmasında, okul ve iş yaşamında başarılı olmasında görsel-motor koordinasyon becerilerinin önemi çok büyüktür. Görsel-motor koordinasyon gelişimi küçük yaşlarda, çocuğun görebildiği nesnelere yönelip, ellerini ve vücudunu kullanmasıyla başlar. Gelişimin en önemli basamaklarından biridir, öğrenme sürecinin de başlangıcını temsil eder. Harber'a (1979) göre çocuklar görsel algı gelişimleri sayesinde, nesnelere ve çevreyi nasıl görmeleri gerektiğini, ayırt edeceklerini, algılayacaklarını öğrenirler. Görsel algı geliştirme eğitimi; görsel ayırt etme, eşleştirme ve görsel bellek etkinliklerinden oluşur ve bu beceriler çocukların çevrelerini daha iyi keşfetmelerini, iyi gözlem yapıp, edindikleri bilgileri daha iyi yorumlamalarını sağlar (Kannegieter, 1970).

Yetişkinler için görsel, işitsel ve dokunsal girdilerin beyinde doğru şekilde işlenerek, el-göz koordinasyonunun sağlanabilmesi demek günlük işlerini ekstra çaba göstermeye gerek kalmadan halledebilmek demektir. Oysa küçük çocuklarda el-göz koordinasyonu henüz gelişmeye başladığı için durum daha farklıdır. Onlar için elleriyle çeşitli objeleri manipüle edebilme becerisini kazanmak, gelişimsel bir dönüm noktası demektir. Makas kullanma, fermuar kapama, ipe boncuk geçirme, kendi ismini yazabilme gibi fiziksel aktiviteler yoğun konsantrasyon ve görsel-motor koordinasyon gerektirir. Günümüzde birçok çocuğun gelişimsel olarak yaşadığı

gecikmeler ve problemler onları bu tür günlük aktivitelerden geri tutmaktadır (Maneval, 1999).

Gelişimsel koordinasyon bozukluğu, çocuklarda motor bozukluklarıyla karakterize olan kronik ve genellikle kalıcı bir bozukluktur. Bu motor bozuklukları çocuğun günlük hayatındaki becerileri ve faaliyetlerini ayrıca akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bir çocuğun gelişimsel koordinasyon bozukluğu tanısı alabilmesi için bu motor bozukluklarının, onun hayatının birçok yönünü olumsuz etkiliyor olması gerekmektedir. Gelişimsel koordinasyon bozukluğuna neden olan bu motor bozukluklar tanımlanabilir nörolojik bir problemden kaynaklanmamalıdır. Ayrıca çocuğun kas tonusunda rahatsızlığa, herhangi bir duyuşsal kayıba ve istemsiz hareketlere sahip olmaması gerekmektedir. Çocukta mental retardasyon bulunduğu takdirde, GKB tanı kriterlerine sahip olması için IQ puanı 70'in üstünde olmalıdır (Barnhart, Davenport, Epps & Nordquist, 2003).

Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu, DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda Devinsel (Motor) Bozukluklar tanı kriterlerinin alt başlıklarından biri olarak Gelişimsel Eşgüdüm Bozukluğu adı altında yer almaktadır. DSM-5'e göre Gelişimsel Eşgüdüm Bozukluğu tanı kriterleri şu şekildedir:

- A. Eşgüdümlü devinsel becerileri edinme ve kullanma düzeyi, kişinin zamandizinsel (kronolojik) yaşı ve bu becerileri öğrenme ve kullanma olanağı göz önünde bulundurulduğunda, beklenenin önemli ölçüde altındadır. Bu güçlükler, sakarlığın (örn. elinden düşürmeler ya da çarpmalar) yanı sıra yavaşlık ve devinsel becerilerde yetersizlik gösterme (örn. bir nesneyi kapma, makas ya da çatal-bıçak kullanma, el yazısı, bisiklete binme ya da spor etkinliklerine katılma) ile kendini gösterir.
- B. A tanı ölçütünde sözü edilen devinsel beceri eksikliği, kişinin zamandizinsel yaşına uygun günlük yaşan etkinliklerini (örn. kendine bakım ve kendi kendine yetebilme) sürekli olarak bozar ve eğitsel/okulda üretkenliği, işe girme öncesi ve işle ilgili etkinlikleri, boş zaman etkinliklerini ve oyunlarını etkiler.

- C. Belirtiler erken gelişim evresinde başlar.
- D. Devinsel beceri eksiklikleri, anlıksal yetiyitimi (anlıksal gelişimsel bozukluk) ya da görme bozukluğu ile daha iyi açıklanamaz ve devinimleri etkileyen nörolojiyi ilgilendiren bir duruma (örn. serebral palsi, musküler distrofi, dejeneratif bozukluk) bağlanamaz.

Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu, zayıf ince ve kalın motor koordinasyon becerileriyle karakterize semptomlara sahip yaklaşık %5-6 sıklıkta görülebilen nöro-gelişimsel bir bozukluktur. Yazma becerisi problemleri yaşayan çocukların, Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu [DSM-4, American Psychological Association (APA)] tanısını alması oldukça yaygındır. Motor beceri problemlerinin yanı sıra bu çocuklarda aynı zamanda başka gelişimsel ve davranışsal problemlerde görülmektedir. Okuma problemleri, dil bozuklukları, öğrenme bozuklukları ve DEHB tablolarıyla sıklıkla birlikte görülebilirler (Cairney, Veldhuizen, & Szatmari, 2010; Dewey & Wilson, 2001; Flapper & Schoemaker, 2013; Zwicker, Harris, & Klassen, 2012).

Yetersiz el yazısı tedavisi bulunmaya çalışılırken bu duruma neden olabilecek çeşitli teoriler sürekli olarak ortaya atılmaktadır. Yetersiz el yazısı bazı durumlarda bio-mekanik ve ya çevresel bileşenler gibi uygunsuz dış faktörlerden kaynaklanabildiği gibi, bazı durumlarda zayıf algısal ve görsel motor becerileri gibi içe dönük, esas etkenlerden de kaynaklanıyor olabilir (Rosenblum, Goldstand, & Parush, 2006, Feder & Majnemer, 2007). El yazısı ve görsel-motor koordinasyon arasındaki ilişki Berry (2004) tarafından, tanımlanabilmiş herhangi bir rahatsızlığı olmayan fakat yine de el yazısı becerisini kazanmada ve kullanmada problemler yaşayan çocuklarla ilgili yaptığı bir araştırmada ortaya konulmuştur. Ayrıca bu araştırma, görsel-motor koordinasyonun el yazısı becerisi kazanmada gerekli öncül bir koşul olduğunu da göstermiştir. Literatürde görsel-motor koordinasyon ve yazı ilişkisini çeşitli yaş grupları için değerlendiren bir çok çalışma yapılmıştır. Bulunan genel sonuçlar görsel-motor koordinasyonun, el yazısı becerisini predikte edebilecek bir değer olduğu yönündedir. Cornhill ve Case-Smith (1996)'in 7.3 yaş ortalamasına sahip çocuk grubuyla yaptığı araştırmada görsel-motor integrasyon ve yazı korelasyonu anlamlı bulunmuştur. Ayrıca Karlsdottir ve Stefansson (2003) görsel motor koordinasyon ve el yazısı kalitesi arasında korelasyon olduğunu, fakat yaş ile

birlikte bu birlikteliğin azalabileceğini ortaya koymuşlardır. 2. sınıf çocukları ile yapılan çalışmalarda da benzer korelasyonlar bulunmuştur. Bu yaş grubunda görsel-motor integrasyon ve el yazısı becerisi ilişkisi önemlidir çünkü 8 yaş çocukların el yazısı becerisinde uzmanlaşmaları gerektiği ön görülen yaştır.

## **BÖLÜM 2**

### **YÖNTEM**

#### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, ilkokul 2. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarında öngörücü olan bilişsel ve psikososyal faktörlerin değerlendirilmesinin incelenmesi hedeflemektedir. Yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde bilişsel ve psikososyal faktörlerin incelenmesi amacıyla karşılaştırmalı kesitsel ve betimleyici bir çalışma yapılmıştır. Araştırmacı çalışmayı veri toplama aşamasında deney ve kontrol grubu olmak üzere seçilen tüm örneklem ile birebir uygulama yaparak, aktif biçimde yürütmüştür. Yazılı anlatım becerilerinin zayıf olduğu belirlenen çocukların aile ve öğretmenlerinin görüşleri ile veriler desteklenmiştir. Bu bölümde sırasıyla araştırmanın yapıldığı okullar, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve veri çözümleme yöntemleri açıklanmıştır.

#### **2.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi**

##### **2.2.1. Araştırmanın Yapıldığı Okullar**

Araştırma İstanbul ilinin Kadıköy, Beşiktaş ve Kağıthane ilçelerindeki dört farklı devlet okulunda 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden bildirim dayalı ölçeklerle elde edilen veriler de dikkate alınmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra, Kadıköy ilçesine bağlı Leman Kaya İlkokulu, Beşiktaş

ilçesine bağlı Lütfi Banat İlkokulu ve Kağıthane ilçesine bağlı NEF İlkokulu ve Kocatepe İlkokulu araştırmanın yapılacağı okullar olarak belirlenmiştir.

### **2.2.2. Araştırmanın Evreni**

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilindeki devlet okullarının 2. sınıflarına devam etmekte olan 7-8 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır.

### **2.2.3. Araştırmanın Örneklemi**

Araştırma örneklemi, İstanbul ilindeki dört ilkokulun 2. Sınıfına devam eden öğrenciler arasından oluşturulmuştur. Öğrenciler, öğretmen bildirimine ve araştırmacı tarafından tüm öğrencilere uygulanan bir ön değerlendirme (kısa bir cümle tamamlama testi) ile çalışma grubuna alınmışlardır. Yazılı anlatım becerilerinde zorluk yaşadığı belirlenen öğrenciler zorluğu olmayan sınıf akranları ile eşleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı her bir sınıftan deney grubu olarak seçilen çocuk sayısının bir fazlası, kontrol grubunda olacak çocuk sayısı olarak belirlenmiştir. Kontrol ve deney grubu içerisinde olacak çocuklar belirlendikten sonra, ailelerine ve öğretmenlerine doldurulup geri yollanmak üzere gerekli formlar dağıtılmıştır. Aile ve öğretmen formlarından eksiksiz geri dönüş alınan 20 deney grubu öğrencisi, 18 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 38 öğrenci, bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

## **2.3. Veri Toplama Araçları**

### **2.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu**

Sosyodemografik form katılımcıların fiziksel ve psikososyal gelişim özelliklerini, tıbbi öykülerini, ailelerinin sosyalekonomikkültürel düzeylerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Formda ailenin genel sosyodemografik bilgilerinin yanısıra, çocuğun tüm gelişimsel öyküsü, uyku, tuvalet, konuşma, yürüme gibi alanlardaki genel öyküsü, ailenin psikiyatrik ve tıbbi geçmişinin ve çocuğun genel psikososyal durumuna ait bilgileri de mevcuttur. Ayrıca ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeylerini araştırmak amacıyla oluşturulmuş sosyoekonomikkültürel indeks de bulunmaktadır. Toplamda 18 maddeden oluşmaktadır, araştırma grubunun dağılımına göre yüzdeler dilimlenmiştir.

Bu dilimlere göre 0-6 puan arası düşük ekonomik düzey, 6-12 puan arası orta ekonomik düzey ve 12-18 puan arası yüksek ekonomik düzey olarak belirlenmiştir.

### **2.3.2. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi**

Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemek ve ders başarısızlığı olan öğrencilerin durumuyla ilgili bilgi elde etmek için kullanılır. Ölçülen beceriler şu şekildedir; öğrencinin akademik başarısı, okuma becerisi, görsel ve işitsel algısı, yazma becerisi, aritmetik becerileri, çalışma alışkanlığı, organize olma becerileri, yönelim becerileri, dokunsal algı, sıraya koyma becerisi, sözel ifade becerisi, motor becerileri, sosyal-duygusal davranışları, hareketlilik durumu, dikkat becerileri ve motivasyon durumu. Okul rehber öğretmeni ve aileden alınan bilgiler doğrultusunda sınıf öğretmeni ve rehberlik servisi tarafından doldurulması uygun görülür.

Formda öğrencilerin problemlerini hangi alanda ve ne sıklıkta yaşadığı ile ilgili sorular bulunur ve bu soruların değerlendirmesi “Hiçbir zaman”, “Bazen”, “Sıklıkla”, “Her zaman” şeklindedir. Toplam 88 maddeden oluşan testin, araştırmaya en fazla katkıda bulunacağı düşünülen akademik başarı, okuma becerisi ve yazma becerisi alt testleri kullanılmıştır. Toplamda 22 maddeden oluşan formun, öğretmenler tarafından doldurulması istenmiştir. Alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 66 olarak belirlenmiştir. Ölçek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulup okullarda uygulanmak üzere geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

### **2.3.3. 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇGİDDÖ)**

6-18 yaş arasındaki çocuk ve gençlerin yeterlilik alanları ile davranışsal ve duygusal sorunlarını anne-babalardan veya öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlemek amacıyla Achenbach ve Edelbroch (1983) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmaları Neşe Erol ve ark. tarafından 1995 yılında yapılmıştır. Çalışmamızda ASEBA'nın 113 sorudan oluşan, ebeveynler tarafından doldurulması beklenen aile bilgi formu kullanılmıştır. Ailelerin soruları çocuğun davranışları sergileme sıklığı göz önüne alarak, 0:Doğru değil ya da hiç bir zaman, 1:Bazen ya da biraz doğru, 2:Çok ya da sıklıkla doğru şeklinde puan vererek cevaplamaları istenir.

### **2.3.4. Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)**

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından oluşturulan DSM-5 tanı ölçütleri kitabının DEHB patolojisinin tanı kriterleri soru haline getirilmesiyle oluşturulmuş ölçektir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite-dürtüsellik alt ölçeklerini kapsayan dokuzar madde yani toplamda 18 maddeden oluşan liste hem aile hem öğretmen tarafından son 6 ay göz önünde bulundurularak doldurulmak üzere kullanılmıştır. Ölçeği dolduracak kişilerden çocuğun, bahsi geçen davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini veya ne sıklıkta gerçekleştirdiğini düşünerek 0: yok, 1: biraz, 2: fazla, 3: çok fazla olacak şekilde cevaplandırması beklenmiştir.

### **2.3.5. Yazılı Anlatım Değerlendirme**

Yazılı anlatım değerlendirme, çalışmamızda kontrol ve deney grubu olarak yer alan çocukların yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere oluşturulmuş 3 farklı alt çalışmayı kapsamaktadır. Zayıf yazılı anlatım becerilerine sahip deney grubunu ve ortalama yazı becerileri olan kontrol grubunu belirlemek için örneklemin seçileceği okullarda ön çalışma olarak ‘Cümle Tamamlama Testi’ nin üç maddesi seçilerek uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda seçilen kontrol ve deney grubuna yapılan birebir uygulamada “Cümle Kopyalama” kopyalayarak yazma ve Dikte Edilen Anlamli ve Anlamsız Kelime Yazma değerlendirmeleri uygulanmıştır. Cümle Kopyalama, beş anlamsız kelimededen oluşmuş anlamsız bir cümle ve yedi kelimededen oluşmuş anlamlı bir cümleyi yalnızca bir kez kopyalama görevinden oluşmaktadır. Yazılı anlatım değerlendirmenin son aşamasında ise, çocuğa söylenen (dikte edilen) bir, iki, üç, dört heceli 8 anlamlı 8 anlamsız toplam 16 kelimenin yazdırılmasından oluşan çalışma yapılmıştır. Toplanan verilerin şekil özelliklerinin değerlendirilmesi Yıldız ve Ateş (2007)’in geliştirdiği Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ile yapılmıştır. Analitik değerlendirme yaklaşımına göre hazırlanan bu ölçekte okunaklılık; eğitim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olmak üzere beş faktör üzerinden değerlendirilmektedir. Her faktör tamamen yeterli (3), kısmen yeterli (2) ve yeterli değil (1) şeklinde derecelendirilecek şekilde puanlanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 5 ve alınabilecek en yüksek puan 15’tir. Toplam puanı 5 - 8.3 olan yazılar okunaklı değil, 8.4 – 11.7 olan yazılar orta düzeyde okunaklı, 11.8 – 15 olan öğrencilerin yazıları ise, okunaklı olarak değerlendirilmiştir. Yalnızca Cümle



Tamamlama çalışması şekil özellikleri yani okunaklılık bakımından değerlendirilmiş ve puanlanmıştır.

Cümle Kopyalama çalışmasında ise, öğrencilerin yazılarının şekil özellikleri göz ardı edilerek yalnızca doğru kopyaladıkları kelime sayısı değerlendirilmiştir. Son olarak Dikte Edilen Anlamli ve Anlamsız Kelimeleri Yazma çalışması, Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından geliştirilen Yazım Hataları Formu'ndan esinlenerek hatalarının belirlenmesinde kullanılan hata türlerinden; harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, ters yazma, harf karıştırma, sözcüğü yanlış yazma üzerinde durulmuştur. Bu hata türleri göz önünde bulundurularak, öğrencilerin dikte edilerek doğru yazdıkları kelime sayısı değerlendirilmiştir.

### **2.3.6. KOBİT Anlamli ve Anlamsız Kelime Listesi**

KOBİT anlamli ve anlamsız kelime listeleri şeklinde geliştirilmiş iki alt testten oluşmaktadır. Anlamli kelimeler, çocuğun fonetik kodlama gerektirmeden, otomatik olarak okuyabileceği kelimelerden oluşmuştur. Bu listede toplam 104 gerçek kelime bulunur. Nalan Babür ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilmiştir. Diğer alt test olan anlamsız kelime testi, çocuğun tanımadığı kelimeleri okurken kullandığı fonetik kodlama bilgisini ölçer. Bu liste 63 anlamsız kelimedenden oluşur.

KOBİT bireysel olarak uygulanır. Çocuğun, 60 saniye içinde, listedeki kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde, yüksek sesle okuması beklenir. Burada önemli olan, 60 saniye içinde, doğru olarak okunan kelime sayısıdır (Babür N, Haznedar B , Erçetin G, Özerman D ve Çekerek E, 2011).

### **2.3.7. Gelişimsel Görsel Algı Testi – 2 (GGAT-2)**

Frostig ilk önce 1961 yılında özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik başlayan görsel algı becerilerinin ölçülmesi ve incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Test geçen zaman içerisinde yenilenmiş ve en son hali Hammill tarafından DTVP-2 (Developmental Test Of Visual Perception) ismi ile hazırlanmıştır. Gelişimsel Görsel Algı Testi (GGAT-2) olarak ülkemizde Erdem (2006) ve Duru (2008) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama, Uzlamasal İlişkiler, Görsel-Motor Hız alt testlerinin oluşturduğu Motor-Bağımsız Görsel Algı boyutu, Mekânda Konum, Şekil-Zemin, Görsel Tamamlama ve Şekil Değişmezliği alt testlerinin oluşturduğu Görsel-Motor Algı boyutu ve bu iki boyutun

toplamını oluşturan Genel Görsel Algı boyutlarından oluşturulmuş ölçek ile görsel algı değerlendirilir (Memiş ve Harmankaya, 2012).

#### **2.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma, belirlenen okullarda, öncelikle okul müdürü ve ilgili sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ve süreç anlatılmıştır. Okul ve örnekleme belirleyecek sınıf seçimleri, gönüllü iş birliği sağlayacak öğretmenlere yönelik yapılmıştır. Kontrol ve deney grubunu oluşturacak çocuklar belirlenirken, öğretmenlerden çocukların akademik başarılarını göz ardı etmeleri istenmiştir. Ayrıca kontrol grubundaki çocukların sınıflarındaki en yüksek başarı seviyesine ve en iyi yazıya sahip olması değil, ortalama başarı ve yazı becerilerine sahip olmaları beklenmiştir. Veri toplama sürecinde, yalnızca öğretmen bildirimine dayalı olarak zayıf yazılı anlatım becerilerine sahip deney grubu öğrencileri seçilirken yeterli verim alınmadığı için, tüm sınıfa ‘Cümle Tamamlama’ ön çalışması uygulanmıştır. Böylece zayıf yazılı anlatım becerisine sahip olan çocuklar içlerinden seçilerek, deney grubunu oluşturmuştur. Bir sınıfın içinden örnekleme dahil olacak öğrenci sayısı belirlenirken, deney grubundaki öğrenci sayısının bir fazlasının kontrol grubunda olmasına dikkat edilmiştir.

Örnekleme belirlendikten sonra ilk aşamada, bu öğrencilerin ailelerine Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu, Sosyodemografik Bilgi Formu, 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi gönderilmiş ve bu formları doldurarak geri göndermeleri istenmiştir. Dört farklı okulda uygun görülen toplamda 55 öğrencinin ailelerine form gönderilmiş fakat bunlardan yalnızca 38’inden tam olarak geri dönüş ve katılım onayı alınmıştır. Kullanılan ölçek ve formlarda aile veya öğrencilerin kendilerine ait kişisel bilgilerin istenmemesine dikkat edilmiştir. Aile formları tamamlanan öğrencilerin öğretmenlerinden Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi ve Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listelerini doldurmaları istenmiştir. Tüm öğretmenler eksiksiz katılım göstermiştir.

Araştırmanın sonraki aşamasına öğrencilerin hepsiyle bireysel olarak çalışılarak devam edilmiştir. Bulunulan okullardaki idari kadronun yardımı ile araştırmacı ve öğrencinin bire bir uygulama yapabileceği uygun bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere ilk olarak, araştırmacının uygulama yeterliliği

için gerekli eğitimi aldığı Gelişimsel Görsel Algı Testi – 2 (GGAT-2) uygulanmıştır. Bu test ile öğrencilerin görsel algı ve motor koordinasyon becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. El-Göz Koordinasyonu, Mekânda Konum, Kopyalama, Şekil-Zemin, Mekansal İlişkiler, Görsel Tamamlama, Görsel-Motor Hız ve Şekil Değişmezliği gibi alt testlerden oluşan testin uygulaması yaklaşık 35-40 dk sürmüştür. Deney grubunda olan öğrencilerin, kontrol grubunda olanlara kıyasla daha uzun uygulama süresine ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Test sonucu olarak elde edilen Genel Görsel Algı, Motor-Bağımsız Görsel Algı, Görsel-Motor Algı puanları ile görsel algı becerileri ile yazılı anlatım becerilerinin olası ilişkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

İkinci olarak, öğrencilerin okuma düzeylerini ölçmek suretiyle KOBİT Anlamlı ve Anlamsız Kelime Listesi uygulaması yapılmıştır. Öncelikle öğrencinin testi ve uygulamayı anlayabilmesi için, ondan testin ilk aşamasında bulunan yedi kelimeyi okuması istenmiştir. Daha sonra asıl görev olan KOBİT Anlamlı ve Anlamsız Kelime Listesi çocuğa verilmiştir. Öğrenciye kağıtta gördüklerinin hepsini okumayacağı, tutulan 60 saniye içinde okuyabildiği kadar öncelikle doğru sonrasında hızlı okumaya çalışması gerektiği açıklanmıştır. Hem anlamlı hem anlamsız kelime listesi için aynı süreç izlenerek çocuğun okuduğu doğru kelime sayısı ve eğer var ise yaptığı tekrarlayan ve benzer okuma hataları kaydedilmiştir. Bu testin uygulama süresi yaklaşık 5 dakika sürmüştür.

Son aşamada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için yazılı anlatım değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Daha öncesinde yapılan Cümle Tamamlama testinin devamı olarak, bire bir uygulamaya Cümle Kopyalama çalışmasıyla başlanmıştır. Öncelikle öğrenciye bitişik el yazısı ile bilgisayar ortamında hazırlanmış bu form tanıtılmıştır. Yönerge olarak; ‘Burada iki farklı cümle var. Cümlelerden biri az önce okuduğun anlamsız kelimelerin bazılarından oluşan anlamsız bir cümle, diğeri ise normal, anlamlı bir cümle. Senden bu cümleleri iyice okuyarak, altında olan boşluğa yazabildiğin kadar güzel yazmaya çalışmanı istiyorum.’ verilmiştir. Öğrencinin, kişisel beceri, istek ve hızına göre uygulama süresi değişkenlik gösterirken, toplamda ortalama 5 dakika sürmüştür. Son olarak Dikte Edilen Anlamlı ve Anlamsız Kelimeleri Yazma çalışması yapılmıştır. Öğrenciye, dikte edilecek kelimeleri yazması için üzerine 16 kutucuktan oluşan bir tablonun çizildiği çizgili A4 kağıt sunulmuştur. ‘Birazdan sana bazı anlamlı ve

anlamsız kelimeler okuyacağım ve önünde gördüğün kağıttaki kutucuklara bunları yazmanı isteyeceğim. Okuyacağım kelimeleri iyi dinlemen gerekiyor, eğer anlamazsan yalnızca bir kez daha sorabilirsin. Duyduğun sözcükleri yazdıktan sonra bana bitti diyebilirsin.’ şeklinde yönerge verilmiştir. Uygulamada çocuğa ihtiyaç duyduğu süre verilmiştir, ortalama olarak 8-10 dakika sürdüğü gözlenmiştir.

## **2.5. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmamız sırasında elde edilen nicel verilerin analizi SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) 24.0 paket programı ile yapılmıştır. Sosyodemografik Bilgi Formundaki veriler formdaki sırasıyla kodlanmıştır. Tüm ölçeklerin alt boyut ve toplam puanları hesaplanmıştır. Analizlerde grup karşılaştırmaları ki kare ve T-Test ile yapılmış, yazılı anlatımın öngörücü değişkenleri için ise çoklu lineer regresyon analizi kullanılmıştır.

## BÖLÜM 3

### BULGULAR

#### 3.1. Örneklem Demografik Özellikleri

Araştırmaya yaşları 7-8 arasında değişen toplam 38 öğrenci, bu öğrencilerin anne-babaları ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada yer alan tüm katılımcıların, sosyodemografik bilgileri alınmış, incelenmiş ve sonrasında 2 grup olarak demografik özellikler açısından incelenmiştir. Araştırma evreni olarak belirlenen 4 farklı okulda, 16 ikinci sınıf ve toplamda 450 öğrenci taranmıştır. Bu taramalar sonucunda, yazılı anlatım güçlüğü yaşayan 18 öğrenci tespit edilmiştir. Yazılı anlatım güçlüğü yaşama sıklığı bu örnekleme yaklaşık % 4 olarak tespit edilmiştir.

#### *Cinsiyet*

Araştırmanın, 38 katılımcısının 24'ü (%63.2) erkek, 13'ü (%36.8) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yazılı anlatım problemleri yaşayan deney grubunda, 13 erkek 5 kız öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise, 11erkek, 9 kız öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta da, erkek öğrencilerin sayısı kız öğrencilerin sayısından daha fazladır. Araştırmamızda yazılı anlatım becerisi cinsiyet değişkeni karşılaştırılarak ele alındığında, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>.05$ ) (Tablo 3.1.).

#### *Anne ve Baba Eğitim Düzeyi*

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerden 5'inin (%13.2) ilkokul mezunu, 8'inin (%21) ortaokul mezunu, 21'inin (%55.2) lise mezunu ve 4'ünün (%10.5) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim düzeyleri iki grup için incelendiğinde, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde, babaların 3'ünün (%7.9) ilkokul mezunu, 7'sinin (%18.4) ortaokul mezunu, 17'sinin (%44.7) lise mezunu, 9'unun (%23.7) lisans mezunu ve 2'sinin (%5.3) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyleri iki grup için incelendiğinde, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $p>.05$ ) (Tablo 3.2.).

### ***Sosyo Ekonomik Kültürel İndeks (SEKİ)***

Katılımcıların sosyo ekonomik düzeylerini belirlemek üzere uygulanan Sosyo Ekonomik Kültürel İndeks değerleri tüm katılımcılar için incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeyde olan 13 (%34.1) aile, orta sosyoekonomik düzeyde olan 16 (%42.2) aile ve üst sosyoekonomik düzeyde olan 9 (%23.7) aile olduğu görülmektedir. İki grup sosyoekonomik seviye bakımından incelendiğinde sosyoekonomik düzey olarak aralarında anlamlı bir fark olmadığı sonuca ulaşılmıştır ( $p>.05$ ) (Tablo 3.1.).

### ***Okul öncesi Eğitim Süresi***

Okul öncesi eğitim süresi tüm katılımcılar için incelendiğinde, hiç okul öncesi eğitim almamış 11 (%28.9) öğrenci, 1 yıl okul öncesi eğitim almış 18 (%47.4) öğrenci, 2 yıl okul öncesi eğitim almış 7 (%18.4) öğrenci, 3 yıl okul öncesi eğitim almış 2 (%5.3) öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin, okul öncesi eğitim süreleri kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>.05$ ) (Tablo 3.2.).

**Tablo 3.1. Grupların Demografik Özelliklere Göre Dağılımlarının Ki Kare Analizi ile Karşılaştırması**

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		$\chi^2$	df	p
		n	%	n	%			
Cinsiyet	Kız	5	27.8	9	45.0	.333	1	.272
	Erkek	13	72.2	11	55.0			
SEKİ	Alt	8	44.6	5	25	.525	13	.385
	Orta	5	11.2	11	55			
	Üst	5	27.8	4	20			

Not. Deney Grubu: Okumada güçlük yaşayan grup,  $p>.05$ ,  $\chi^2$  : Ki kare, n: Kişi sayısı, df: Serbestlik derecesi

**Tablo 3.2. Grupların Demografik Özelliklere Göre Dağılımlarının Bağımsız Örneklem T-testi ile Karşılaştırılması**

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
		n	%	n	%		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul (5)	4	22.2	1	5.0	3.338	.002
	Ortaokul (8)	6	33.3	2	10.0		
	Lise (11)	8	44.4	13	65.0		
	Lisans (15)	0	0	14	20.0		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	3	16.7	0	0	1.830	.075
	Ortaokul	4	22.2	3	15.0		
	Lise	7	38.9	10	50.0		
	Lisans	4	22.2	5	25.0		
	Yüksek L	0	0	2	10		
Okulöncesi Eğitim Süresi	0 yıl	7	38.9	4	20.0	.383	.704
	1 yıl	6	33.3	12	60.0		
	2 yıl	4	22.2	3	15.0		
	3 yıl	1	5.6	1	5.0		

### **Yaş**

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının yaş ortalaması 7.18, ay olarak ise 91.25'dir. Katılımcıları gruplar olarak ele aldığımızda, deney grubundaki öğrencilerin yaş ortalamasının 7.17 (SS=.383) ay olarak incelendiğinde 90.61 (SS=3.65) ay; kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ortalamalarının 7.20 (SS= .410), ay olarak incelediğimizde ise 91.90 (SS= 3.84) ay olduğu görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaşları incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir (p=.798). Öğrencilerin yaş ayları incelendiğinde benzer şekilde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Araştırmaya katılan, 38 annenin yaş ortalaması 37.15 olarak hesaplanmıştır. Gruplara göre annelerin yaş ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki annelerin yaş ortalaması, 36.11 (SS=3.46) , kontrol grubundaki annelerin yaş ortalamalarının ise, 38.20 (SS= 5.08) olduğu görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin annelerinin yaşları incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Deney grubunda bulunan annelerin yaşı kontrol grubunda bulunan annelerin yaşına göre daha düşüktür ( $p>.05$ ).

Katılımcı 38 babanın yaş ortalamalarına bakıldığında, 40.57 yıl olduğu görülmektedir. Babaların yaş ortalamaları, deney grubu ve kontrol grubu olarak ele alındığında, deney grubunda bulunan babaların yaş ortalamasının 39.89 (SS= 3.80) olduğu, kontrol grubunda bulunan babaların ise yaş ortalamalarının 41.25 (SS=6.40) olduğu gözlenmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin babalarının yaşları incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $p>.05$ ) (Tablo 3.3.).

**Tablo 3. 3. Anne Baba ve Çocukların Yaş Ortalamaları**

	Deney Grubu n= 18		Kontrol Grubu n=20		t	p
	x	SS	x	SS		
Anne	36.11	3.46	38.20	5.08	1.463	.152
Baba	39.89	3.80	41.25	6.40	.786	.437
Çocuk	7.17	.383	7.20	.410	.258	.798
ÇocukYaş Ay	90.61	3.65	91.90	3.84	1.058	.297

Not. Deney Grubu: Okumada güçlük yaşayan grup, x: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, n: Kişi sayısı, p: istatistiksel anlamlılık değeri t:

### 3.2. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi

Yazılı anlatım güçlüğü yaşayan deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin skorları independent sample T-test sonuçlarına göre incelendiğinde:

Öğrenme bozukluğu belirti tarama testinin akademik problemler alt testinden, deney grubundaki öğrenciler ortalama 4.39 puan alırken, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama 1.30 puan almıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol



grubundaki öğrencilerin akademik başarı skorlarının arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Öğrenme bozukluğu belirti tarama testinin okuma gücü alt testinden, deney grubundaki öğrenciler ortalama 11.50 puan alırken, kontrol grubundaki öğrenciler ortalama 2.60 puan almıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma gücü skorlarının arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Öğrenme bozukluğu belirti tarama testinin yazılı anlatım gücü alt testinden, deney grubundaki öğrenciler ortalama 14.11 puan alırken, kontrol grubundaki öğrenciler ortalama 3.35 puan almıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım gücü skorlarının arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bozukluğu skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ) (Tablo 3.4.).

**Tablo 3.4. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi T-test Sonuçları**

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Akademik	18	4.39	1.290	20	1.30	1.418	-6.996	.000
Okuma	18	11.50	9.901	20	2.60	2.186	-3.921	.000
Yazma	18	14.11	7.112	20	3.35	3.528	-6.002	.000

### **3.3. Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi (DSM-5) Sonuçları**

Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi öğretmen değerlendirme sonuçları incelendiğinde, deney grubunun, dikkatsizlik alt bölümünde ortalama puanları 15.67, hiperaktivite alt bölümünde 7.61 ve dürtüsellik alt bölümünde 3.00 olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun ortalama puanları ise, dikkatsizlik alt bölümünde 4.55, hiperaktivite alt bölümünde 3.85 ve dürtüsellik alt

bölümünde 2.50 olarak hesaplanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu independent sample t-test sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, dikkatsizlik ve hiperaktivite alt bölümünde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunurken ( $p < .05$ ), dürtüsellik alt bölümünde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ( $p > .05$ ) (Tablo 3.5.).

**Tablo 3.5. Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi (DSM-5) Independent Sample T-test Sonuçları-Öğretmen Değerlendirme Sonuçları**

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Dikkatsizlik	18	15.67	6.278	20	4.55	4.559	-6.291	.000
Hiperaktivite	18	7.61	4.286	20	3.85	4.095	-2.765	.009
Dürtüsellik	18	3.00	2.635	20	2.50	2.259	-.630	.533

Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi aile değerlendirme sonuçları incelendiğinde, deney grubunun, dikkatsizlik alt bölümünde ortalama puanları 7.78, hiperaktivite alt bölümünde 5.39 ve dürtüsellik alt bölümünde 3.00 olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun ortalama puanları ise, dikkatsizlik alt bölümünde 5.75, hiperaktivite alt bölümünde 3.65 ve dürtüsellik alt bölümünde 2.50 olarak elde edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu independent sample t-test sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik olmak üzere alt bölümlerin hiç birinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunamamıştır ( $p > .05$ ) (Tablo 3.6.).

**Tablo 3.6. Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi (DSM-5) independent Sample T-test Sonuçları-Aile Değerlendirme Sonuçları**

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Dikkatsizlik	18	7.78	4.333	20	5.75	3.669	-1.562	.127
Hiperaktivite	18	5.39	4.189	20	3.65	2.870	-1.506	.141
Dürtüsellik	18	3.00	2.635	20	2.50	2.259	-.630	.533

Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi öğretmen ve aile sonuçları birlikte göz önüne alındığında, öğretmen formlarının sonuçlarında dikkatsizlik ve hiperaktivite alt alanlarında da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Aile tarafından doldurulan formların sonuçlarına göre ise, herhangi bir alt alanda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir sonuca rastlanamamıştır.

### **3.4. ÇGİDDÖ Verileri ile Grupların Karşılaştırılması**

ÇGİDDÖ sonuçlarına göre ölçülen psikopatoloji ve problemleri içeren alt boyutlar; aktivite, sosyal, okul, afektif problemler, anksiyete problemleri, somatik problemler, dikkat-hiperaktivite problemleri, karşı olma problemleri, davranış problemleri ve ağır kognitif tempo şeklindedir. Buradan elde edilen bulgular Independent Sample T-test ile gruplara göre karşılaştırılmış ve incelenmiştir.

#### ***Aktivite Sosyal ve Okul***

ÇGİDDÖ verileri incelendiğinde aktivite alt bölümünün deney grubu ortalama skoru 38.28, kontrol grubunun ortalama skoru ise 45.25 bulunmuştur. Bu skor ortalamalarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Deney grubunun sosyal becerileri ölçen alt bölümde elde ettiği ortalama skor 43.72 iken kontrol grubunun ortalama skoru 48.80'dir. Bu verilerin ışığında bu alt bölümde de iki grup arasında anlamlı sonuca ulaşamamıştır ( $p>.05$ ). Ölçeğin okul başarılarını değerlendiren alt bölümde, deney grubunun ortalama skoru 38.17 iken kontrol grubunun ortalama skorunun 50.15 olduğu görülmektedir. Bu alt alanda, deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Ayrıca aktivite, sosyal beceriler ve okul başarısı alt bölümleri birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan toplam skor değerlerine göre deney grubu 37.72, kontrol grubu 48.55 skorlarına ulaşmıştır. Bu toplam puan alt alanında da kontrol ve deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ) (Tablo 3.7.).

### ***Affektif Problemler***

Affektif problemleri ölçen alt bölüm verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, affektif problem skor ortalaması 58.45 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 56.60 olduğu gözlemlenmektedir. Affektif problem skorlarını ele alarak, deney grubu ve kontrol grubu independent sample t-test sonuçlarına göre karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ) (Tablo 3.7.).

### ***Anksiyete Problemleri***

Anksiyete problemlerini ölçen alt bölüm verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, anksiyete problemleri skor ortalaması 56.55 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 55.50 olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ) (Tablo 3.7.).

### ***Somatik Problemler***

Somatik problemleri ölçen alt bölüm verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, somatik problemler skor ortalaması 54.61 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 55.50 olduğu gözlemlenmektedir. Bu verilere göre iki grup karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ) (Tablo 3.7.).

### ***Dikkat-Hiperaktivite Problemleri***

Dikkat ve hiperaktivite problemlerini değerlendiren alt bölüm verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, dikkat ve hiperaktivite problemleri skor ortalamaları 61.05 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 53.45 olduğu gözlemlenmektedir. Bu alt bölümün skorları ele alınarak, deney grubu ve kontrol grubu independent sample t-test sonuçlarına göre karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ) (Tablo 3.7.).

### ***Karşı Olma Problemleri***

Karşı olma problemlerini ölçen alt bölüm verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, karşı olma problemleri skor ortalamaları 57.00 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 53.20 olduğu gözlemlenmektedir. Bu alt bölümün skorlar ele alınarak, iki grup independent sample t-test sonuçlarına göre karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır ( $p < .05$ ) (Tablo 3.7.).

### ***Davranış Problemleri***

Davranış problemlerini ölçen alt bölüm verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, davranış problemleri skor ortalamaları 53.28 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 50.75 olduğu gözlemlenmektedir. Bu ortalama skorlar ele alındığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > .05$ ) (Tablo 3.7.).

### ***Ağır Kognitif Tempo***

Ağır kognitif tempoyu ölçen alt bölüm verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kognitif tempo skor ortalamaları 57.22 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 56.50 olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulup incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ) (Tablo 3.7.).

**Tablo 3.7. Grupların ÇGİDDÖ'nün Alt Ölçekleri ile Karşılaştırılması**

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Aktivite	18	38.28	11.43	20	45.25	6.43	2.346	.025
Sosyal	18	43.72	8.67	20	48.80	6.13	2.100	.043
Okul	18	38.17	6.60	20	50.15	4.45	6.621	.000
ASO_toplam beceri	18	37.72	11.21	20	48.55	4.70	3.955	.000
Afektif Problemler	18	58.45	5.52	20	56.60	6.62	-.927	.360
Anksiyete Problemleri	18	56.55	4.70	20	55.50	5.50	-.632	.531
Somatik Problemler	18	54.61	4.69	20	55.25	6.62	.339	.736
Dikkat-Hiperaktivite Problemleri	18	61.05	7.06	20	53.45	3.93	-4.157	.000
Karşı Olma Problemleri	18	57.00	6.44	20	52.30	3.26	-2.880	.007
Davranış Problemleri	18	53.28	4.60	20	50.75	1.65	-2.302	.027
Ağır Kognitif Tempo	18	57.22	6.24	20	56.30	6.02	-.463	.646

### 3.5. Gelişimsel Görsel Algı Testi (GGAT-2)

Gelişimsel Görsel Algı Testi sonuçlarına göre ölçülen iki temel alt boyut olan Motor Bağımsız Görsel Algı ve Görsel Motor Algı ham puanları ve bu iki alt boyutun toplam ortalama sonuçlarını veren Genel Görsel Algı ham puanları incelendiğinde, kontrol ve deney grubu arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ( $p<.05$ ). Aynı alt boyutların yaş değerleri skorlarına bakıldığında da deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak aynı anlamlı farklılığa rastlanmıştır ( $p<.05$ ) (Tablo 3.8.).

**Tablo 3.8. Gelişimsel Görsel Algı Testi (GGAT-2) Verilerine Göre İndependent Sample T-test ile Grupların Karşılaştırılması**

	Kontrol Grubu			Deney Grubu			t	p
	n	Mean	SS	n	Mean	SS		
GenelGA-HamPuan	20	110,85	10,56	18	88,61	8,52	7,09	0,000
GenelGA-YaşDeğeri	20	109,90	19,83	18	76,17	9,80	6,53	0,000
MotorBağımsız Görsel Algı-HamPuanı	20	100,55	13,89	18	80,89	11,35	4,74	0,000
MotorBağımsız GA-Yaş Değeri	20	97,15	20,64	18	70,39	11,90	4,82	0,000
GörselMotor AlgıPuanı	20	120,25	9,43	18	97,44	8,65	7,74	0,000
GörselMotor AlgıYaşDeğeri	20	126,50	12,81	18	86,39	13,28	9,47	0,000

### 3.6. Yazılı Anlatım Değerlendirme

Araştırmamızda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere 5 farklı boyuttan ve değerlendirmeden oluşan veriler, deney ve kontrol grupları için incelendiğinde; Cümle Tamamlama, Anlamsız Cümle Kopyalama, Anlamlı Cümle Kopyalayarak Yazma, Dikte Edilen Anlamlı Kelime Sayısı ve Dikte Edilen Anlamsız Kelime Sayısı alt testleri skor ortalamalarına göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür ( $p < .05$ ) (Tablo 3.9.). Tüm alt testlerden elde edilen benzer sonuçlara göre yazılı anlatım gücü yaşayan deney grubunun yazılı anlatım skorlarının, kontrol grubuna göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

**Tablo 3.9. Yazılı Anlatım Değerlendirme Verilerine Göre Independent T-Sample Test ile Grupların Karşılaştırılması**

	Kontrol Grubu			Deney Grubu			t	p
	n	Mean	SS	n	Mean	SS		
<b>YAD - Cümle Tamamlama</b>	20	12,95	1,28	18	6,94	1,06	15,701	.000
<b>YAD-Anlamsız Cümle Kopyalama</b>	20	5,00	0,000	18	4,33	0,686	4,353	.000
<b>YAD-Anlamlı Cümle Kopyalama</b>	20	6,95	0,224	18	6,00	1,19	3,512	.001
<b>YAD-Dikte Anlamlı Kelime Sayısı</b>	20	7,85	0,366	18	5,17	2,36	5,030	.000
<b>YAD-Dikte Anlamsız Kelime Sayısı</b>	20	6,15	1,35	18	2,33	1,14	9,373	.000

### **3.7. GGAT Alt Testleri ve Yazılı Anlatım Değerlendirme-Cümle Tamamlama**

Gelişimsel görsel algı testinin alt boyutlarının yazılı anlatım değerlendirmenin alt boyutlarından olan ve yazının okunaklılık/şekil özellikleri bakımından değerlendirildiği cümle tamamlama çalışmasını ne düzeyde öngördüğünü öğrenmek amacıyla çok değişkenli lineer regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucunda elde edilen verilere göre, GGAT'nin MotorBağımsız Görsel Algı alt boyutunun Cümle Tamamlama'yı istatistiksel olarak anlamlı seviyede öngördüğü ( $p < .05$ ), Görsel Motor Algı alt boyutunun ise Cümle Tamamlama'yı anlamlı seviyede öngörmediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ) (Tablo 3.10.). GGAT alt testlerinin yazılı anlatım becerisini %66.4'lük oranda açıkladığı görülmektedir.



**Tablo 3.10. GGAT Alt Test Sonuçları ve Cümle Tamamlama ile Çok Değişkenli Lineer Regresyon Analizi**

*Bağımlı Değişken:* Cümle Tamamlama

	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Motor Bağımsız Görsel Algı	.042	.027	.208	1.543	.000
Görsel Motor Algı	.147	.030	.658	4.897	.132
R2	.664				
R	.815				

- 1- Okul ..... okulda okuyan öğrencilerim
- 2- Annem ..... annem okulda okuyan öğrencilerim
- 3- Arkadaşlarım ..... arkadaşlarım okulda okuyan öğrencilerim

**Şekil 3.1. Cümle Tamamlama Çalışması Örneği**

- 1- Okul ..... okulda okuyan öğrencilerim
- 2- Annem ..... annem okulda okuyan öğrencilerim
- 3- Arkadaşlarım ..... arkadaşlarım okulda okuyan öğrencilerim

**Şekil 3. 2. Cümle Tamamlama Çalışması Örneği**

### 3.8. GGAT Alt Testleri ve Yazılı Anlatım Değerlendirme-Anlamlı Cümle Kopyalama

GGAT'nin alt testleri olan Motor Bağımsız Görsel Algı ve Görsel Motor Algı'nın, YAD Anlamlı Cümle Kopyalama çalışmasının ne düzeyde öngörücüsü olduğunu belirlemek amacıyla çok değişkenli lineer regresyon analizi yapılmıştır. Bu verilerin doğrultusunda, Motor Bağımsız Görsel Algı ve Görsel Motor Algı'nın Anlamlı Cümle Kopyalamada öngörücü bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ) (Tablo 3.11.).

**Tablo 3.11. GGAT Alt Test Sonuçları ve Anlamlı Cümle Kopyalama ile Çok Değişkenli Lineer Regresyon Analizi**

*Bağımlı Değişken:* Anlamlı Cümle Kopyalama

	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Motor Bağımsız Görsel Algı	.024	.012	.087	1.947	.060
Görsel Motor Algı	.006	.013	.065	.423	.675
R <sup>2</sup>	.215				
R	.464				

### 3.9. GGAT Alt Testleri ve Yazılı Anlatım Değerlendirme-Dikte Edilen Anlamlı Kelimeleri Yazma

GGAT'nin alt testleri olan Motor Bağımsız Görsel Algı ve Görsel Motor Algı'nın, YAD Dikte Edilen Anlamlı Kelimeleri Yazma çalışmasının ne düzeyde öngörücüsü olduğunu belirlemek amacıyla çok değişkenli lineer regresyon analizi yapılmıştır. Bu verilerin doğrultusunda, Motor Bağımsız Görsel Algı'nın Dikte Edilen Anlamlı Kelimeleri Yazma'da öngörücü olabileceği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ) (Tablo 3.12.).

**Tablo 3. 12. GGAT Alt Test Sonuçları ve Dikte Edilen Anlamlı Kelime Yazma ile Çok Değişkenli Lineer Regresyon Analizi**

**Bağımlı Değişken:** Dikte Edilen Anlamlı Kelimeleri Yazma

	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Motor Bağımsız Görsel Algı	.056	.026	.389	2.132	.040
Görsel Motor Algı	.037	.024	.283	1.552	.130
R2	.382				
R	.618				

### **3.10. GGAT Alt Testleri ve Yazılı Anlatım Değerlendirme-Dikte Edilen Anlamasız Kelimeleri Yazma**

Gelişimsel görsel algı testinin alt boyutlarının yazılı anlatım değerlendirmenin alt boyutlarından olan dikte edilen anlamsız kelime yazma çalışmasını ne düzeyde öngördüğünü öğrenmek amacıyla çoklu lineer regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucunda elde edilen verilere göre, GGAT'nin Motor Bağımsız Görsel Algı ve Görsel Motor Algı alt boyutlarının Dikte Edilen Anlamasız Kelimeleri Yazma'yı istatistiksel olarak anlamlı seviyede öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ) (Tablo 3.13.). GGAT alt testlerinin dikte edilen anlamsız kelime yazmayı %73.3'lük oranda açıkladığı görülmektedir.

**Tablo 3.13. GGAT Alt Test Sonuçları ve Dikte Edilen Anlamsız Kelime Yazma ile Çoklu Lineer Regresyon Analizi**

**Bağımlı Değişken:** Dikte Edilen Anlamsız Kelimeleri Yazma

	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Motor Bağımsız Görsel Algı	.054	.017	.355	2.960	.005
Görsel Motor Algı	.090	.019	.0573	4.783	.000
R2	.733				
R	.856				

rozatı -	okob ✓
orui -	puka -
e davil -	peer -
soakmiz -	okazan -
otır -	Melik ✓
reiller -	Arayışa -
ekmek ✓	Biz -
sağır -	katırlu -

**Şekil 3.3. Dikte Edilen Anlamli ve Anlamsız Kelime Yazı Örneği**

### 3.11. KEOT Anlamli ve Anlamsız Kelime Okuma Testi Verilerine Göre Grupların Karşılaştırılması

Kontrol ve deney gruplarının okuma becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan, 1 dakikada okunan anlamli ve anlamsız kelime sayısının karşılaştırıldığı verilere göre; deney grubundaki öğrencilerin okuduğu anlamli kelime sayısı ortalaması 26,50 iken kontrol grubunun 43,70'tir. Gruplar independent sample t-test ile karşılaştırıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamli farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Deney grubundaki öğrencilerin 1 dakikada okudukları anlamsız kelime sayısı ortalaması 15,72, kontrol grubundakilerin ise 29,00'dır. Bu sonuçlara göre, anlamsız kelime okuma sayısı anlamında da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamli farklılığa rastlanmıştır ( $p < .05$ ) (Tablo 3.14.).

**Tablo 3.14. Kelime Okuma Testi (KEOT) Verilerine Göre Independent Sample T-test ile Grupların Karşılaştırılması**

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
KEOT_Anılamlı	18	26,50	12,981	20	43,70	10,235	-4,559	.000
KEOT_Anılamsız	18	15,72	7,086	20	29,00	5,831	-6,332	.000

## BÖLÜM 4

### TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilköğretim 2.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki bilişsel ve psikososyal etkenler değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular bakımından yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Günümüzde özgül öğrenme bozukluğu denince akla yalnızca okuma bozukluğu veya disleksinin gelmesi, okuma ile ilgili problemlerin üstünde durulması sık karşılaşılan bir durumdur. Fakat son araştırmalar göstermiştir ki yazılı anlatım bozukluğu en az okuma bozukluğu kadar yaygındır (Katusic, Colligan, Weaver & Barbaresi, 2009). 2009 yılında yazılı anlatım bozukluğunun epidemiolojisinin araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen son sonuçlara göre yazılı anlatım bozukluğunun yaygınlığının %6.9'dan %14.7'ye çıktığı görülmüştür.

Yazılı anlatım değerlendirme ve yazılı anlatım bozukluğu uzun yıllardır çeşitli çalışmalar aracılığıyla yurtdışındaki alanyazının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Türkiye'de daha önce yazılı anlatım veya disgrafi üzerine ilköğrencileriyle bazı çalışmalar yapılmıştır (Yıldız, 2013). Yine aynı şekilde görsel motor koordinasyonla ilgili ilköğrencileriyle yapılan çalışmalar da bulunmaktadır (Memiş & Harmankaya, 2012). Fakat yazılı anlatım becerileri ve görsel motor koordinasyon arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

#### *Cinsiyet*

Epidemiyolojik çalışmalar incelendiğinde, disgrafinin okul çağı çocuklarında yaygınlık oranının yaklaşık %7-15 olduğu ve erkek çocuklarında, kız çocuklarından

daha sık görüldüğü bulunmuştur (Hawke, 2009 & Katusic, 2009). Benzer konulu bir diğer çalışmada, her beş çocuktan birinin disgrafi tanısı alabileceği ve bunların %75'inin erkek çocukları olduğu belirtilmiştir (Fisher & Rettig, 2004). Araştırmamızda elde edilen bulguları cinsiyet açısından ele aldığımızda, gruplar arasında cinsiyet farkı anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın deseni, yazılı anlatım güçlüğünün yaygınlığını değerlendirmeğe yönelik olmadığı için bu çalışmada elde veriler yazılı anlatım güçlüğünün erkeklerde daha yaygın olduğuna dair veriyi dışlamamaktadır.

### ***Gelişimsel Görsel Algı Testi (GGAT-2)***

Görsel algı ve görsel motor koordinasyon becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan Gelişimsel Görsel Algı Testi'nden elde edilen sonuçların yazılı anlatım becerileri ile ilişkisi araştırılmıştır. Yazılı anlatım bozukluğu yaşayan ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin görsel algı becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını öğrenmek amacıyla, El-Göz Koordinasyonu, Mekânda Konum, Kopyalama, Şekil-Zemin, Mekansal İlişkiler, Görsel Tamamlama, Görsel-Motor Hız ve Şekil Değişmezliği alt testlerinden elde edilen sonuçları, üç boyut olan Genel Görsel Algı, Motor-Bağımsız Görsel Algı, Görsel-Motor Algı skorları bakımından karşılaştırılmıştır. Tüm alt boyutların hem ham puan hem de yaş değerleri bakımından ölçülmesi için independent sample T-test kullanılmıştır. Bu analizin sonucuna göre, deney ve kontrol grubu arasında tüm alt boyut ham puanları ve yaş değerleri bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur. Cornhill ve Case-Smith'in (1996) yaş ortalaması 7.3 olan ilkokul öğrencileriyle yaptığı, yazı ve görsel algı arasındaki ilişkiyi ölçtüğü çalışmalarında da benzer sonuçlar bulunmuştur ( $r = .60$ ;  $p < .05$ ). Görsel algı becerisinin, yazılı anlatımın önemli bir yordayıcı etkeni olduğunu belirtmişlerdir. Karlsdottir ve Stefansson'ın (2003) Görsel Motor Algı Testi (VMI) ile ölçtükleri 8 yaşındaki öğrencilerin görsel algı ve yazı kalitesi arasındaki ilişkiyi belirleme çalışmasında, yüksek bir korelasyon oranına sahip şekilde yine anlamlı sonuçlara rastlanmıştır (Pearson korelasyonu  $r=.37$ ). Araştırmada, alanyazındaki bulgularla uyumlu bir şekilde, yazılı anlatım güçlüğü olan öğrenciler, GGAT-2 ile ölçülen yeti alanlarında, olmayan akranlarına göre daha zayıf bir performans göstermişlerdir. Öğrencilerin yazılı anlatım kalitesi üzerinde GGAT-2 ile ölçülen yetilerin öngörücü etkisini değerlendiren regresyon analizinde, bu yetilerin %60 oranındaki bir değişimi açıkladığı bulunmuştur. Gelişimsel bakış açısına göre,

görsel-motor koordinasyon el yazısını öğrenmenin ön koşulu olarak değerlendirilmektedir. Özellikle 7-8 yaş arasındaki dönem öğrencilerin yazı yazma ile başettikleri bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında bu dönemde yapılmış olan çalışmalarda görsel algı ve motor koordinasyon yetileri ile yazı kalitesi arasındaki ilişkiler ileri yaşlarda yapılmış olan çalışmalarla karşılaştırıldığında daha güçlü olarak bulunmuştur. Çalışmada elde ettiğimiz yüksek açıklayıcılık oranı araştırmanın bu yaştaki çocuklar ile yapılmasından kaynaklanabilir.

### ***Disgrafi ve Psikopatolojiler (ÇGİDDÖ Sonuçlarına Göre)***

Saenz ve arkadaşlarının 2005 yılında özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yaptıkları araştırmaya göre, zekasında belirgin bir problem olmayan fakat okumada, yazmada ve aritmetik becerilerinde sorunları olan çocuklar daha sık kaygı problemleri, sosyal ve okul problemleri yaşamaktadırlar. Disgrafik çocuklar, ilkokulda gerektirdiği yazılı görevlerin seviyesine yetişmekte zorlanır ve bu da onların akademik süreçlerini olumsuz etkilerken aynı zamanda düşük öz saygı ve davranışsal sorunlara yol açar (Laszlo ve Bairstow, 1984). Araştırmamızda çocukların sosyal, davranışsal ve psikopatolojik problemlerini incelemek için uygulanan ÇGİDDÖ sonuçlarına göre, yazılı anlatım güçlüğü yaşayan deney grubu ve kontrol grubu arasında okul başarısı alanında, aktivite, sosyal ve okul başarısının toplamını ölçen alt boyutunda, dikkat ve hiperaktivite problemlerinde ve karşıt olma karşı gelme problemlerinde anlamlı olarak farklılık bulunmuştur. Rosenblum da (2004) yaptığı bir araştırmada benzer konulara değinerek, yazılı anlatım bozukluğunun öğrencinin akademik başarısını ciddi bir şekilde olumsuz etkileyeceğini ve bunun devamı olarak sosyal fonksiyonlarında da bozulmalara yol açabileceğini belirtmiştir. Hatta bu çocuklar genel olarak uyumsuz, tembel, motivasyonsuz gibi isimlerle etiketlenir ve bu onları daha çok hüsrana ve hayal kırıklığına uğratar. Yazı yazma becerisi, kişinin zeka ve kapasitesinin belirtisi olarak görüldüğü için bu çocuklar öğretmenler tarafından bile yazısı iyi olan çocuklarla kıyasla daha düşük notlar verilip, farklı davranılabilir (Connelly, Campbell, MacLean ve Barnes, 2006).

Özgül öğrenme güçlüğüne en yüksek oranla eşlik eden bozukluk DEHB'dir. 2006 yılında Karaman ve arkadaşlarının ÖÖB ile binişiklik gösteren psikiyatrik bozuklukları araştırdıkları çalışmalarının sonuçlarına göre, özgül öğrenme bozukluğu ile en sık görülen binişik psikiyatrik bozukluk, %61.4 oranla dikkat eksikliği



hiperaktivite bozukluğudur. Bunu %22.9 ile özgül fobi, %12.9 ile sosyal anksiyete bozukluğu ve %12.9 oranla inatlaşma bozukluğu takip etmiştir. Araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlar da bu bulguları destekler biçimdedir. Deney grubundaki öğrencilerin, aileleri tarafından doldurulan ÇGİDDÖ formlarında Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite alt bölümünde kontrol grubuna göre daha ciddi sorunlar yaşadıkları izlenmiştir. Ek olarak, öğretmen tarafından değerlendirilen, DSM-5 ölçütlerinden uyarlanan DEHB değerlendirme ölçeğinin Dikkatsizlik ve Hareketlilik alt boyutlarında belirgin olarak daha fazla sorun yaşamaktadırlar. DEHB tanısı alan çocuklarda yazılı anlatım güçlüklerini bildiren çalışmalarda, genellikle el yazılarının kalitesinin iyi olmadığı vurgulanmaktadır. Yazı yazarken mevcut boşluklara harflerin yerleştirilmesindeki organizasyon güçlükleri, kelimeler arasındaki boşlukların düzenli olmaması, okunaksızlık, harflerin büyüklükleri ve şekillerindeki tutarsızlıklar, harf, hece ya da kelimelerin atlanması şeklindeki hataların bu örnekte sıkça yapıldığı vurgulanmaktadır. DEHB tanısı alan ve almayan toplum temelli bir araştırmada, öğrenme güçlüğünün eşlik etmesinden bağımsız olarak yazılı anlatım güçlüğünün hem kız hem de erkek çocuklar için çok önemli bir risk olduğu bulunmuştur (Yoshimasu ve ark. 2011).

ÇGİDDÖ'den elde ettiğimiz verilerden biri de; deney grubu ve kontrol grubu arasında Karşıt Olma Karşı Gelme alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmasıdır. Karaman'ın çalışmasında ortaya çıkan ÖÖB ve KOKGB arasındaki %12.9 oranlı komorbidite durumu, bizim bulgularımızla örtüşmektedir. Ayrıca 2002 yılında Greene ve arkadaşlarının KOKGB olan çocuklardaki psikopatolojik komorbid durumları inceledikleri araştırmada, öğrenme bozukluğunun, okuma ve yazmada problemlerin birlikte görülebileceği belirtilmiştir. Bunu; 'Çocuğun birşeyi öğrenmeye hazır olabilmesi ve bu beceriyi sürdürebilmesi yalnızca zekayla alakalı değildir; KOKGB olan çocuklar uyum sağlama, esneklik, hayal kırıklığıyla başa çıkma açısından gelişimsel olarak ertelenmiş oldukları veya önemli bilişsel ve duygusal becerilerden yoksun oldukları için öğrenme süreçlerine yeterince hazır ve açık değildir.' şeklinde açıklamışlardır.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Yazılı anlatım, insana ait en karmaşık işlevlerden biridir. Akademik başarı, toplumsal ve davranışsal iyilik hali için önemli bir yetidir. Yazılı ifade çocuğun gelişimsel sürecine, bilişsel işlevlerine ve psikolojik durumuna ait pek çok ipucu verir. Araştırmada, yazılı anlatım becerilerinin edinim sürecinde, yazı performansı ile bilişsel ve psikososyal faktörler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Bulgular, yazılı anlatım güçlüğü olan çocukların olmayan akranları ile karşılaştırıldığında, akademik başarı, sosyalleşme, faaliyetlerde yer alma gibi sosyal alanlarda daha düşük performans gösterdiklerini, motor bağımlı ve bağımsız görsel algıda güçlükler yaşadıklarını, dikkat eksikliği, hareketlilik ve karşıt olma karşı gelme gibi klinik belirtileri daha yoğun gösterdiklerini ortaya koymuştur.

1. Sınıf ve branş öğretmenleri yazılı anlatım bozukluğuyla ilgili daha çok bilgilendirilmelidir. Böylece bu çocukları başarısız ya da yazısı kötü öğrenci olarak adlandırmak yerine, çocuğun gerçekten hangi alanlarda problem yaşadığını gözlemleyip, aile bu konuda bilinçlendirilebilir.
2. Araştırmamızda görsel algının yazılı anlatım becerisinin öngörücülerinden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel algının önemi, geliştirilebilme yolları hakkında öğretmenler bilgilendirmeli, çocukların görsel algı ve motor koordinasyon becerileri okulda uygulanabilecek aktivitelerle geliştirilmeye çalışmalıdır.
3. Disgrafili çocuklar için uzun yazı yazma gerektirecek çalışmalar, ödev yapma gibi görevler daha eğlenceli hale getirilmelidir. Öğretmenlerin, ders sırasında çocuğun kişisel becerilerine göre verilecek görevleri ona uygun

hale getirmesi, sık sık olumlu geri bildirimler vermesi onun özgüvenini geliştirecektir.

4. Aileler konuyla ilgili bilinçlendirilmeli, çocuğun yazı yazarken tekrarlayarak yaptığı yanlışları veya daha kolay yapabildiği yazı görevlerini not etmeli, ev yaşantısını iyi gözlemlemelidirler. Böylece dışardan aldıkları yardımı, özel eğitimi veya psikolojik tedaviyi destekleyecek çalışmaları daha kolaylıkla yürütme fırsatı bulacaklardır.
5. Yazı yazma görevine başlamadan önce bir takım ufak ısınma egzersizleri yapıp, kaslarını gevşetmesi iyi bir başlangıç olacaktır. Elleri sallayıp, hafifçe birbirine vurmak, ellerini farklı dokuları hissedebileceği yerlere sürtmek, tükenmez kalemı açıp kapayarak ince motor kaslarını harekete geçirmek başlangıçta veya yazı yazmaktan yorulduğunda uygulayabileceği egzersizlerden birkaçı olabilir.
6. Çocukların erken yaşta görsel algılarının gelişmesi için, okul öncesi eğitimde veya evde bol görsellik içeren etkinliklere yönlendirilmelidir. İlgisini çekebilecek aynı zamanda dikkatini geliştirebilecek resimli kitaplar, şekilli oyuncaklar ve yapbozlar ile kaliteli zaman geçirmesi sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H., Duran, E. (2010). Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2010, 8 (4), 817-838.
- Akyol, H. (2011). Disgrafi. *Eđitimci Öğretmen Dergisi*, 1, 8-11.
- Authors, P.; Bairstow, J. & Judith, I. L. (1986). Measurement Of Kinaesthetic Sensitivity: A Reply To Doyle And Colleagues. *First published*. Volume 28, Issue 2, April 1986, 194–197.
- Babür N, Haznedar B , Erçetin G, Özerman D ve Çekerek E. (2011). Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) Geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28 (2), 1-25.
- Barnhart, R. C.; Davenport, M. J.; Epps, S.B. & Nordquist, V. M. (2003). Developmental coordination disorder. *Physical Therapy; Washington* 83.8: 722-31.
- Berninger, V. W. & Hooper, S. R. (2006). Introduction to special issue on writing, *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 1-4.
- Bonney, M. (1992). Understanding and assessing handwriting difficulty: Perspectives form the literature. *Australian Occupational Therapy Journal*, 39(3), 7–15.
- Connelly, V1, Campbell, S., MacLean, M. & Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia, *Dev Neuropsychol*. 29(1):175-96.
- Cornhill, H., & Case-Smith, J. (1996). Factors that relate good and poor handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 732–739.
- Dennis, J.L. & Y. Swinth (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different length writing tasks. *The American Journal of Occupational Therapy*, 55, 171–183.
- Döhla, D. & Heim, S. (2016). Developmental Dyslexia and Dysgrapiha: What can we learn from the one about the other? *Review, Frontiers in Psychology*.

- Ediger, M. (2001). Assessing Handwriting Achievement, *Educational Resources Information Center (ERIC):Document Reproduction Service No.346 082*.
- “Effective Reading Instruction.” *International Dyslexia Association*. N.p., 31 Oct. 2014. Web. 13 Aug. 2015.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: two sides of a coin. *Top. Language Disorders*. 20, 19–36.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1): 15-13
- Fischer, J. & Rettig, M.A. (2004). Dysgraphia: When Writing Hurts A little-known disorder may be responsible for students’ poor and illegible handwriting. *Principal-Doing the Math-Web Exclusive*, Vol. 84 No. 2.
- Graham, S, Harris, K.R. & Fink, B. (2011). Is Handwriting Causally Related to Learning to Write? Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92. No. 4, 620-613
- Hawke J. L., Olson R. K., Willcutt E. G., Wadsworth S. J., DeFries J. C. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia* 15 239–242. 10.1002/dys.389
- Henderson, S. E., Sugden, D. A., Barnett, A. L., & Smits-Engelsman, C. (1992). *Movement assessment battery for children*. London: Psychological Corporation.
- Jones, D. & C.A. Christensen (1999). Relationship between automaticity in handwriting and student’s ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44–49.
- Judith, I., Laszlo, P. & Bairstow J. (1984). Handwriting: Difficulties and Possible Solutions. *School Psychology International*, Vol 5, Issue 4.
- Karaman, D., Türkbay, T., Cöngölođlu, A. ve Gökçe, F. S. (2006). Özgöl öğrenme bozukluğu ile binişik psikiyatrik bozukluklar. *Türkiye’de Psikiyatri*, 8, 3, 145-150
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2003). Predicting performance in primary school subjects. *Perceptual and Motor Skills*, 97(3), 1058–1060.
- Karlsdottir, R., Stefansson, T. (2002). Problems In Developing Functional Handwriting, *Perceprraland Motor Skills*, 91,623-662.
- Katusic S. K., Colligan R. C., Weavers A. L., Barbaresi W. J. (2009). Forgotten learning disability – epidemiology of written language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics* 123 1306– 1313. 10.1542/peds.2008-2098
- Katya, P. F. & Annette, M. (2007). Handwriting development, competency and intervention, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49: 312 317.

- King, S. & Dowling, C. (2015). Missiuna, Co-occurring motor, language and emotional-behavioral problems in children 3–6 years of age, *Human Movement Science*. 39, 101–108 .
- Korkmazlar, Ü. (1993). Özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri. 3.Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kongresi Sapanca Bildiriler Kitabı. S:1-10.
- Lunney, M. (2015) Dyslexia and Dysgraphia: Same or Different?. [www.lexercise.com](http://www.lexercise.com) Advice from Professionals, *Dysgraphia, Dyslexia Facts, Dyslexia Treatment*. Web. Posted on August 14, 2015.
- Maneval, K.L. (1999). Visual-motor integration training and its effects on self-help skills in preschool students with disabilities. *Master Thesis. Rowan University, Web sitesi; http://www.jstor.org*.
- Marie-Laure K., Jean, M. A. & Pierre, A. D. (2009). Relationship Between Visual-Motor Integration, Eye-Hand Coordination, and Quality of Handwriting. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 2:87–95.
- Memiş, A. ve Harmanakaya, T. (2012). *İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri TSA*, 16 S: 1, Nisan.
- Oldfield R.C. (1971). The Assesment and Analysis of Handedness: The Edinburg Inventory, *Neuropsychologia*., 9(1):97-113.
- Piek, J. P., Barrett, N. C., Smith, L. M., Rigoli, D., & Gasson, N. (2010). Do motor skills in infancy and early childhood predict anxious and depressive symptomatology at schoolage? *Human Movement Science*, 29, 777–786.
- Piek, J. P., Bradbury, G. S., Elsley, S. C., & Tate, L. (2008). Motor coordination and social-emotional behaviour in preschool-aged children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 143–151.
- Ramus, F., and Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *Q. J. Exp. Psychologie* 61, 129–141.
- Richards, R. G. (1999). Strategies for dealing dysgraphia, *LD Online, May, 1999*.
- Rosenblum S., Weiss P. L., Parush S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: process versus product. *Reading and Writing*, July 2004, Volume 17, Issue 5, 433–458
- Ross W. G., Joseph Biederman, M.D., Stephanie Zerwas, B.A., Michael C. Monuteaux, B.A., Jennifer C. Goring, B.A., and Stephen V. Faraone, (2002). *Psychiatric Comorbidity, Family Dysfunction, and Social Impairment in Referred Youth With Oppositional Defiant Disorder*. Volume 159, Issue 7, July 2002, 1214-1224.
- Saenz, L. M., Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2005). Peer- assisted learning strategies for English language learners with learning disability. *Exceptional Children*, 71(3), 231-247.

- Sandler, A.; Watson, T. E.; Footo, M.; Levine, M.; Coleman, W.; Hooper, S. (1992). Neurodevelopmental Study of Writing Disorders in Middle Childhood. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, February.
- Schoemaker, M. M., & Kalverboer, A. F. (1994). Social and affective problems of children who are clumsy: How early do they begin? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 140.
- Shaywitz, S. E., and Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry* 57, 1301–1309.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (Disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrenci Yazılarının Okunaklılık Bakımından İncelenmesi. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi’de sunulan poster bildirisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2004) Disleksi, Disgrafi, Diskalküli: Özel Öğrenme Bozukluğu. [www.e-psikiyatri.com](http://www.e-psikiyatri.com). Web. 12 Ağustos 2004.

## **EKLER**



## EK 1

### Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu

Katılacağınız çalışmanın amacı ilkököl 2.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarında öngörücü olan bilişsel ve psikososyal etkenlerin önemini araştırmaktır. Bu araştırma Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji bölümü öğrencilerinden Sezen Merve Gücükılınç tarafından, Prof. Dr. Sennur Zaimoğlu'nun danışmanlığında yüksek lisans tez çalışması olarak yürütülmektedir. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulacak ve değerlendirme yapılırken dikkate alınmayacaktır, elde edilen bulgular sadece bilimsel amaçla kullanılacak, bireyler ve kurumlar tek tek değil genel olarak değerlendirilecektir. Bu araştırma kapsamında verilecek anket tipi soruları, siz ebeveyn/ öğretmenlerden kişisel gözlemlerinize göre cevaplamaz, kişisel görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Çalışma sırasında herhangi bir sebeple rahatsızlık duyarsanız çalışmayı bırakabilirsiniz. Araştırmayla ilgili herhangi bir sorunuz olduğu takdirde araştırmacıya [sezengucukkilinc@gmail.com](mailto:sezengucukkilinc@gmail.com) adresinden, veya 05399207106 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Yukarıda verilen bilgileri okudum ve açıklamaları anladım. Bu formun bir kopyasını aldım. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

**Tarih:**

**Katılımcı kodu:**

**İmza:**

**Araştırmacının:**

Adı- Soyadı: Sezen Gücükılınç

İletişim Bilgileri: e-posta: [sezengucukkilinc@gmail.com](mailto:sezengucukkilinc@gmail.com) Telefon: 05399207106

Adres: Işık Üniversitesi, Büyükdere Caddesi, 34398 Maslak, İstanbul.


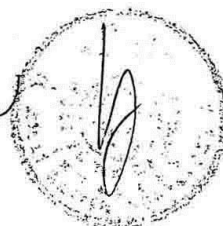

**İmza:** 

**Şahidin:**

Adı- Soyadı: Sennur Zaimoğlu

İletişim Bilgileri: e-posta: [s.zaimoglu@hotmail.com](mailto:s.zaimoglu@hotmail.com)

**İmza:**

Öğrencinin tanınmasını sağlayacak kod: Tarih:  
Doğum Tarihi (ay/yıl): Yaşı(yıl/ay): Cinsiyeti:  
Kardeş Sayısı:  
Okulu: Devlet: Özel:

	Yaş	Eğitim (yıl)	İşi	Sağlık Durumu
Anne				
Baba				
Birlikte:	Boşanmış:	Ayrı:		
Notlar:				

Ailede sağlık sorunları:

	Psikiyatrik Tanı Alma	Strekli İlaç kullanımı	Özel Eğitim Alma	İşitme Sorunları	Dikkat Sorunları	Okuma Güçlüğü
Anne						
Baba						
Kardeş 1						
Kardeş 2						
Kardeş 3						
Kardeş 4						

1. **ÖZGEÇMİŞ:** Doğum sırasında anne veya bebek herhangi bir sorun yaşadı mı?

Evetse açıklayınız:

2. Gebelik süreci nasıl geçti? Rahat mıydı? Rahat: Stresli: Diğer:

o Doğal:

o Tüp:

o Mikroenjeksiyon:

o Diğer:

3. Bebeğin doğum ağırlığı: ..... gram.

4. Doğum türü: Normal: Sezaryen: Vakumla: Diğer:

Doğum zamanı: Vaktinde: Erken: Geç: Diğer:

Yoğun Bakım: Küvözde kalma:

5. Anne sütü aldı mı? Evet: Hayır:

Ne zaman kesildi?

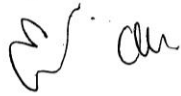
6. Tuvalet alışkanlığını nasıl kazandı?

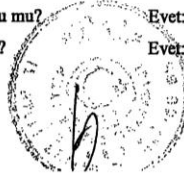
> Sonrasında herhangi bir sorun yaşandı mı? Evet: Hayır:

> Gece alt ıslatma sorunu oldu mu? Evet: Hayır:

> Gündüz alt ıslatma sorunu oldu mu? Evet: Hayır:

> Kaka kaçırma sorunu oldu mu? Evet: Hayır:





7. Çocuk hastalıkları geçirdi mi?  
Orta kulak iltihabı:  
Havale, morarma, nöbet:  
Duygusal, bedensel, cinsel taciz veya istismar, kaza (kafa travması):
8. Kaç yaşında konuşmaya başladı?

**Süt Çocukluğu Dönemi:**

Nedensiz ağlamalar, sakinleştirilmede güçlük: E H

Uyku Sorunları: E H

Beslenme sorunları (katı gıda almada sorun?): E H

**GELİŞİM ÖYKÜSÜ:**

Motor Gelişim (oturma, emekleme, yürüme zamanı ve özellikleri):

Dil-Konuşma Gelişimi:

İletişim becerileri: Adına bakma: Göz kontağı:

Tuvalet eğitimi:

**Erken Çocukluk Dönemi:**

Uyku Sorunları:

Duyusal-motor regülasyon sorunları:

Sık düşme, kazaya yatkınlık, beceri sorunları (düğme ilikleme, bağcık, kaşık kullanma):

**Bakım Verenler(Annenin bakma süresi):**

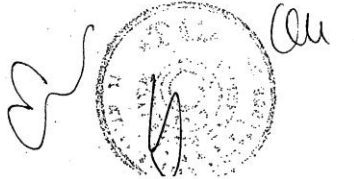
**Okul Öncesi Eğitimi:**

**Okula başlamada uyum, kaygı sorunları:**

**TIBBİ ÖYKÜ:**

Geçirdiği Önemli Hastalıklar, Ameliyat: Kaza-Travma (komplike kafa travmasına ait belirtiler)

Hastaneye Yatma: Kullandığı İlaçlar: Ateşli Havale ve nöbet öyküsü:



SosyalEkonomikKültürel İndex:

	E	H
1. Gelir düzeyiniz önemli ihtiyaçlarınızı karşılamak için yeterli midir?	(1)	(0)
2. Ailede bir kişi çalışıyor	(0)	(1)
3. Ev kirası veriyor musunuz?	(0)	(1)
4. Çocuğunuzun kendine ait odası var mı? (kardeşleriyle paylaşma?)	(1)	(0)
5. Resmi Sağlık güvenceniz var mı?	(1)	(0)
6. Özel Sağlık güvenceniz var mı?	(1)	(0)
7. Arabanız var mı?	(1)	(0)
8. Gazete, dergi alır mısınız?	(1)	(0)
9. Kitap okur musunuz?	(1)	(0)
10. İnternet kullanıyor musunuz?	(1)	(0)
11. Son 6 ay içinde tiyatroya gittiniz mi?	(1)	(0)
12. Son 6 ay içinde sinemaya gittiniz mi?	(1)	(0)
13. Son 6 ay içinde konsere gittiniz mi?	(1)	(0)
14. Hiç yurt dışına çıktınız mı? Kaç kez?	(1)	(0)
15. Memlekete gitmek dışında tatil yapar mısınız?	(1)	(0)
16. Düzenli olarak yardım yapıyor musunuz?	(1)	(0)
17. Geri dönüşüme önem verir misiniz, katkıda bulunur musunuz?	(1)	(0)
18. Arkadaş grubunuz var mı?	(1)	(0)

Es. ceu





## 6-18 YAŞ ÇOCUK VE GENÇLER İÇİN DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

EK3

		No: _____
		ANNE BABANIN İŞİ (Ayrıntılı biçimde yazınız). EĞİTİMİ (Toplam kaç yıl okula gittiğinizi yazınız)
CİNSİYETİ: <input type="checkbox"/> ERKEK <input type="checkbox"/> KIZ	YAŞI:	BABANIN İŞİ :..... EĞİTİMİ:..... YAŞI:..... ANNENİN İŞİ :..... EĞİTİMİ:..... YAŞI:.....
BUGÜNÜN TARİHİ GÜN.....AY.....YIL.....	ÇOCUĞUN DOĞUM TARİHİ GÜN.....AY.....YIL.....	FORMU DOLDURAN: <input type="checkbox"/> ANNE <input type="checkbox"/> BABA <input type="checkbox"/> DİĞER.....ÇOCUKLA OLAN İLİŞKİSİ.....
SİNİFİ:..... OKULA DEVAM ETMİYOR <input type="checkbox"/>	Çocuğunuzun davranışlarıyla ilgili bu formu lütfen görüşlerinizi yanıtacak biçimde yanıtlayınız. Her bir madde ile ilgili bilgi verebilir ve 2. sayfadaki boşluklara yazabilirsiniz. Lütfen bütün maddeleri işaretlemeyi çalışınız. Teşekkür ederiz.	

I. Çocuğunuzun yapmaktan hoşlandığı sporları a, b, c şıklarına yazınız. Örneğin: Yüzme, futbol, basketbol, voleybol, atletizm, tekvando, jimnastik, bisiklete binme, güreş, balık tutma gibi.

	Çocuğunuz her birine ne kadar zaman ayırır ?				Çocuğunuz her birinde ne kadar başarılıdır?			
	Normalden az	Normal	Normalden fazla	Bilmiyorum	Normalden az	Normal	Normalden fazla	Bilmiyorum
<input type="checkbox"/> Hiç yok								
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Çocuğunuzun spor dışındaki ilgi alanlarını, uğraş, oyun ve aktivitelerini a, b, c şıklarına yazınız. Örneğin: Bilgisayar, satranç, araba, akvaryum, el işi, kitap, müzik aleti çalmak, şarkı söylemek, resim yapmak gibi (Radyo dinlemeyi ya da televizyon izlemeyi katmayınız)

	Çocuğunuz her birine ne kadar zaman ayırır ?				Çocuğunuz her birinde ne kadar başarılıdır?			
	Normalden az	Normal	Normalden fazla	Bilmiyorum	Normalden az	Normal	Normalden fazla	Bilmiyorum
<input type="checkbox"/> Hiç yok								
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Çocuğunuzun üyesi olduğu kuruluş, kulüp ya da takımları a, b, c şıklarına yazınız. Örneğin: Spor, müzik, izcilik, folklor gibi.

	Çocuğunuz her birinde ne kadar başarılıdır?			
	Bilmiyorum	Az Aktif	Normal	Çok Aktif
<input type="checkbox"/> Hiç yok				
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Çocuğunuzun evde ya da ev dışında yaptığı işleri a, b, c şıklarına yazınız. Örneğin: Gazete alma, bakkala gitme, pazara gitme, bahçetarla işleri, hayvancılık, elektrik- su faturası yatırma, çocuk bakımı, sofrayı kurma-kaldırma, bir dükkanda çalışma gibi ödeme yapılan ve yapılmayan herşeyi katınız.

	Çocuğunuz her birinde ne kadar başarılıdır?			
	Bilmiyorum	Normalden Az	Normal	Normalden Fazla
<input type="checkbox"/> Hiç yok				
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Copyright 2001 T. Achenbach, ASEBA, University of Vermont, www.ASEBA.org  
Türkçe Çeviri ve Uyarlaması Neşe Erol tarafından  
T.M. Achenbach'ın izniyle yapılmış ve basılmıştır (2002, 2007, 2009).  
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı

- V. 1- Çocuğunuzun yekdeşik olarak kaç yakın arkadaşısı vardı? (Kardeşlerini katmayınız)
- |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Hiç yok                  | 1                        | 2 ya da 3                | 4 ya da fazla            |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 2- Çocuğunuz okui dışı zamanlarda haftada kaç kez arkadaşlarıyla birlikte otur? (Kardeşlerini katmayınız)
- |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 den az                 | 1 ya da 2                | 3 ya da daha fazla       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

VI. Yaşıtlarıyla karşılaştırdığıında çocuğunuzun:

	Kötü	Normal Sayılır	Oldukça İyi	Kardeşi Yoktur
a. Kardeşleriyle arası nasıldır?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Diğer çocuklarla arası nasıldır?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Size karşı davranışları nasıldır?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Kendi başına oyun oynaması ve iş yapması nasıldır?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VII. 1- Çocuğunuzun okul başarısı nasıldır? Çocuğunuz okula gitmiyorsa lütfen nedenini belirtiniz:

	Başarısız	Orta	Başarılı	Çok Başarılı
a. Türkçe / Türk Dil Edebiyatı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Matematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Fen Bilgisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Diğer derslerde nasıldır? Örneğin: Yabancı dil, bilgisayar, (Beden eğitimi, resim ve müziği katmayınız)

e. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2- Çocuğunuz özel alt sınıf ya da bir özel eğitim kurumunda okuyor mu?  
 Hayır  Evet- Ne tür bir sınıf ya da okul?

3- Çocuğunuz hiç sınıfta kaldı mı?

Hayır  Evet- Kaçınıcı sınıfta ve nedeni

4- Çocuğunuzun okulda ders ya da ders dışı sorunları oldu mu?

Hayır  Evet- açıklayınız

Bu sorunlar ne zaman başladı?

Sorunlar bitti mi?

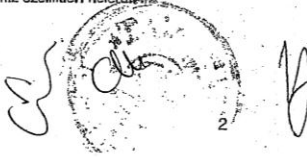
Hayır  Evet- Ne zaman?

Çocuğunuzun herhangi bir bedensel hastalığı ya da zihinsel engeli var mıdır?

Hayır  Evet- açıklayınız

Çocuğunuzun sizi en çok üzen, kaygılandırıcı ve öfkeliendiren özellikleri nelerdir?

Çocuğunuzun en beğendiğiniz özellikleri nelerdir?



Lütfen yan sayfaya geçiniz

Aşağıda çocuk ve gençleri tanımlayan maddelerin bir listesi bulunmaktadır. Her bir madde çocuğun şu andaki ya da son 6 ay içindeki durumunu belirtmektedir. Bir madde için çok ya da sıklıkla doğru ise 2, bazen ya da biraz doğru ise 1, hiç doğru değilse 0 sayılarını yuvarlak içine alınız. Lütfen tüm maddeleri işaretlemeye çalışınız.

0: Doğru Değil (Bilmediğiniz kadıyla)

1: Bazen ya da Biraz Doğru

2: Çok ya da Sıklıkla Doğru

- |       |     |  |       |                                |  |
|-------|-----|--|-------|--------------------------------|--|
| 0 1 2 | 1.  | Yaşından çok daha çocuksu davranır   | 0 1 2 | 34.                            | Başkalarının ona karşı olduğu, zarar vermeye, ya da açığını yakalamaya çalıştığı hissine kapılır |
| 0 1 2 | 3.  | Çok tartışan bir çocuktur  | 0 1 2 | 35.                            | Kendini değersiz, önemsiz ya da yetersiz hisseder  |
| 0 1 2 | 4.  | Başladığı etkinlikleri (oyunu, dersleri, işleri) bitiremez   | 0 1 2 | 36.                            | Bir yerlerini kaza ile sık sık incitir   |
| 0 1 2 | 5.  | Hoçlandığı ya da zevk aldığı çok az şey vardır   | 0 1 2 | 37.                            | Çok kavga çıkarır, kavgaya kanşır  |
| 0 1 2 | 6.  | Kakasını tuvaletten başka yerlere yapar  | 0 1 2 | 38.                            | Çok fazla salâşılır, dalga geçilir   |
| 0 1 2 | 7.  | Bir şeylerle övünür, başkalarına hava atar   | 0 1 2 | 39.                            | Başı belada olan kişilerle dolaşır   |
| 0 1 2 | 8.  | Bir konuya odaklanamaz, dikkatini uzun süre toplayamaz   | 0 1 2 | 40.                            | Olmayan sesler ve konuşmalar işitir (açıklayınız):   |
| 0 1 2 | 9.  | Kafasından atamadığı, onu rahatsız eden bazı düşünceleri vardır (mikrop bulaşma, simetri takıntısı, okul sorunları, bilgisayar gibi) (açıklayınız) | 0 1 2 | 41.                            | Düşünmeden hareket eder, aklına eseni yapar  |
| 0 1 2 | 10. | Yerinde sakince oturamaz, çok hareketli ve huzursuzdur   | 0 1 2 | 42.                            | Başkalarıyla birlikte olmaksızın yalnız olmayı tercih eder                                       |
| 0 1 2 | 11. | Gereken gayret göstermeden, sırtını tamamen büyüklere dayayıp herşeyi onlardan bekler  | 0 1 2 | 44.                            | Tımkalarını yer  |
| 0 1 2 | 12. | Yalnızlıktan şikayet eder  | 0 1 2 | 45.                            | Sinirli ve gergindir   |
| 0 1 2 | 13. | Kafası karışık, zihni bulanıktır   | 0 1 2 | 46.                            | Kasları oynar, seçimleri ve tiki vardır (açıklayınız):   |
| 0 1 2 | 14. | Çok ağlar  | 0 1 2 | 47.                            | Geceleri kabus görür   |
| 0 1 2 | 15. | Hayvanlara eziyet eder   | 0 1 2 | 48.                            | Başka çocuklar tarafından sevilmez   |
| 0 1 2 | 16. | Başkalarına eziyet eder, kötü davranır, kabadayılık eder   | 0 1 2 | 49.                            | Kabızlık çeker   |
| 0 1 2 | 17. | Hayal kurar, hayallere dalıp gider   | 0 1 2 | 50.                            | Çok korkak ve kaygılıdır   |
| 0 1 2 | 19. | Hep dikkat çekmeye çalışır   | 0 1 2 | 51.                            | Başı döner, gözleri kararır  |
| 0 1 2 | 20. | Eşyalara zarar verir   | 0 1 2 | 52.                            | Kendini çok suçlu hisseder   |
| 0 1 2 | 21. | Ailesine ya da başkalarına ait eşyalara zarar verir  | 0 1 2 | 53.                            | Aşırı yer  |
| 0 1 2 | 22. | Evde söz dinlemez  | 0 1 2 | 54.                            | Sebepsiz yere çok yorgun hissettiği olur   |
| 0 1 2 | 23. | Okulda söz dinlemez  | 0 1 2 | 55.                            | Fazla kiloludur  |
| 0 1 2 | 24. | İştahsızdır  | 56.   | Sağlık sorunu olmadığı halde ; |  |
| 0 1 2 | 25. | Başka çocuklarla geçinemez   | 0 1 2 | a.                             | Ağrı ve sızılardan yakınır (baş ve karnı ağrısı dışında)   |
| 0 1 2 | 26. | Hatalı davranışından dolayı suçluluk duymaz, orali olmaz, aldırılmaz   | 0 1 2 | b.                             | Baş ağrılarından yakınır (şikayet eder)  |
| 0 1 2 | 27. | Kolay kıskanır   | 0 1 2 | c.                             | Bulanti, kusma duygusu olur  |
| 0 1 2 | 28. | Ev, okul ya da diğer yerlerde kurallara uymaz, karşı gelir   | 0 1 2 | d.                             | Gözle ilgili şikayetleri olur (Gözlük, lens kullanma dışında) (açıklayınız):                     |
| 0 1 2 | 29. | Bazı hayvanlardan, durumlardan (yüksek yerler), ya da ortamlardan (asansör, karanlık gibi) korkar (okulu katmayınız) (açıklayınız):                | 0 1 2 | e.                             | Döküntü, pullanma ya da başka cilt hastalığı olur  |
| 0 1 2 | 30. | Okula gitmekten korkar, okul korkusu vardır  | 0 1 2 | f.                             | Mide- karnı ağrısından şikayet eder  |
| 0 1 2 | 31. | Kötü bir şey düşünebileceği ya da yapabileceğinden korkar  | 0 1 2 | g.                             | Kusmaları olur   |
| 0 1 2 | 32. | Kusursuz, dört dörtlük ve her konuda başarılı olmasa gerektiğine inanır.   | 0 1 2 | h.                             | Diğer (açıklayınız):   |
| 0 1 2 | 33. | Kimsenin onu sevmediğinden yakınır   |       |                                |  |

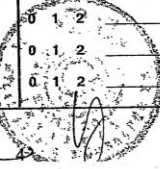
Lütfen arka sayfaya geçiniz

0: Doğru Değil (Bildiğiniz kadarıyla)

1: Bazen ya da Biraz Doğru

2: Çok ya da Sıklıkla Doğru

	0 1 2	85. Tuhaf, alışılmadık düşünceleri vardır (bazı sayılan, sözcükleri tekrarlama ve bunları zihninden atamama gibi) (açıklayınız):
	0 1 2	86. İnatçı ve huysuzdur
	0 1 2	87. Ruhsal durumu ya da duygulanı çabuk değişir
	0 1 2	88. Çok sık küser
	0 1 2	89. Şüphelidir, kuşku duyar
	0 1 2	92. Uykuda yürür ve konuşur (açıklayınız):
	0 1 2	93. Çok konuşur
	0 1 2	94. Başkalarına rahat vermez, onlara sataşır, onlarla çok dalga geçer
	0 1 2	95. Öfke nöbetleri vardır, çabuk öfkelenir
	0 1 2	98. Parmak emer
	0 1 2	100. Uyumakta zorlanır (açıklayınız):
	0 1 2	101. Okuldan kaçır, dersini asar
	0 1 2	102. Hareketleri yavaştır, enerjik değildir
	0 1 2	103. Mutsuz, üzgün ve çökkündür (depresyondadır)
	0 1 2	104. Çok gürlütcüdür
	0 1 2	106. Çevresindeki kişi ve eşyalara kasıtlı olarak zarar verir, zorbalık eder
	0 1 2	107. Gündüz altını ıslatır
	0 1 2	108. Gece yatağını ıslatır
	0 1 2	109. Mızırdanır, sızlanır
	0 1 2	111. İçine kapanıktır, başkalarıyla kaynaşmaz
	0 1 2	112. Evhamlıdır, her şeyi dert eder
		113. Çocuğun yukarıdaki listede belirtilmeyen başka sorunu varsa lütfen yazınız:
	0 1 2	80. Boş gözlerle bakar
	0 1 2	83. İhtiyacı olmadığı halde pek çok şeyi biriktirir (açıklayınız):
	0 1 2	84. Tuhaf, alışılmadık davranışları vardır (eşyaların belli bir düzende ve sırada olmasını isteme gibi) (açıklayınız):





DİKKAT EKSİKLİĞİ AŞIRI HAREKETLİLİK BOZUKLUĞU DEĞERLENDİRME LİSTESİ (DSM-5) ÇOCUK

Doğum Tarihi :

Sınıfı :

Tarih :

Cocuğun durumuna en uygun olan dereceyi işaretleyiniz (Son altı ay içinde)	Hiç Yok	Çoz Az	Oldukça Fazla	Çok Fazla
1. Çoğu zaman, dikkatini ayrıntılara veremez ya da okul ödevlerinde, işte yada diğer etkinliklerinde dikkatsizce hatalar yapar (örn. Ayrıntıları gözden geçirir, atlar, hatalı iş yapar).	0	1	2	3
2. Çoğu zaman, görev yaparken ya da oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker (örn. derslerde, onunla konuşulduğunda veya uzun paragrafları okurken takipte zorluk yaşar).	0	1	2	3
3. Doğrudan kendisine hitap edilerek konuşulduğunda çoğu zaman dinlemiyormuş gibi görünür (örn. dikkatini dağıtacak apaçık bir dış uyaran olmasa bile, aklı başka yerdeymiş gibidir).	0	1	2	3
4. Çoğu zaman, yönergeleri izleme ve okul ödevlerini, sıradan günlük işleri ya da işyerindeki görevlerini tamamlayamaz (örn. işe başlar ama odağı hızla kaybolur ve ne yapacağını unuttur).	0	1	2	3
5. Çoğu zaman üzerine aldığı görevi ve etkinliklerini düzenlemekte güçlük çeker (örn. sırayla yapılması gereken görevleri yönetmekte zorlanma, materyalleri ve eşyaları belli bir düzende tutmakta zorlanır; işleri dağınık ve dezorganizedir; zaman yönetimi zayıftır; iş/ödevlerin teslim tarihini kaçıır).	0	1	2	3
6. Çoğu zaman, yoğun ve uzun zihinsel çaba gerektiren görevlerden kaçınır, bunları sevmez yada bunlarda yer almaya karşı isteksizdir (örn. okulda verilen görevler veya ev ödevleri).	0	1	2	3
7. Çoğu zaman üzerine aldığı görev ya da etkinlikler için gerekli olan şeyleri kaybeder (örn. oyuncaklar, okul ödevleri, kalem, kitap, okul gereçleri, cüzdan, anahtar, gözlük, cep telefonu).	0	1	2	3
8. Çoğu zaman, dış uyaranlarla dikkati kolayca dağılır.	0	1	2	3
9. Günlük etkinliklerinde çoğu zaman, unutkanır (Günlük basit işlerde ya da getir-götür işlerinde unutkanır).	0	1	2	3
10. Çoğu zaman, elleri ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanır durur.	0	1	2	3
11. Çoğu zaman, oturmasının beklendiği durumlarda oturduğu yerden kalkar (örn. sınıfta, iş yerinde ya da oturması beklenen diğer durumlarda yerinden kalkar).	0	1	2	3
12. Çoğu zaman, uygun olmayan ortamlarda koşar ya da tırmanır.	0	1	2	3
13. Çoğu zaman, sessiz sakin bir şekilde serbest zamanını geçiremez veya oyun oynayamaz.	0	1	2	3
14. Çoğu zaman, hareket halindedir, adeta bir motor takılmış gibi davranır (örn. uzayan yemek, toplantı gibi etkinliklerde rahatsız olur ya da duramaz; başkaları tarafından huzursuz ve ayak uydurulması, yetiştirilmesi zor biri olarak algılanabilir).	0	1	2	3
15. Çoğu zaman, çok fazla konuşur.	0	1	2	3
16. Çoğu zaman, sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştirir (örn. başkalarının cümlelerini tamamlar; sözünü keser, konuşma sırasını bekleyemez).	0	1	2	3
17. Çoğu zaman, sırasını beklemede güçlüğü vardır(örn. kuyrukta).	0	1	2	3
18. Çoğu zaman, başkalarının lafına girer yada yaptıklarına müdahil olurlar (örn. sormadan ya da izin almadan başkalarının konuşmalarına, oyunlarına veya etkinliklerine burnunu sokar, eşyalarını kullanır).	0	1	2	3

Sorunların Başlama Yaşı :

2



## ÖĞRENME BOZUKLUĞU BELİRTİ TARAMA TESTİ

Öğrenme Bozukluğu olan çocuklar, zihinsel gelişimleri açısından yaşlarıyla aynı düzeyde olmalarına karşın okuma yazma yada aritmetik gibi alanlardan bir yada bir kaçında bazı güçlükler yaşamakta, bunların yanı sıra okulda, evde, günlük yaşamla ilgili bazı işlevlerde de bir takım farklılıkları, sorunları olabilmektedir. Bu işlevlere ilişkin bilgilerin anne, baba ve öğretmenden ayrı ayrı alınması değerlendirmenin daha doğru biçimde yapılmasını sağlamaktadır. Aşağıda bu özelliklerin bir listesi bulunmaktadır. Bu özelliklerden her birini çocuğunuzda/ öğrencinizde ne ölçüde gözlediğinizi belirtiniz.

Teşekkür ederiz.

AKADEMİK BAŞARI	Hiçbir Zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Bir çok alanda zeki görünmesine karşın okul başarısı düşüktür.				
Başarı durumu günden güne hatta saatte saatte değişiklik gösterir.				
Bazı ders/alanlarda başarısı normal hatta normalin üstünde iken, bazı ders/alanlarda düşüktür.				
OKUMA BECERİSİ	Hiçbir Zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Okuması yaşları seviyesinin altındadır.				
Okumayı sevmez.				
Yaşlarından daha yavaş okur.				
Bazı harflerin seslerini öğrenemez [harfin şekli ile sesini birleştiremez]				
Sessiz yada sesli okurken kelimeleri parmağıyla izler.				
Sınıf düzeyinde bir parça okurken satır, kelime yada harf atlar yada tekrar okur.				
Okurken anlamı bozacak kelimeleri parçadıklarının yerine koyar. [ne zaman yerine, nerede gibi]				
Kelimeleri hecelerken yada harflerine ayırırken zorlanır.				
Sınıf düzeyinde bir parçayı okuduğunda anlamakta zorlanır [eğer başka birisi okursa daha iyi anlar.]				
Okurken bazı harf yada sayıları karıştırır, ters okur [b-d, b-p, 6-9 vb.]				
YAZMA BECERİSİ	Hiçbir Zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Yaşlarına oranla el yazısı okunaksız ve çirkindir.				
Yazı yazmayı sevmez.				
Sınıf düzeyine göre yazı yazması yavaştır.				
Yazarken bazı harf ve sayıları ters yazar, karıştırır (b-p, m-n, i-j, 2-5, d-t, g-ğ, g-y, gibi)				
Yazarken bazı harfleri atlar yada harf ekler.				
Sınıf düzeyine göre yazılı imla ve noktalama hataları yapar (küçük harf-büyük harf, noktalama hataları).				
Yazarken sayfayı düzenli kullanamaz (gereksiz satır atlar, boşluk burakar, sayfanın belirli bir kısmını kullanamaz).				
Yaşlarına oranla çizgileri kötü, dalgalıdır.				
Yaşlarına oranla insan resmi çizimleri kötüdür.				

## Kelime Okuma Testleri

## Bölüm I. Kişisel Bilgiler

Ad _____	Erkek <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/>	Yıl _____	Ay _____	Gün _____
Okul _____	Sınıf _____	Test Tarihi _____	_____	_____
Testi Uygulayanının Adı _____	_____	Doğum Tarihi _____	_____	_____
Testin Konusu _____	_____	Yaş _____	_____	_____

## Bölüm II. KEOT Puanları

Alt Test	Ham Puan	Yaş Eşdeğeri	Sınıf Eşdeğeri	% ile Sırala	Standart Puan
I. Anlamlı Kelime Okuma Bilgisi	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>
II. Anlamsız Kelime Okuma Bilgisi	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>
Standart Puanların Toplamı					<input type="text"/>
Toplam Kelime Okuma Testi Puanı					<input type="text"/>
Toplam Kelime Okuma Testi Yüzdesi					<input type="text"/>
Standart Puan					<input type="text"/> Yaşa göre
					<input type="text"/> Sınıfa göre

## Bölüm III. Yorumlar ve Öneriler

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Alt Test I. Anlamlı Kelime Okuma Bilgisi

**MALZEMELER:** Kronometre, A ve B Kelime Okuma Bilgisi Okuma Kartları

**TESTİ DURDURMA NOKTASI:** Tüm test maddelerini uygulayın.

**PUANLAMA:** Testi alan kişinin yanlış okuduğu bütün sözcükleri işaretleyin ve süre bittiği anda son okunan kelimedenden sonra bir çizgi çekin. Testi alan kişinin toplam puanı, 45 saniye içinde doğru olarak okunan toplam sözcük sayısıdır. Eğer testi alan kişi zaman dolmadan bütün sözcükleri okumayı bitirirse, okumak için kullandığı toplam süreyi not edin. Eğer testi alan kişi bir sözcüğü atarsa, bunu hata olarak kabul edin. Eğer bir kelime üzerinde 3 saniye ya da daha uzun bir süre boyunca tereddüt ederse bir sonraki sözcüğe geçmesini söyleyin ve atladığı sözcüğü hata olarak not edin.

**PRACTICE:** A formunun kartındaki deneme sözcüklerini gösterin. "Senden, bu kelime listesindeki sözcükleri mümkün olduğunca hızlı okumanı istiyorum. Önce deneme listesiyle başlayalım. Okumaya listenin en üstünden başla ve aşağı doğru okumaya devam et. Eğer bir kelimeyi okuyamazsan, o kelimeyi atla ve bir sonraki kelimeyle devam et. Eğer istersen, okuduğun sırayı kaybetmemek için parmağınla kelimeleri takip edebilirsin" deyin. Testi alan kişiye sözcükleri okutun. Eğer testi alan kişi çok fazla sözcük atlayarak okursa, sözcükleri yukarıdan aşağıya doğru sırayla okumasını, sırayı bozarak okumamasını söyleyin.

**NOT:** Eğer A formunu B formundan hemen sonra uyguluyorsanız, deneme bölümünü atlayın ve "Şimdi bir sözcük listesi daha okuyacağız. Bu listede de kelimeleri mümkün olduğunca hızlı ve hata yapmadan okuman gerekiyor. Eğer okuyamadığın sözcük olursa atlayabilirsin" deyin ve A formuyla devam edin.

**DENEME MADDELERİ:**

**TEST:** (Aşağıdaki yönergeyi B formu üzerinde göstererek açıklayın) "Şimdi daha uzun bir sözcük listesi okuyacaksınız. Liste basit kelimelerle başlıyor ama ilerledikçe sözcükler zorlaşıyor. Ben sana durmanı söyleyene kadar, mümkün olduğunca kısa sürede mümkün olduğunca çok kelime okuman gerekiyor. Buradan başla (parmağınla B formunun sol üst köşesini gösterin) ve aşağı doğru okumaya devam et (parmağınla yukarıdan aşağı doğru işaret edin). Birinci sütündeki kelimeler bittikten sonra bir sonraki sütünü okumaya başla (ikinci sütünü gösterin). Kelimeleri sırayla oku. Ancak bir kelimeyi okuyamazsan, onu atla ve bir sonrakine geç. Okuduğun sırayı kaybetmemek için parmağınla kelimeleri takip edebilirsin. Eğer birden fazla kelime atlarsan, okuyacağın kelimeyi parmağınla göster. Anladın mı? Tamam, ben kartı sana gösterir göstermez okumaya başla" deyin.

Hızlı bir şekilde A formunun kartını çevirin ve testi alan kişi ilk sözcüğü söyler söylemez kronometreyi açın. Okuma esnasında, testi okuyan kişinin yanlış okuduğu ya da atladığı her kelimeyi işaretleyin. 45 saniye dolunca, testi alan kişiye durmasını söyleyin ve okuduğu son kelimeyi işaretleyin. Eğer testi alan kişi süre dolmadan bütün kelimeleri okumayı bitirirse, okumak için kullandığı toplam süreyi yazın. Eğer testi alan kişi, süre dolmadan önce daha fazla sözcük okuyamayacağını belirtirse, tüm listeye bir göz atıp okuyabileceği başka kelime olup olmadığına bakmasını isteyin. Eğer testi alan kişi bundan sonra da daha fazla okuyamayacağını söylerse testi durdurun.

1- bir	27- minnacık	53- görünürde	79- bayrağımızı
2- ama	28- sorarım	54- köylülere	80- yaklaştığında
3- bardak	29- yaşlısı	55- sıçradılar	81- kabuklarını
4- baktık	30- aldırış	56- zürafanın	82- ağaçlarıyla
5- midem	31- baktığı	57- avucumun	83- gerçekleştirmek
6- buçuk	32- çiftliğin	58- değiştirip	84- neşelendirmek
7- nasıl	33- erkekler	59- geçirdikten	85- yerleştiriniz
8- aştı	34- iletmek	60- irkildiler	86- ayaklarının
9- inat	35- kişisel	61- köşesinden	87- çiselemeye
10- tebrik	36- oğlağın	62- örümcekler	88- hatırlayarak
11- dolsun	37- serüven	63- tüylerinden	89- konuşuyormuş
12- başladı	38- toplumsal	64- yüksekteydi	90- sağlığımızı
13- bahçenin	39- yavrucak	65- akvaryumu	91- yanaklarından
14- ağıladı	40- bindirmiş	66- anlaşmazlık	92- alışverişi
15- birliği	41- akvaryum	67- beklediğin	93- anlatımlardan
16- kapanmış	42- başvurmak	68- çarpıtılmış	94- benzemiyormuş
17- söylenir	43- arasında	69- fırlattılar	95- çıkaramadım
18- adeta	44- alacağım	70- harflerini	96- dönüştürecek
19- caddeler	45- bırakarak	71- döndüğümde	97- ayakbaşıları
20- girmeyi	46- nişanlısı	72- kalakalmış	98- ansiklopedisi
21- kuşlarla	47- yiyorlardı	73- koyulalım	99- sevdiğimizi
22- toplanır	48- böceklerin	74- olgunlaşmamış	100- atıştırıyorum
23- aksine	49- kahvaltı	75- salıncaktan	101- fışılşamayalım
24- bilerek	50- soğumaya	76- uyuyayım	102- oluşturulmuştur
25- düşünde	51- apartmanın	77- yönetici	103- doyurulmaktasınız
26- indirmiş	52- çıkagel	78- aşağıdaki	104- gerçekleştirilmemiş

### Alt Test II. Anlamsız Kelime Okuma Bilgisi

**MALZEMELER:** Kronometre, A ve B formları, Anlamsız Kelime Okuma Kartları

**TESTİ DURDURMA NOKTASI:** Tüm test maddelerini uygulayın.

**PUANLAMA:** Her iki formda da, testi alan kişinin yanlış okuduğu bütün uydurma kelimeleri işaretleyin ve okunan son kelimedenden sonra bir çizgi çekin. Testi alan kişinin toplam puanı, 45 saniye içinde doğru olarak okunan toplam uydurma sözcük sayıdır. Eğer testi alan kişi bir uydurma sözcüğü atarsa, bunu hata olarak kabul edin. Eğer bir kelime üzerinde 3 saniyeden daha uzun bir süre tereddüt ederse atladığı uydurma sözcüğü 'hata' olarak not edin, bir sonraki uydurma sözcüğü işaret edin ve 'Devam et' deyin.

**PRACTICE:** A formunun kartındaki deneme sözcüklerini gösterin. "Şimdi senden bazı uydurma kelimeleri okumanı istiyorum. Bu uydurma sözcükleri, nasıl okuduklarını düşünüyorsan öyle oku. Sözcükleri mümkün olduğunca hızlı okuman gerekiyor. İlk önce örnek sözcüklerle başlayalım. Okumaya listenin en üstünden başla ve aşağı doğru okumaya devam et. Eğer uydurma kelimelerden birini okuyamazsan, o sözcüğü atla ve bir sonrakiyle devam et. Okuduğun sırayı kaybetmemek için parmağınla kelimeleri takip edebilirsin" deyin. Testi alan kişiye uydurma sözcükleri okutun. Eğer testi alan kişi çok fazla sözcük atlayarak okursa, sözcükleri yukarıdan aşağıya doğru sırayla okumasını, sırayı bozarak okumamasını söyleyin. Eğer testi alan kişi uydurma sözcükler yerine bu uydurma sözcüklere benzeyen gerçek sözcükler söyleirse; bu sözcüklerin uydurma sözcükler olduğunu hatırlatın ve asıl amacın, bu sözcüklerin nasıl okunduğunu tahmin etmek olduğunu söyleyin.

**NOT:** Eğer A formunu B formundan hemen sonra uyguluyorsanız, örnek sözcükler bölümünü atlayın ve "Şimdi bir uydurma sözcük listesi daha okuyacağız. Bu listede de uydurma kelimeleri mümkün olduğunca hızlı ve hata yapmadan okuman gerekiyor. Eğer okuyamadığın sözcük olursa atlayabilirsin" deyin ve A formuyla devam edin.

#### ÖRNEK SÖZCÜKLER:

**YÖNERGE:** (Aşağıdaki yönergeyi B formu üzerinde göstererek açıklayın) "Şimdi daha uzun bir uydurma sözcük listesi okuyacaksınız. Liste basit kelimelerle başlıyor ama ilerledikçe sözcükler zorlaşıyor. Ben sana durmanı söyleyene kadar, mümkün olduğunca kısa sürede, mümkün olduğunca çok uydurma kelime okuman gerekiyor. Buradan başla (parmağınla B formunun sol üst köşesini gösterin) ve aşağı doğru okumaya devam et (parmağınla yukarıdan aşağı doğru işaret edin). Birinci sütundaki kelimeler bittikten sonra bir sonraki sütunu okumaya başla (ikinci sütunu gösterin). Kelimeleri sırayla oku. Ancak bir kelimeyi okuyamazsan, onu atla ve bir sonrakinine geç. Okuduğun sırayı kaybetmemek için parmağınla kelimeleri takip edebilirsin. Eğer birden fazla kelime atlarsan, okuyacağın kelimeyi parmağınla göster. Anladın mı? Tamam, ben kartı sana gösterir göstermez okumaya başla" deyin.

Hızlı bir şekilde A formunun kartını çevirin ve testi alan kişi ilk uydurma sözcüğü söyler söylemez kronometreyi açın. Okuma esnasında, testi okuyan kişinin yanlış okuduğu ya da atladığı her uydurma kelimeyi işaretleyin. 45 saniye dolunca, testi alan kişiye durmasını söyleyin ve okuduğu son uydurma kelimeyi işaretleyin. Eğer testi alan kişi süre dolmadan bütün uydurma kelimeleri okumayı bitirirse, okumak için kullandığı toplam süreyi yazın. Eğer testi alan kişi, süre dolmadan önce daha fazla uydurma sözcük okuyamayacağını belirtirse, tüm listeye bir göz atıp okuyabileceği başka uydurma kelime olup olmadığına bakmasını isteyin. Eğer testi alan kişi bundan sonra da daha fazla okuyamayacağını söyleirse testi durdurun.

#### Test Maddeleri

#### Telaffuz

1. ge
2. heştün
3. çakur
4. misi
5. lerte
6. menet
7. daloy
8. besemit
9. kinketil
10. sabursa
11. süznevey
12. kepatti
13. remzeldi
14. dakirtip
15. ayazrak
16. silgeti
17. benemos
18. yalkoma

19. eymişçi
20. vankinkent
21. semürtük
22. pesterpit
23. tabardak
24. geşegi
25. atnasın
26. yangasın
27. naybakkardı
28. cülümküzde
29. focuktavar
30. otoroduk
31. bekyembitle
32. okturampi
33. kelendene
34. iniktepin
35. şakçamlarta
36. güntülümde
37. usulbakta
38. özegelçe
39. uğusura
40. keçerdışçı
41. siltarsa
42. ahuzurka
43. gınaybeki
44. manapartak
45. benerzümçüm
46. topkanluçça
47. pintopara
48. daldamdakaydı
49. rinsintikviyer
50. kırsındırazma
51. başıltanmasın
52. sabuktalyordu
53. tümsütülmüş
54. damladizantin
55. menendinlikte
56. şeşikenedi
57. ikirinmedi
58. hetükeşipil
59. yörtümlerecek
60. çatasımkısalar
61. otomotlapama
62. endiklenimdiler
63. ötäreksepertili

Doğru olarak okunan kelime sayısı

Eğer öğrenci 60 saniyeden önce bitirirse bitirme süresi

**ANLAMLI VE ANLAMSIZ (DİKTE EDİLEN) KELİMELERİ  
YAZDIRMA**

	<b>Anlamsız Kelimeler</b>	<b>Anlamlı Kelimler</b>
<b>1 heceli</b>	Mas Lon	Çok Dört
<b>2 heceli</b>	Beliş Samık Botin	Güzel Ekmek
<b>3 heceli</b>	Sacımuk Petülis	Arkadaş Pencere
<b>4 heceli</b>	Tedigölük Cınoyulam	Bilgisayar Karşılıklı



## CÜMLE TAMAMLAMA

Aşağıdaki eksik cümleleri çok düşünmeden aklınıza ilk gelen şekilde tamamlayınız.

1- Okul .....

2- Annem .....

3- Arkadaşlarım .....



# GGAT-2

## Gelişimsel Görsel Algı Testi - 2 PROFİL / UYGULAYICI KAYIT FORMU

### Bölüm 1. Kimlik Bilgileri

İsim _____	Erkek _____	Kız _____
Test Tarihi _____	Yıl _____	Ay _____
Doğum Tarihi _____	Gün _____	
Kronolojik Yaş _____		
Uygulayıcının İsmi _____		
Uygulayıcının Ünvanı _____		
Okulu _____	Sınıfı _____	

### Bölüm 2. Alt Test ve Birleşik Test Puanları

Alt Test	Ham Puan	Yaş Değeri	%	Alt Test Standart Puanları			Birleşik Test Puanları			
				GGA	MBGA	GMA	Birleşik	Test Puanı	%	Yaş Değeri
1. El-Göz Koordinasyonu	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<b>Genel Görsel Algı</b>	_____	_____	_____
2. Mekanda Konum	_____	_____	_____	_____	_____	_____		_____	_____	_____
3. Kopyalama	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<b>Motor-Bağımsız Görsel Algı</b>	_____	_____	_____
4. Şekil - Zemin	_____	_____	_____	_____	_____	_____		_____	_____	_____
5. Mekansal İlişkiler	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<b>Görsel-Motor Algı</b>	_____	_____	_____
6. Görsel Tamamlama	_____	_____	_____	_____	_____	_____		_____	_____	_____
7. Görsel - Motor Hız	_____	_____	_____	_____	_____	_____		_____	_____	_____
8. Şekil Değişmezliği	_____	_____	_____	_____	_____	_____		_____	_____	_____

Alt Test Standart Puanları Toplamı =

### Bölüm 3. Test Puanları Profili

Alt Test Puanları							Test Puanları			Diğer Test Puanları												
Std. Puan	El-Göz Koordinasyonu	Mekanda Konum	Kopyalama	Şekil - Zemin	Mekansal İlişkiler	Görsel Tamamlama	Görsel - Motor Hız	Şekil Değişmezliği	Std. Puan	Test Puanı	Genel Görsel Algı	Motor-Bağımsız Görsel Algı	Genel-Motor Algı	1	2	3	4	5	6	7	Test Puanı	
20	.	.	.	.	.	.	.	.	20	150	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	150
19	.	.	.	.	.	.	.	.	19	145	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	145
18	.	.	.	.	.	.	.	.	18	140	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	140
17	.	.	.	.	.	.	.	.	17	135	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	135
16	.	.	.	.	.	.	.	.	16	130	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	130
15	.	.	.	.	.	.	.	.	15	125	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	125
14	.	.	.	.	.	.	.	.	14	120	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	120
13	.	.	.	.	.	.	.	.	13	115	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	115
12	.	.	.	.	.	.	.	.	12	110	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	110
11	.	.	.	.	.	.	.	.	11	105	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	105
10	.	.	.	.	.	.	.	.	10	100	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	100
9	.	.	.	.	.	.	.	.	9	95	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	95
8	.	.	.	.	.	.	.	.	8	90	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	90
7	.	.	.	.	.	.	.	.	7	85	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	85
6	.	.	.	.	.	.	.	.	6	80	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	80
5	.	.	.	.	.	.	.	.	5	75	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	75
4	.	.	.	.	.	.	.	.	4	70	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	70
3	.	.	.	.	.	.	.	.	3	65	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	65
2	.	.	.	.	.	.	.	.	2	60	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	60
1	.	.	.	.	.	.	.	.	1	55	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	55



## ÖZGEÇMİŞ

Sezen Merve Gücükünlü 5 Aralık 1992’de İstanbul’da doğdu. 2014 yılında Beykent Üniversitesi Psikoloji bölümünden mezun oldu. 2017 yılında Işık Üniversitesi’nde Klinik Psikoloji Çocuk-Ergen alt dalı Yüksek lisansını tamamladı. Lisans ve Yüksek Lisans eğitimleri sırasında Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi’nde çeşitli kliniklerde stajyer olarak gözlem yapma fırsatı yakaladı. 2014 yılından beri çalıştığı Süperçocuk Evi’nde çocuk psikolojisi ve aile danışmanlığı alanında deneyim kazanırken, alanda kendini geliştirmek adına bir çok mesleki eğitime katıldı. İlgi alanları çocuk ve ergen psikopatolojileri, farklı yaklaşımdaki oyun terapileri ve çocuklarda bilişsel davranışçı terapilerdir.