

OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNDE BİLİŞSEL VE PSİKOSOSYAL
ETKENLERİN ROLÜ

BURÇİN BÜYÜKKARADAĞ

IŞIK ÜNİVERSİTESİ
2017

OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNDE BİLİŞSEL VE PSİKOSOSYAL
ETKENLERİN ROLÜ

BURÇİN BÜYÜKKARADAĞ

IŞık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji
Yüksek Lisans Programı, 2017

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

IŞIK ÜNİVERSİTESİ
2017

İŞIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE BİLİŞSEL VE
PSİKOSOSYAL ETKENLERİN ROLÜ

BURÇİN BÜYÜKKARADAĞ

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

OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE BİLİŞSEL VE PSİKOSOSYAL ETKENLERİN ROLÜ

Özet

Problem tanımı: Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde, okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazanmada etkili olan bilişsel ve psikososyal değişkenlerin rolünün değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul iline bağlı, sosyoekonomik ve kültürel düzeyleri benzer 3 okul, 8 birinci sınıf ve bu okullarda öğrenim görmekte olan, öğretmen değerlendirmesine göre seçilmiş, okumada güçlük yaşayan 18 öğrenci ve onlarla aynı sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf ortalaması düzeyinde okuyan 20 öğrenci, bu öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Cinsiyet, anne eğitimi, sosyoekonomik ve kültürel düzey okul öncesi eğitim alma süresi, eşlik eden psikiyatrik bozukluklar psikososyal değişkenleri sesbilgisel farkındalık, hızlı otomatik adlandırma becerileri ise bilişsel değişkenleri oluşturmaktadır.

Yöntem: Araştırmada veri toplamak amacıyla, öğrenci ebeveynlerinden, “Sosyodemografik Bilgi Formu”, “6-18 Yaş Çocuk ve Ergenler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği”, “DSM-5 Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi”; sınıf öğretmenlerinden, “Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi” ve “DSM-5 Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi” formlarını doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere ise, “Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği”, “Hızlı Otomatik Adlandırma Testi”, “Türkçe’de Kelime Okuma Bilgisi Testi”, “Bir Metni Okuma ve Okunan Metni Anlama” testleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) 21.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, bağımsız örneklem T-testi, Ki-kare, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır.

Bulgular: Okumada güçlük yaşayan öğrenciler, okuma becerisi sınıf ortalamasında olan arkadaşları ile karşılaştırıldığında; anne ve babalarının anlamlı bir şekilde daha genç oldukları ve eğitim düzeylerinin daha düşük olduğu; okul öncesi eğitim

sürelerinin daha az olduğu; daha fazla, dikkat, hareketlilik sorunları yaşadıkları; sosyal alanda daha yetersiz oldukları; davranışsal olarak dikkat sorunlarının yanısıra duygusal alandada zorluklarının olduğu ve ağır kognitif tempo yaşadıkları izlenmiştir. Hızlı otomatik adlandırma ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerilerini (akıcılık, doğruluk ve anlama) %62.9, %70, %74 oranlarında açıkladığı görülmektedir. Sesbilgisel duyarlılığın yordayıcı etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Sonuç: Sonuç olarak, araştırma, okuma becerilerinin kazanımında psikososyal değişkenlerin katkısının yanısıra öğrencilerin sesbilgisel duyarlılıklarının okul öncesi eğitim süreçlerinde geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sesbilgisel Farkındalık Becerisi, Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisi, Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi ve Gelişimi, Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik Bozukluğu, Özgöl Öğrenme Bozukluğu-Disleksi

THE ROLE OF COGNITIVE AND PSYCHOSOCIAL FACTORS IN DEVELOPMENT OF READING AND READING COMPREHENSION SKILLS

Abstract

The statement of the problem: In this study, it is aimed to examine which cognitive and psychosocial factors have an effect and role on reading skills. The sample of this research consists of 3 schools with the identical socioeconomic level from Istanbul, 8 first-grade classes which were chosen according to the evaluation of the teachers, 18 students with reading deficiency and, from the same grade, 20 student without any deficiencies, parents of those students and 8 first grade teachers. The variables whose effects on reading skills were examined consist of phonological awareness, rapid automatized naming (RAN), age, gender, socioeconomiccultural status, parental education level, maternal working situation, learning disorder, attention and hyperactivity problems, behavioral and psychopathological reasons and reading comprehension.

Method: In order to collect data, ‘‘Sociodemographic Data Form’’, ‘‘Child Behavior Check List’’, ‘‘DSM-5 Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder Scale’’ were requested from the parents and, ‘‘Learning Disorder Symptom Scale’’ and ‘‘DSM-5 AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder Scale’’ were requested from the teachers. And ‘‘Early Childhood Phonological Awareness Test (EÇDFDÖ)’’, ‘‘Rapid Automatized Naming Test (HOTİT)’’, ‘‘Word Reading Test (KEOT)’’, ‘‘Text Reading Test and Reading Comprehension Questions’’ were implemented on students. In this research, the statistical assessment, SPSS 21.0 packaged software was used to analyze the data. While analyzing the data, Independent Sample T-test, Chi-Square analysis, multiple linear regression analyze and correlation analyze were used.

Results: It is seen that children with reading deficit have significantly younger parents, their parent’s academical level is lower and they spent less time in kindergarten than the average students in the control group. Also they have more attention and hyperactivity problems, they’re less capable in emotional skills and

they have sluggish cognitivetempo disorders. According to results of the research, it is seen that RAN and phonological awareness predicts reading abilities (fluency, accuracy and comprehension) at the rate of %62.9, %70, %74.

Conclusion: As a result, this research emphasizes the importance of phonological awareness of children during kindergarten and also the psychosocial factors in reading skills.

Key Words: Phonological Awareness, Rapid Automized Naming, Reading and Reading Comprehension Skills and an Development, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, Spescific Learning Disorder-Dyslexia

Teşekkür

Lisans ve yüksek lisans eğitimim sırasında yıllarımı en iyi şekilde değerlendirmemi ve onları değerli kılmama yardımcı olan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Öncelikle bitirme tezi süpervizörüm Prof. Dr. Sennur Zaimoğlu'na bana her konuda açık ve net önerileriyle destek olduğu için, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaştığı, pozitif ve güç veren yaklaşımı düşünce ve fikirlerime duyduğu saygı, anlayışlı görüşleri ve sunduğu öneriler için teşekkür ederim.

Yüksek lisans dönemi terapi uygulama süreçlerimde, değerli bilgilerini benim ile paylaşan ve beni aydınlatan, Prof. Dr. Ayten Erdoğan ve Prof. Dr. Özgür Yorbik'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince ve hayatımın her alanında bana destek olan, sevgilerini her an hissettiğim sevgili arkadaşlarım Burcu Müstecaplıoğlu, Ezgi Doğan, Elif Çalım, Eda Ata, Büşra Akgün, Sezen Merve Gücükçüoğlu, Aylın Alkan ve Miray Yıldız'a teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde beni destekledikleri, anlayış, sevgi ve emekleri ve benliğime kattıkları her şey için, attığım her adımda bana duydukları güveni hissettiğim sevgili aile üyelerim, Gülçin Büyükkaradağ, Yalçın Büyükkaradağ, Ali Kurtuluş ve Yurdanur Kurtuluş'a teşekkür ederim.

İçindekiler

Özet	ii
Abstract	iv
Teşekkür	vi
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	x
Semboller Listesi	xii
Kısaltmalar Listesi	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	2
1.3. Okuma Tanımı	2
1.4. Okuma Süreci.....	3
1.5. Okuma Hızı	4
1.6. Okuma Becerisinin Kazanımı:	4
1.7. Okuma ve Bağlantılı Değişkenler	5
1.8. Özgül Öğrenme Bozukluğu-Disleksi	6
1.9. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi.....	10
1.10. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi-Okuma Becerisi.....	12
1.11. Hızlı Otomatik Adlandırma (HOA)	14
1.12. Çeşitli Dillerde Hızlı Otomatik Adlandırma	14
1.13. Hızlı Otomatik Adlandırma ve Sesbilgisel Farkındalık Becerisi.....	15
1.14. Hızlı Otomatik Adlandırma ve Okuma	15
1.15. Hızlı Otomatik Adlandırma ve Okuduğunu Anlama	16
1.16. Çifte Kusur Hipotezi	16
1.17. Hızlı Otomatik Adlandırma ve Bağlantılı Diğer Değişkenler.....	17

1.18. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Geliştirilmesi.....	17
1.19. Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik Bozukluğu.....	18
BÖLÜM 2.....	22
YÖNTEM.....	22
2.1. Araştırmanın Modeli	22
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	22
2.2.1. Araştırmanın Örneklemi.....	23
2.3. Veri Toplama Araçları	23
2.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu.....	23
2.3.2. Ebeveyn ve Öğretmen Bildirimine Dayalı Ölçekler	23
2.3.2.1. 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış	
Değerlendirme Ölçeği (CBCL).....	23
2.3.2.2. Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu	
Değerlendirme Listesi (DSM-5)	24
2.3.2.3. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi.....	25
2.3.3. Bilişsel ve Okuma, Okuduğunu Anlama Becerilerinin	
Değerlendirilmesi.....	25
2.3.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği	
(EÇDFDÖ).....	25
2.3.3.2. Hızlı Otomatik Adlandırma Testi (HOTİT).....	26
2.3.3.3. Türkçe’de Kelime Okuma Bilgisi Testi (KEOT).....	26
2.3.3.4. Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi.....	27
2.4. Verilerin Toplanması	27
2.5. Verileri Çözümlemesi	30
BÖLÜM 3.....	32
BULGULAR.....	32
3.1. Örneklem Demografik Özellikleri	32
3.2. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi Sonuçlarına Göre Grupların	
Karşılaştırılması	37
3.3. DEHB Değerlendirme Listesi (DSM-5) Sonuçları ile Grupların	
Karşılaştırılması	38
3.4. Aile ve Öğretmen DEHB Değerlendirme Listesi (DSM-5) Puanlarının	
korelasyonları (Pearson Korelasyon Analizi)	39

3.5. Ki-kare analizi ile DEHB tanı Ölçütlerine ve Alt Alanlarına Göre Grupların Karşılaştırılması.....	40
3.6. 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği Verileri ile Grupların Karşılaştırılması	40
3.7. Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı, Metni Toplam Okuma Süresi ve Okuduğunu anlama Becerisi Sonuçları ile Grupların Karşılaştırılması.....	44
3.8. Anlamlı ve Anlamsız Kelime Okuma Sonuçları ile Grupların Karşılaştırılması	45
3.9. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisi ve Grupların Karşılaştırılması.....	46
3.10. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Grupların Karşılaştırılması	47
3.11. Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı, Okuduğunu Anlama, Bir Dakikada Doğru Okunan Anlamlı ve Anlamsız Kelime Sayısı Bağımlı Değişkenlerinin Çoklu Regresyon Analizleri	48
BÖLÜM 4.....	52
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	52
4.1. Sıklık ve Cinsiyet	52
4.2. Sesbilgisel Farkındalık	53
4.3. Hızlı Otomatik Adlandırma.....	54
4.4. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisi ve Sesbilgisel Farkındalık Becerisi.....	54
4.5. Okuma Güçlüğü ve Psikopatolojiler	55
4.6. Okuma ve Okuduğunu Anlama.....	56
4.7. Anne Baba Eğitim Düzeyi ve Sosyoekonomik Düzey Yaş	57
BÖLÜM 5.....	59
ÖNERİLER	59
KAYNAKÇA	
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

Tablolar Listesi

Tablo 3.1.	Anne Baba ve Çocukların Yaş Ortalamaları ve Grupların Karşılaştırılması	33
Tablo 3.2.	Grupların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları Ki Kare Analizi ile Karşılaştırılması	34
Tablo 3.3.	Grupların Demografik Özelliklere Göre Dağılımlarının Bağımsız Örneklem T-testi ile Karşılaştırılması.....	36
Tablo 3.4.	Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi Sonuçlarına Göre Bağımsız Örneklem T-testi ile Grupların Karşılaştırılması	38
Tablo 3.5.	DEHB Değerlendirme Listesi (DSM-5)-Öğretmen Verileri ile Grup Karşılaştırması (Bağımsız Örneklem T-testi)	38
Tablo 3.6.	DEHB Değerlendirme Listesi (DSM-5)-Aile Verileri ile Grup Karşılaştırması (Bağımsız Örneklem T-testi)	39
Tablo 3.7.	Grupların 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine göre Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-testi)	44
Tablo 3.8.	Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı, Seçilen Metni Toplam Okuma Süresi ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Bağımsız Örneklem T-testi ile Grup Karşılaştırması.....	45
Tablo 3.9.	KEOT Anlamlı ve Anlamsız Kelime Okuma Test Sonuçlarına Göre Bağımsız Örneklem T-testi ile Grup Karşılaştırması	46
Tablo 3.10.	Hızlı Otomatik Adlandırma Testi (HOTİT) Verilerine Göre Bağımsız Örneklem T-testi ile Grupların Karşılaştırılması	47
Tablo 3.11.	EÇDFDÖ Verileri ile Grupların Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-testi).....	48

Tablo 3.12. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Alt Alanları, Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Okuma Becerisi ile Çoklu Regresyon Analizi.....	49
Tablo 3.13. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Alt Alanları, Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi ile Çoklu Regresyon Analizi.....	49
Tablo 3.14. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Alt Alanları, Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Bir Dakikada Doğru Okunan Anlamlı Kelime Sayısı ile Çoklu Regresyon Analizi	50
Tablo 3.15. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Alt Alanları, Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Bir Dakikada Doğru Okunan Anlamsız Kelime Sayısı ile Çoklu Regresyon Analizi	51

Semboller Listesi

%	: Yüzdellik
n	: Kişi Sayısı
p	: İstatistiksel Anlamlılık
χ^2	: Ki Kare
t	: t değeri
β	: Beta Değeri
B	: Denklemin eğimi
R^2	: Determinasyon katsayısı
R	: Regresyon değeri

Kısaltmalar Listesi

APA	: American Psychiatric Association
CBCL	: Child Behavioral Check List/ 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik Bozukluğu
DF	: Degree of Freedom/ Serbestlik Derecesi
DSM 5 Listesi	: Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Değerlendirme Listesi
DSM	: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
EÇDFDÖ	: Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği
FDÖ	: Fonolojik Duyarlılık Ölçeği
HOA	: Hızlı Otomatik Adlandırma
HOTİT	: Hızlı Otomatik Adlandırma Testi
KEOT	: Kelime Okuma Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SEK	: Sosyal Ekonomik Kültürel İndeks
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SS	: Standart sapma
ÖBBT	: Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi
ÖÖB	: Özgül Öğrenme Bozukluğu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretime yeni başlayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki bilişsel ve psikososyal etkenlerin değerlendirilmesidir.

Bu araştırma ile,

- 1) Sesbilgisel farkındalık becerisi birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisini yordamada önemli bir değişken midir? Yordama gücü nedir?
- 2) Hızlı otomatik adlandırma becerisi birinci sınıf öğrencilerin okuma becerisini yordamada önemli bir değişken midir? Yordama gücü nedir?
- 3) Hızlı otomatik adlandırma ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin birlikte okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?
- 4) Hızlı otomatik adlandırma ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin okumayı açıklamadaki etkisi sınıf düzeyinde okuyan ve güçlük çeken öğrenciler arasında farklılık göstermekte midir?
- 5) Birinci sınıf döneminde eğitim görmekte olan, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin diğer öğrencilerin öğrenme bozukluğu alt alanlarına (akademik, okuma, yazma) göre farkları var mıdır/ hangi alanlarında fark vardır?
- 6) Birinci sınıf döneminde eğitim görmekte olan, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin diğer öğrencilerin dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme sonuçlarında farklılık var mıdır/ hangi alanlarında fark vardır?

- 7) Birinci sınıf döneminde eğitim görmekte olan, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre davranışsal ve psikolojik problemlere sahip olma durumları arasında fark var mıdır/ hangi alanlarında fark vardır?
- 8) Birinci sınıf döneminde eğitim görmekte olan, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre anne-baba eğitim düzeyleri, sosyoekonomikkültürel düzeyleri okul öncesi eğitim alma gibi demografik özellikleri arasında farklılık var mıdır? hangi alanlarında fark vardır?

1.2 Araştırmanın Önemi

Normal ve okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde hangi faktörlerin etkili olduğu konusunda alanyazında bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde okuma etkinliğinin öngörücüleri arasında olan sesbilgisel farkındalığın yeterince araştırılmasına karşın, alan yazında diğer bir belirleyici olarak nitelenen hızlı otomatik adlandırma becerisinin etkisi yeterince araştırılmamıştır. Pisa 2016 sonuçlarına göre, Türkiye 72 ülke arasında 50.sırada yer alarak önceki yıllara göre geriye gitmiş ve okuduğunu anlama becerilerinin Türk öğrencilerin en eksik bulunduğu alan olduğu saptanmıştır.Yapılanaraştırmanın bu alanlarda alanyazına katkı sağlaması, konu hakkındaki zorlukların saptanması veçözüm önerileri sunulması, çocuklar ve aileler için bilgilendirme sağlanması, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan çocuklar için psikososyal ve bilişsel müdahale stratejilerinin geliştirilmesinde önemli olacaktır.

1.3. Okuma Tanımı

En yalın hali ile sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan okuma karmaşık bir süreç olmakla birlikte, birçok dilsel ve bilişsel beceriyi gerektirir (Tunmer, 2008).Okuma, bir metindeki sembolleri tanıma ve adlandırma süreçlerinden oluşan,algısal olarak yüksek beceri gerektiren, fakat motor yanı daha düşük bir psikomotor beceridir. Okuma sürecinde, göz ve beyin birlikte hareket eder. Beyin okuduklarını anlamlandırmak için, zihinsel, dilsel ve dil dışı birtakım süreçleri aktive eder ve bu süreçler ortaklaşa çalışır (Ünal ve Köksal, 2007). Okuma kodlama/çözümleme ve anlama olmak üzere genel olarak temel iki alt boyuttan oluşmaktadır. Temel anlamda kelime çözümleme becerisi yazılı sembolleri seslere

dönüştürebilme becerisi olarak tanımlanırken, anlama becerisi ise kodlanan bu sembollere ve kelimelere anlam yükleme becerisi olarak tanımlanır. Okuma aktivitesinin başarı ile tamamlanabilmesi için, okuyan kişinin hem iyi bir kodlama yapması, hem de sembol ve kelimeleri doğru şekilde anlamlandırması gerekmektedir (Güzel, 1998).

Günümüzde okumanın sadece simgeleri seslendirme olarak yapılan tanımı yetersiz kalmaktadır. Simgeleri seslendirme, okuduğunu anlama becerisi için bir araç olarak düşünülmelidir. Çünkü, sadece simgeleri seslendirebilen bireylerin, akademik ve iş yaşamlarında başarılı olmaları beklenemez. Fakat bu simgeleri seslendirme becerisinin önemsiz olduğu anlamında gelmemekte, okuduğunu anlama becerisi açısından bir araç olarak önemli bir etken olduğu söylenebilmektedir (Başaran, 2013).

1.4. Okuma Süreci

Okuma süreci, seslendirme ve anlamlandırma olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Okumanın gerçekleşmesi için, harflerin (sembollerin) çözümlenmesi, çözümlenen bu sembollerin de anlamlandırılmasına ihtiyaç vardır. Okumanın seslendirilmesi yani sembollerin çözümlenmesi aşamasında, çocuğun işitsel ve görsel olarak okuma etkinliğine hazır olması gerekir. Okuduğunu anlama sürecinde ise çocuğun dil kazanımları etkilidir. Çünkü çocuğun, çözümlendiği kelimeler vasıtası ile okuduğu metin ile kendi bilgi ve yaşantıları ile bağ kurması gerekir. Ve bu yüzden çocuğun sosyokültürel yaşantısı, yaşadığı çevreden edindiği bilgiler, uğraşları vb. okuduğunu anlama becerisi üzerinde oldukça etkili faktörlerdir (Şengülve Yalçın, 2004). Okuma ve okuduğunu anlama süreci birlikte gerçekleştiğinde doğru bir okumadan bahsetmiş oluruz.

Oldukça karmaşık bir süreç olan okuma, belirli kurallara uyarak, yazılı ya da basılı sembolleri seslendirmektir. Okuma, yazılı parçanın içerdiği fikir, duygu ve düşünceleri kavramayı da kapsar. Bu yüzden okuma, birçok sistemi harekete geçiren karmaşık bir süreçtir. Okuma sürecinde, çocuğun bu karmaşık sürece hazır olması, görme ve işitme becerileri, zeka, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği, çevresel faktörler ve cinsiyet gibi birçok faktör rol oynar (Razon, 1982). Aynı zamanda, okuma becerisi için gerekli olan, ayrı ayrı düşünülebileceği gibi birbiri ile bağlantılı olan, sesleri tanımak, harf-ses ilişkisini kavramak, dikkati

toplamak ve okuma esnasında sürdürmek, okuduğunu anlamak, hatırlamak, okunan metinden hareketle yeni bilgilere ulaşmak gibi olgular da vardır (Başaran, 2013).

1.5. Okuma Hızı

Okuma işinin otomatik yapılmasını gösteren etkenlerden biri okuma hızıdır.Çocuklar, okurken hızlı bir biçimde, sembolleri anlamlandırma işine az bir zihinsel çaba harcıyor ve dikkatli bir şekilde okumayı gerçekleştiriyorlar ise bu durum okumanın otomatikleştiğini gösterir.Okumanın otomatikleştiğini söyleyebilmemiz için, kelimeyi doğru ve hızlı okumanın yanı sıra,metni hızlı ve düzgün biçimde anlayıp, anlamı zihinsel süreçte takip etmesi gerekir. Okumanın otomatikleşmesi okuduğunu anlama becerisi açısından oldukça önemlidir ve metin kesik kesik okunduğunda, cümleler arasında anlam ilişkisi kurmak zorlaşır. Okuma hızı aynı zamanda okumanın ne kadar yeterli olduğunu gösteren bir etken olabilir. İlköğretimin ilk yıllarında çocukların,yavaş okumasının ve zaman geçtikçe bu sürecin hızlanmasının sebebi, okumanın öğrenildiği ilk zamanlarda, çocukların okumanın mekanik boyutuna oldukça dikkat etmeleridir ve zaman geçtikçe, sembolleri anlamlandırma hızı otomatik olarak gerçekleştiği için,anlama aşamasına daha fazla dikkat harcamalarıdır (Başaran, 2013). Başaran'ın(2013) 90 4. sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırma, okuma hızının, anlam kurma becerisinin bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

1.6. Okuma Becerisinin Kazanımı:

Okumanın öğretiminde temel olarak üç yöntem kullanılır (Gray, 1975). İlk okuma-yazma becerisini kazanımında kullanılan yöntemler,Alfabe yöntemi, Ses (Fonetik) yöntemi, ve Hece yöntemidir. Alfabe yönteminde, süreç harflerin öğretimiyle başlar ve harflerin hecelenmesi, hecelerin kelimeleri oluşturması ve kelimelerin cümleleri oluşturması ile devam eder.Ses yönteminde ise, önce dildeki sesler öğretilir ve bu seslerden ikişerli üçerli heceler oluşturulur ve sonrasında sıralı olarak kelimelerden cümlelere doğru bir yol izlenir. Hece yönteminde ise, temel alınan hecelerdir ve okuma eğitimi hecelerin öğretimi ile başlar. Öğrenilen hece sayısı arttıkça yeni kelimeler ve cümleler öğretilir.

Türkiye'de, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren, Milli Eğitim Bakanlığının tasarısı olan Ses Temelli Cümle Yöntemine geçilmiştir. Bu yöntemde, okuma kazanımı sırasında çocuklara önce sesler öğretilir. Öğretilen seslerden hece,

hecelerden kelime, kelimelerde cümle ve cümlelerden metin oluşturacak şekilde okuma eğitimi verilmektedir. Türkçe'nin şeffaf bir dil olması, ve her harfin karşılığının bir ses olması ses temelli cümle yönteminin Türkçe'nin ses yapısına uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ses temelli cümle yöntemi ile bir çok hece, kelime, cümle ve metinle çalışıldığı için kelime ve cümleleri ezberlemek yerine çocukların anlayarak okumasını sağlamaktadır. Ayrıca içeriklerin bu denli zengin olması, temel düşünme ve yaratıcılık alanlarını pozitif yönde etkilemektedir. Öte yandan, dünya genelinde yapılan Pisa araştırmalarında, ülkemizin okuma ve okuduğunu anlama becerisi açısından Dünya sıralamasında gerilerde yer alması, eğitim sisteminde bu yeniliklerin önünü açmıştır (Vatansever ve Bayraktar, 2015).

1.7. Okuma ve Bağlantılı Değişkenler

Çocukların kazandıkları her davranışta önemli bir faktör olan hazır bulunuşluk düzeyi, okuma becerisinin kazanılmasında da çok önemlidir. Hazır bulunuşluk düzeyi, bir çocuğun bir davranışı kazanabilmesi için gerekli olan biyolojik olgunlaşmanın yanı sıra, kazanılacak davranış hakkında, bilgi, beceri, ilgi ve tutuma sahip olmasını gerektirir. Aile yapısı, hazır bulunuşluk düzeyini önemli ölçüde etkiler (Çelenk, 2008). Çevresel faktörler de okuma becerisinin gelişiminde en etkin faktörlerden biridir. Çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi, okumaya duyduğu ilgi, çevresinin ekonomik ve sosyal olanakları ile ilişkilidir (Razon, 1982). Örneğin, sosyoekonomik açıdan iyi olan bir ailede yetişen bir çocuk sürekli kitaplarla, dergilerle ve dil öğrenimi açısından gerekli birçok materyalle bir arada büyür. Bu da çocuğun farkındalığının artmasına neden olur. Fakat alt sosyoekonomik statüde olan bir ailenin çocuğu gerekli yazılı ve sözlü uyarılara yeterince maruz kalmadığı için dil farkındalığı daha zayıf olur. Çelenk'in 2008 de yaptığı çalışma, okul öncesi dönemde kazanılan deneyim ve birikimlerin, okuma becerisinin kazanımında önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Kısaca çocuğun sosyal çevre ile olan ilişki ve iletişimi okuma becerisinin kazanımı açısından oldukça önemlidir.

Okuma becerisini cinsiyet açısından ele alındığında, kızların okuma başarısı ve okuma becerisini kazanmada hazır bulunuşluk düzeyleri erkeklere göre daha ileri olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu durum bazı sözel yeteneklerin gelişimi ile paralellik göstermektedir ve yapılan bazı araştırmalarda, kızların görsel ve işitsel

ayırma yeteneklerinin de okuma becerisinin kazanımına benzer olarak daha erken ve daha iyi gelişmektedir (Razon, 1982).

Okuma yetisinin kazanımında ve başarısında bilişsel iki etkenin önemli olduğu düşünülmektedir. Çifte kusur (double-deficit) hipotezi olarak tanımlanan bu yeti alanları ses farkındalığı (phonological awareness) ve hızlı otomatik adlandırma (rapid automatized naming). Ses farkındalığı, gelişimsel olarak dört ile altı yaş arasında gelişmektedir. 4-6 yaş arası çocuklarda yapılan bir araştırma, dört yaşındaki çocukların hiçbirinin ses birimlerini tanımlayamadığını, beş yaşındaki çocukların sadece %17'sinin, altı yaşındaki çocukların ise %70'inin ses birimlerini tanımlayabildiğini göstermektedir (Shaywitz, 1996). Bu nedenle, çocuklar gelişimsel olarak, altı yaş itibarıyla okuma becerisini kazanmak için gerekli bilişsel donanıma sahip olmaya başlarlar. Altı yaş döneminde çocukların harf ses eşleme becerileri gelişmeye başlar ve 1. sınıfta aldıkları okuma eğitimi ile bu gelişim çoğunlukla tamamlanır. Temel okuma eğitimi, ilkokulun ikinci döneminde öğrencilerin çoğunda gelişmektedir. Çalışma, okuma becerisinin gelişiminde etkili olan etkenlerin okuma başarısındaki etki gücünü değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Birçok farklı sürecin birlikte çalışmasını gerektiren okuma becerisi, kelimeleri ayırt etme ve yazılı kelimeleri eşleştirme süreçleri ile oldukça bağlantılıdır. Başarılı bir okumanın gerçekleşebilmesi için, okuyucunun sözcükleri görsel olarak, hızlı ve otomatik bir şekilde eşleştirmesi gerekir. Bu süreç geliştiğinde, kelimeler bir bütün olarak okuyucunun gözüne çarptığından, her bir ses odak noktası olmaz. Böylece akıcı okuma gerçekleşir ve bu süreçte kullanılan beceriler sesbilgisel farkındalık becerileri ile oldukça ilişkilidir (Sayar ve Turan, 2012).

1.8. Özgül Öğrenme Bozukluğu-Disleksi

Özgül öğrenme güçlüğü, çocukluk çağında oldukça fazla karşılaşılan gelişimsel ve nörobiyolojik bir rahatsızlıktır ve bir veya birden fazla alanda işlevsellikte bozulmaya yol açar. Öğrenme bozukluğunun alt alanları, okuma bozukluğu ile giden, yazılı anlatım bozukluğu ile giden ve sayısal bozukluk ile giden alanlardır. Bu alanlarda kişinin başarısının beklenenin önemli ölçüde altında olduğu görülmektedir (Turgut ve ark., 2010).

Yazılı, sözlü, dili anlama ve kullanmada temel olan birtakım bilişsel süreçlerin etkilenmesiyle ortaya çıkan, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma

becerilerinde ortaya çıkan bazı zorlanmalar “öğrenme güçlüğü” olarakolarak tanımlanır. Öğrenme güçlüğü'nün, okuma problemlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Ergül, 2012).

Epidemiyolojik çalışmalar incelendiğinde, özgül öğrenme güçlüğü'nün toplumda görülme oranı%5-10 arasında değişmekte olup erkeklerde görülme oranının kızlara göre 3 kat daha fazla olduğu kız/erkek oranının en az 1/2 oranında olduğu görülmektedir (Rutter ve ark., 2004).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün neden ortaya çıktığı henüz kesinlik kazanmamasına karşın, yapılan araştırmalarda ve yaygın olarak kabul gören görüşe göre, özgül öğrenme bozukluğu bazı çevresel ve genetik sebeplerle oluşmuş, biyolojik sebeplerle ilişkilendirilen işlevsel bir bozukluktur.Özgül öğrenme güçlüğü'nde bu işlevsel bozukluk ile, gecikme ya da sapmaya uğrayan alanlar okuma, yazma veya aritmetik becerilerdir (Karaman ve ark., 2012).

Disleksi DSM-5'te (Koroğlu, 2014) okuma sırasında aktif olan harf ses eşleme becerilerininin gelişimini etkileyen, “okuma bozukluğu” olarak tanımlanan bir durumdur. Harf-ses eşlemebecerisi, kelimelerin seslerini yani fonolojisini, ortografi üzerine eşleme becerisi olarak tanımlanır ve harf bilgisi ve fonolojik farkındalık becerilerinin kazanımı ile yakından ilişkilidir. Disleksili çocuklar genellikle doğru ve hızlı okuma becerisini kazanmada güçlük çekerler (Snowling ve Hulme, 2012).

Ancak Hulme ve Snowling (2011), bazı öğrencilerin harf ses eşleme becerilerinde herhangi bir sorun ile karşılaşmadıkları halde çocukların okuduğunu anlamada güçlük çektiğini göstermiştir. Buna rağmen,DSM-IV'te okuma ve okuduğunu anlama bozuklukları aynı kategori altında ele alındığı gözlemlenmiştir, fakat DSM-5 te bu kategoriler birbirinden ayrılmıştır. Yani son zamanlarda okuma doğruluğu ile okuduğunu anlama becerileri arasında farklılıklar gözlenmektedir ve birtakım erken müdahaleler ile bu durumun önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Okuma çeşitli dilsel ve bilişsel yeteneklere bağlı olarak gelişen karmaşık bir süreçtir ve okumanın asıl amacı harf ses eşlemesi yaparak okunan metni anlamlandırmaktır. Okumayı öğrenme süreci, yaşanan dilin yazı sistemini görsel simgeleri ile sözcük telaffuzlarının eşlenmesini gerektirir. Dilin yapısı (dil haritası, dilin fonolojisi) okunanın öğrenme süreci açısından önemli bir faktördür ve dilin

yapısına göre disleksi görülme oranı değişiklik göstermektedir(Ziegler ve Goswami, 2005).

DSM-5 tanı kriterlerine göre,

- A. En az altı aydır süregelen, aşağıdaki belirtilerden en az birinin bulunması ve öğrenme ve okul becerilerinde yaşanan güçlüklerdir:
1. Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması.
 2. Okuduğunu anlamada güçlük (örn. metni düzgün okuyabilir fakat ilişkiler ve derin anlamları anlayamaz).
 3. Harfleri söylemede ve yazmada yaşanan güçlükler (örn. ünlü ya da ünsüz harflerin yerini değiştirebilir, veya bunları ekleyip çıkarabilir).
 4. Yazılı anlatım güçlükleri (örn. imla ve dilbilgisi hatları yapar, paragraf düzenlemesi kötüdür).
 5. Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri (örn. sayıların büyüklüğünü ve ilişkilerini anlamada kötüdür, matematik dersinde yaşlılarının gerisindedir ve onlardan farklı olarak tek rakamlı sayıları eklerken parmak hesabı yapar, sayısal hesaplamaların içinde kaybolur ve işlemleri değiştirebilir).
 6. Sayısal akıl yürütme güçlükleri (örn. nicel soruları çözmek için matematikle ilgili kavramları, gerçekleri ya da işlemleri kullanmakta güçlük çekerler).
- B. Etkilenen okul becerileri, gerekli ve doğru ölçümlerin sonucunda, kişinin kronolojik yaşına göre beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede düşük başarı gözlenir ve bu durum okul ya da işle ilgili başarıyı ve günlük yaşam etkinliklerini önemli derecede bozar.
- C. Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar, ancak etkilenen okul becerileri ile ilgili kriterler, kişinin sınırlı yeterliliğini aşmadıkça tam olarak kendini göstermeyebilir (örn. zaman sınırlaması olan sınavlar, kısa bir zamanda karmaşık raporlar okuma ya da yazma).
- D. Öğrenme güçlükleri, anlıksal yeti yitimleri, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal-toplumsal

güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği ile daha iyi açıklanamaz.

- Dört tanı ölçütü (A, B, C, D), kişinin gelişimsel, aile, sağlık ve eğitim öyküsü, okuldan alınacak bilgiler, ruhsal-eğitsel değerlendirme klinik açıdangöz önünde bulundurularak karşılanacaktır.
- Özgül öğrenme güçlüğü temel olarak üç ana başlıkta incelenebilir.

1- *Okuma bozukluğu ile giden (Disleksi)*: Disleksi sözcük tanıma doğruluğu, ya da akıcılığında yaşanan sorunlar, anlaşılır dile çevirme güçlüğü ve harf-ses yazma güçlükleri ile belirli öğrenme güçlüğü durumlarını göstermek için kullanılan terimdir.

Disleksi’de sorun yaşanan alanlar şu şekildedir:

- a. Sözcük okuma doğruluğu
- b. Okuma hızı ve akıcılığı
- c. Okuduğunu anlama

2- *Yazılı anlatım bozukluğu ile giden (Disgrafi)*:

Yazılı anlatım bozukluğu ile giden öğül öğrenme güçlüğünde sorun yaşanan alanlar şu şekildedir:

- a. Harf söyleme/yazma doğruluğu
- b. Dilbilgisi ve noktalama doğruluğu
- c. Yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeni

3- *Sayısal (matematik) bozukluk ile giden (Diskalkuli)*:

Diskalkuli’de sorun yaşanan alanlar şu şekildedir:

- a. Sayı algısı
- b. Aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi
- c. Doğru ve akıcı hesaplama
- d. Doğru sayısal uslamlama

* Özgül öğrenme güçlüğünün “*ağır olmayan*”, “*orta derecede*” ve “*ağır*” olmak üzere üç çeşit şiddet ile tanılanabilir.

1.9. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi

Üstdil farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, semantik farkındalık, sentatik farkındalık, pragmatik farkındalık ve morfolojik farkındalık becerileri kapsayan ve bilinçli olarak dilin yapısı hakkında düşünme, bilgi sahibi olma ve yargıda bulunma becerisi olarak tanımlanan yetidir. Cümleyi kelimelere, kelimeleri hecelere, heceleri ses birimlere ayırma ya da sesleri birleştirerek kelime oluşturma, kelimelerden cümle oluşturma, uyaklı sözcükleri bulma gibi süreçler üstdil farkındalığını değerlendirmek için kullanılan bazı yöntemlerdir (Sayar ve Turan, 2012).

Üstdil cümleyi kelimelere, kelimeleri hecelere, heceleri seslere ve birimlere ayırma ya da seslerdenkelime, kelimelerden cümle oluşturma, uyaklı sözcükleri bulma gibi süreçleri içerir. Sesbilgisel farkındalık üstdil farkındalığının bir alt sürecidir (Acarlar ve ark, 2002). Sesbilgisel farkındalık becerileri içinde uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleme, son sese göre eşleme, cümleyi sözcüklere ayırma, hece ayırma, hece birleştirme, ilk ses atma ve son ses atma süreçleri bulunmaktadır (Güldenöglu ve ark., 2016).

Sesbilgisel farkındalık becerisi genel olarak çocukların ses birimlerine karşı duyarlılığı olarak tanımlanır. Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı ile birlikte çocuklar farklı sesleri ayırt etme becerisini kazanmış olurlar. Okul öncesi dönemde çocuklar tarafından kazanılmaya başlayan sesbilgisel farkındalık becerisi, okula başlama sürecinde de gelişmeye devam ederek okuma becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olan bir beceridir (Turan ve Gül, 2008). 3-8 yaş arası çocukların üstdil farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yaş arttıkça üst dil farkındalığındaki performansının da arttığını, fakat çocuklar arasında bireysel farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri arasında, sözcüğü hecelere ayırma, çocukların en kolay yapabildikleri işlem olmakla birlikte, 3 yaşından itibaren artış göstermiştir. Cümleyi sözcüklere ayırma performansı incelediğinde yine yaşlara göre artış göstermiş, fakat istatistiksel olarak en anlamlı farklılık 3,4,5 yaşındaki çocuklar ile 1 ve 2. sınıf çocukları arasında bulunmuştur. Çocukların sözcüğü seslere ayırma ve verilen sesin sonda olduğu sözcük bulma performansları değerlendirildiğinde, sadece 1. ve 2. sınıf öğrencileri tarafından yapılabildiği için 3,4,5 yaşındaki çocuklar ile 1 ve 2. sınıf çocukları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Verilen sesin başta olduğu sözcüğü bulma performansına bakıldığında, yaş ilerledikçe performansta artış olmuş ve yaşlar

arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar da okumanın öğrenildiği dönemde sesbilgisel farkındalık becerileri ve üstdil farkındalık becerilerinde de daha yüksek performans gözlemlendiği, bu sayede okuma becerileri ile sesbilgisel ve üstdil farkındalığının olumlu bir ilişki içinde olduğu hipotezini desteklemektedir (Acarlar, ve ark, 2002). Bu duruma benzer olarak yapılan başka bir araştırma da 8-12 yaş çocuklarının 4-7 yaş çocuklarına göre daha doğru ve daha hızlı üstdil farkındalığı becerisi gösterdiğini açıklamaktadır (Edwards ve Kirkpatrick,1999). Benzer araştırmalar, (Şenve ark., 2010) 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındakilere göre üstdil becerileri konusunda daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Sesbilgisel farkındalık becerisi dört temel süreçten oluşmaktadır. Bu süreçler, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses-uyak farkındalığı ve ses birim farkındalığıdır. Gelişimsel olarak, bu süreçlerden birincisi çocuklar için en kolay aşama olarak düşünülen, kelime farkındalığı, ikincisi, hece farkındalığı, üçüncüsü ilk ses ve uyak farkındalığı ve çocuklar için en zorlayıcı olan aşama ise ses birim farkındalığıdır. Bu süreçler belirli bir sıra ile gelişim gösterebilir de aslında birbirleri ile iç içe geçen süreçlerdir (Goswami ve Bryant, 1990).

Sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişiminde en temel süreç kelime farkındalığıdır. Kelime farkındalığı süreci, çocuğun cümlelerin kelimelerden oluştuğunu farketmesi durumudur. Çocuğun gelişimi ilerledikçe, kelimelerin birtakım hecelerden oluştuğunu öğrenirler ve kelimenin parçalardan oluştuğunu farkına varırlar. İlk ses ve uyak farkındalığı çocuğun cümlenin başlayış ve bitiş seslerini farkına varmasıdır. Ses birim farkındalığı ise çocuğun, dilin en küçük yapı taşı olan seslerin farkına vararak bu sesleri (harfleri) birer birer ayırt etmesi becerisidir (Goswami ve Bryant, 1990).

Harf-ses eşleme becerisini kazanımı açısından dilin yapısı da çok önemlidir. Türkçede her harfin karşılığı yalnızca bir sestir ve bu durum da Türkçe'nin saydam bir ortografiye sahip olmasını sağlar. Bu sayede, okuyucular harf-ses eşlemelerini daha kolay şekilde gerçekleştirir ve Türkçe gibi saydam bir ortografiye sahip olan dillerde, ortografik yapısı saydam olmayan dillere göre okuma becerisinin kazanımı daha kolay ve hızlıdır. (Güldenöglü ve ark, 2016).

1.10. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi-Okuma Becerisi

Üstdil farkındalığı ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi yetişkinler üzerinde inceleyen bir diğer araştırma da okuma becerisinin kazanımı ile üstdil farkındalığının anlamlı bir ilişkisi olduğundan bahsetmektedir. Bu çalışmada, okuma yazma becerileri çok iyi olan bireyler ile okuma yazma becerileri zayıf olan bireylerin üstdil farkındalık becerileri incelenmiş, ve çok iyi okuma yazma becerisine sahip olan bireylerin üstdil farkındalık becerilerine bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek performans gösterdikleri gözlemlenmiştir (Flood ve Menyuk, 1983).

Turan ve Akoğlu'nun 2011 de yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerileri eğitimi almak, çocukların uyak becerileri, sözcük farkındalığı becerileri, ses birim farkındalığı becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Dünya toplumlarında olduğu gibi Türk toplumunda da okuma becerisinin toplumsal rolü oldukça önemlidir. Buna bağlı olarak sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, okul öncesi dönemde çocuklara sesbilgisel farkındalık becerisi eğitimi verilmesi, gelecekteki okuma performansları ve hatta akademik başarıları açısından önemli derecede etkili olacağı düşünülmektedir.

Çocuklar başlangıçta sesleri sadece ifade edici bir araç olarak kullanırken, seslerin farklılığını ayırt edebilmeye ve ses birimsel bilgi düzeylerinin geliştirmeye başlarlar. Ses birimlerini belirli bir bilinç düzeyinde kullanmaya başlamaları ve metin okuma, günlük konuşma gibi seslerin kullanıldığı durumlarda ses birimlerinin nitelik ve sıralanışlarına yönelik farkındalık düzeyleri “sesbilgisel farkındalık becerisi” olarak tanımlanır. Yapılan çalışmalar sesbilgisel farkındalık beceri düzeyi ile okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu saptanmıştır (Turan ve Gül, 2008).

Sesbilgisel farkındalık becerisi okuma becerisinin kazanımı açısından önemli bir yordayıcıdır. Sesbilgisel okuma kuramı, okumanın doğru şekilde gerçekleşebilmesi için sesbilgisel yapı bloklarının çözümlenmesi ve çözümlenen blokların anlamlandırılması ve tüm bunların kazanılan sesbilgisel bilgi ve beceriler sayesinde sesbilgisel çözümlenmelerin yapılması ile mümkün olacağını belirtmektedir (Frost, 2006). Buna göre, sesbilgisel farkındalık becerilerinin yeterince

gelişmiş olması öncelikle kelime bloklarının çözümlenmesi ve ardında bu kelimelerin anlamlandırılmasında oldukça etkilidir. Sesbilgisel farkındalık becerileri gelişmiş olan bireyler çözümlene sürecini daha rahat tamamlarlar. Sesbilgisel beceriler ile okuma becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında, sesbilgisel farkındalık beceri ile kelime çözümlene ve anlamlandırma becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu, sesbilgisel farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin kelimeleri anlamaya daha çok vakit ayırdıkları ve buna bağlı olarak daha başarılı okuma yapmaları beklenmektedir (Therrien, 2004).

Güldenoğlu ve ark. 2016' da yaptığı araştırmada, iyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan çocuklar ile kötü sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin, dakikada okudukları doğru sözcük sayıları, okuma süreleri ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiş, fakatanlamlı ve anlamsız kelimeleri okuma performansları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kısaca, sesbilgisel farkındalık becerisi iyi öğrenciler, dakikada okudukları doğru sözcük sayıları, okuma süreleri, ve okuduğunu anlama becerileri testlerinden kötü sesbilgisel farkındalık becerisine sahip akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde iyi performans sergilerken, anlamlı ve anlamsız kelimeleri okuma performansları açısından benzer performanslar göstermişlerdir. Öte yandan, okuma becerisini yeni kazanmaya başlayan öğrencilerde, sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişmiş olmasının okuma kabiliyetini geliştirdiği gözlenmektedir (Kirby, 2010).

Türk ve Amerikalı birinci ve üçüncü sınıf çocukları üzerinde okuma yazma kazanımı ile ilgili yapılan araştırma, Türkçenin ortografik yapısının ses birim ve harf ilişkisi açısından daha şeffaf olması sebebiyle, Türk çocuklardaki çözümlene becerilerini İngilizce ana dile sahip Amerikalı çocuklara göre daha hızlı kazandıklarını ortaya koymuştur (Öney ve Goldman, 1984). 1999 da yapılan başka bir araştırma da Türk ve Amerikalı birinci sınıf çocukları incelendiğinde, sesbilgisel farkındalık becerileri performanslarının Türk Çocuklarında daha iyi olduğu gözlenmiştir (Dursunoğlu ve Öney 1999). Bu durum da Türkçenin şeffaf bir dil olması sebebi ile, Türk çocuklarının sözcük tanıma ve okuma becerisinin, ortografik yapısı daha karmaşık olan dile sahip ülkelerde yaşayan çocuklara göre daha erken kazanması fırsatını sağlar.

1.11. Hızlı Otomatik Adlandırma (HOA)

Hızlı Otomatik Adlandırma (HOA) becerisi, rakamlar, harfler, renkler ve objeler gibi aşına olunan görsel uyaranların mümkün olduğunca hızlı adlandırılması becerisi olarak tanımlanır (Georgio ve ark, 2016). HOA becerisinin okumanın öngörücüsü olduğuna dair birtakım hipotezler öne sürülmüştür. HOA becerisinde kullanılan bilişsel süreçlerin okumada aktif olan bilişsel süreçlerle benzer olduğunu, bu yüzden bir öngörücü olabileceği söylenmiştir. Bu hipotezi destekleyen araştırmalar, HOA ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde eksiklik yaşayan bireylerin okuma zorluğu yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır (Georgio ve ark, 2016).

HOA genel olarak ikiye ayrılır. Birincisi, alfanumerik olarak adlandırılan, harfleri ve sayıları adlandırma; ikincisi ise alfanumerik olmayan, renkler ve objeleri adlandırmadır. Alfanumerik olan adlandırma, yaygın olarak alfanumerik olmayan adlandırmaya göre, okuma becerisi ile daha kuvvetli bir ilişki içerisindedir. Alfanumerik olmayan uyaranların, daha çok harfleri ve sayıları henüz öğrenmemiş, daha küçük yaştaki öğrencileri değerlendirmek için daha uygun olduğu, alfanumerik kategorideki uyaranların ise, harf bilgisini kazanmış öğrencilerin değerlendirilmesi açısından daha uygun oldukları görülmektedir (Kirby, 2010).

Literatürde, HOA, verilen zaman birimindeki doğru adlandırma sayısı ve zaman ile ölçülürken, çoğu araştırmada sadece adlandırma zamanı değerlendirme kriteri olarak baz alınmaktadır (Kirby, 2010).

1.12. Çeşitli Dillerde Hızlı Otomatik Adlandırma

HOA becerisinin okuma becerisi üzerindeki etkisini incelendiğinde, dillerin yazımsal özellik farklılıkları ve fonksiyonlarına göre bu etkinin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Alanyazında HOA becerisi İngilizce, Arapça, Portekizce ve Hırvatça dillerinde okumanın önemli bir öngörücüsü olduğu gösterilirken, Çince okuma becerisi ile hızlı otomatik adlandırma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır(Smythe ve ark., 2008).Bu farklılık da hızlı otomatik adlandırma becerisi ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların dillerin yapısal özelliklerinin ve farklılıklarının göz önünde bulundurmanın önemini açıklamaktadır.

1.13. Hızlı Otomatik Adlandırma ve Sesbilgisel Farkındalık Becerisi

Alanyazında sesbilgisel farkındalık becerilerinin okumanın öğrenilmesinde ve akıcı okuma becerisi kazanmada oldukça etkili bir beceri olduğu görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisi zayıf olan çocuklar akıcı okumada zorluk çekerler. Bu hipotez ses birimsel çekirdek eksikliği hipotezidir (Snowling, 1991;Vellutino ve ark., 1996)

Sesbilgisel farkındalık becerisi sürecinde uzun süreli hafızadaki harf bilgisine ulaşma sürecin içinde yer alırken, adlandırma hızında da benzer şekilde uzun süreli hafızadan faydalandığı görülmektedir (Torgesen ve ark., 1997).

Poulsen ve arkadaşlarının 2015’de yaptığı araştırma, 1. sınıf öğrencilerinde, hızlı otomatik adlandırma becerisi ve sesbilgisel farkındalık becerisinin, akıcı ve doğru okuma ile ilişkisi olup olmadığını incelemiştir. Fakat hızlı otomatik adlandırma ile okuma arasında ilişkinin olduğunu savunan hipotezlere karşın, hızlı otomatik adlandırma ve sesbilgisel farkındalık becerileri ile doğru ve akıcı okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Georgio ve ark, 2016).

1.14. Hızlı Otomatik Adlandırma ve Okuma

Yapılan araştırmalara göstermektedir ki, hızlı otomatik adlandırma yapılırken kullanılan bilişsel süreçler, okumadaki bilişsel süreçlerle benzerlik göstermektedir. Her iki süreç de sayfa üzerinde birtakım göz hareketi gerektirir ve ilk ögeyi adlandırırken bir sonraki ögeyi de görmesi gerekir. Her iki süreçte de satır atlandığında, dikkatin bir sonraki satır başına yönelmesi gerekir. Bowers ve Wolf (1999) bu hipotezi okumanın mikrokozmu (beden bulmuş hali) olarak adlandırmışlardır.

Okuma ve hızlı otomatik adlandırma becerilerinde benzer süreçler kullanıldığı gibi birtakım farklı süreçler de kullanılmaktadır. Okuma her zaman artikülasyonu süreçlere dahil etmezken, hızlı otomatik adlandırma daima artikülasyon gerektirir. Ayrıca okuma sürecinde anlama da bu sürecin içerisindeyken, hızlı otomatik adlandırma, anlama becerisi gerektirmemektedir (Bowers ve Wolf, 1999).

HOA, genel işlem hızının bir öngörücüsü olarak değerlendirilebilir. Hem hızlı otomatik adlandırma sürecinde hem de okuma sürecinde, performans altta yatan bazı süreçlerin hızlı uygulanmasına bağlıdır. Disleksi tanısı almış çocuklar ya da okumada

zayıf olanların adlandırma hızının yavaş olması onların bir özelliğidir (Kail ve Hall,1994).

Adlandırma hızı ile ilişkili okuma görevlerinin çeşitliliği, okuma bozukluğu riski taşıyan öğrencilerin tespit edilmesi için kullanılabilir. Okuma görevlerinin çeşitli olması, risk taşıyan öğrencilerin tespitini kolaylaştırır. Örneğin, uydurma-anlamsız (pseudoword) kelimelerin okunmasında sesbilgisel süreçler kullanılırken, dilin yapısına göre düzensiz kelimelerin okunması daha çok görsel hafıza ve yapısal süreçlere dayandırılmaktadır. Bu sebeple okuma bozukluğunun tespiti için okumada kullanılan kelimelerin çeşitliliği oldukça önemlidir. Ayrıca, ileri okuma becerisi olan öğrencilerde, kelime farkındalığı yeteneği de oldukça önemlidir (Kirby ve ark., 2010).

Yapılan bazı araştırmalar, adlandırma hızı yalnızca okumada zayıf olan öğrenciler için okumayı öngördüğünü savunmaktadır. Okuma performansı düşük olan öğrencilerde, HOA hızı farklılık gösterirken, okuma performansı iyi olan öğrencilerde, daha stabil bir HOA hızı görülmektedir (Johnston ve Kirby, 2006).

1.15. Hızlı Otomatik Adlandırma ve Okuduğunu Anlama

Hızlı otomatik adlandırma becerisinin, okuduğunu anlama becerisinin bir öngörücüsü olduğu görülmektedir. HOA becerisi iyi olan öğrenciler, hızlı okuma becerisinde de daha başarılıdır. Buna bağlı olarak, okuma becerisi iyi olan öğrencilerin anlama becerisi de daha iyidir. Bu durum da, hızlı otomatik adlandırma becerisi iyi olan öğrenciler, okuduğunu anlama becerisi açısından değerlendirildiğinde, daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir (Klauda ve Guthrie, 2008).

1.16. Çifte Kusur Hipotezi

Wolf ve Bowers'ın(1999 öne sürdüğü) çifte kusur hipotezi, HOA becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerisi ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bu hipotez, HOA ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma bozukluğunu öngördüğünü ileri sürmektedir. Okuma gelişimindeki ses bilgisel farkındalık becerileri ve HOA'daki eksikliklerin etkilerinin bağımsız olduğunu varsayarak, çifte kusur hipotezi okuma bozukluğu yaşayan bireylerin 3 ayrı alt gruptan oluştuğunu öngörmektedir. Bu hipoteze göre, birinci grup sadece sesbilgisel

farkındalık becerileri eksik olan ve okuma bozukluğu olanlar(tek eksiklik), ikinci grup sadece hızlı otomatik adlandırma becerileri eksik olan ve okuma bozukluğu olanlar (tek eksiklik) ve üçüncü grup hem sesbilgisel farkındalık becerileri hem de HOA becerileri eksik olup okuma güçlüğü yaşayan (çifte kusur) gruptur. Bu gruplar içinde okumada en fazla güçlük yaşayan grup sesbilgisel farkındalık becerisi ve hızlı otomatik adlandırma becerisinin birlikte eksiklik gösterdiği gruptur. Yalnızca ses bilgisel farkındalık becerilerinin eksik olduğu gruptaki bireylerin okuma performansları ise, yalnızca hızlı otomatik adlandırma becerileri eksik olan bireylere göre daha düşüktür. Bu durum da, sesbilgisel farkındalık becerisinin, okuma becerisini, HOA becerisine göre daha iyi öngördüğünü açıklamaktadır. Ayrıca HOA ve sesbilgisel farkındalık beceri alanlarında başarılı olarak tanımlanan grup da bulunmaktadır bu grup da kontrol grubu olarak değerlendirilebilir. Bu hipotez, ses bilgisel farkındalık ve hızlı otomatik adlandırma becerilerinin okuma becerisi üzerinde tek başına etkileri olduğu gibi, birlikte etkisinin de olduğunu göstermektedir.

1.17. Hızlı Otomatik Adlandırma ve Bağlantılı Diğer Değişkenler

Hızlı otomatik adlandırma becerisini okumanın bir öngörücüsü olarak değerlendirebilmemiz için, sözel ve sözel olmayan zeka (IQ), var olan okuma kabiliyeti, dikkat bozukluğu, sosyoekonomik statü, artikülasyon oranı, süreç hızı, sesbilgisel kısa süreli bellek, sesbilgisel farkındalık, morfolojik farkındalık ve dilin ortografik yapısı kontrol edilmiş olmalıdır. Örneğin, sosyoekonomik statü ve IQ, başka hiçbir değişkene bağlı olmaksızın, okuma becerisini etkileyen değişkenlerdir. Bu etkenlerden yola çıkılarak yapılan bazı çalışmalar, hızlı otomatik adlandırma ile okuma becerisi arasında, tüm bu öğelerin kontrolünün ardından anlamlı sonuçlar verdiğini göstermektedir (Kirby ve ark., 2010).

1.18. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Geliştirilmesi

Kirby'nin (2010) hipotezine göre, sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişimi, hızlı otomatik adlandırma becerisinin gelişimine, hızlı otomatik adlandırma becerisinin geliştirilmesi de sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir ve bu becerilerin genel olarak okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Hızlı otomatik adlandırma becerisinin geliştirilmesinde, okuma eğitimi alınmasının etkili olduğu görülmektedir.

Yani öğrencilerin, ortografik eğitim aldıkları zaman bu becerinin gelişebildiği tanımlanmaktadır.

Adlandırma hızının geliştirilmesi için yapılan çalışmaların bir kısmında, adlandırma hızı üzerinde olumlu bir etki görüldüğü, bazılarında ise adlandırma hızı üzerinde bir etki görülmediğini açıklamaktadır. Olumlu etkinin görüldüğü gruptaki katılımcıların diğerlerine oranla daha genç katılımcılar olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, okuma becerisinin ve sesbilgisel farkındalık becerisinin, adlandırma hızı geliştirilmeden de geliştirilebileceğini ve adlandırma hızının okuma becerisinin bir kazanımı olup olmadığını açık bir kanıtı olmadığını göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların yaşı ve gelişim düzeyleri, okuma problemin şiddeti, katılımcıların yavaş adlandırma hızı olup olmadığı, müdahale programının doğası, genişliği ve yoğunluğunu da HOA becerisini gelişiminde göz önünde bulundurulmalıdır (Kirby, 2010).

1.19. Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik Bozukluğu

Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu (DEHB) daha çok okul öncesi dönemde farkedilen, ileri yaşlarda da devam eden, bireyin dikkati sürdürmede güçlük, aşırı hareketlilik ve dürtü kontrolünde zorluk yaşaması durumları ile karakterize olan aile ilişkileri, toplumsal ilişkileri ve iletişimi etkileyen, bunlara bağlı olarak sosyal hayatı da etkileyen bir bozukluktur. Diğer psikopatolojilerle birlikte de görülen DEHB, çocukluk döneminde, en sık rastlanan ve tanı alan psikopatolojik durumdur (Aktepe ve ark., 2010).

DEHB DSM-5 tanı kriterleri aşağıda verilmiştir:

A. Aşağıdakilerden (1) ve/veya (2) ile belirti, işlevsellik ya da gelişimi bozan, devam eden bir dikkatsizlik ve/veya aşırı hareketlilik durumu

1. Dikkatsizlik

Kişinin gelişimsel düzeyine uygun olmayan ve toplumsal, okul veya işle ilgili durumları doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı veya daha fazla belirti en az altı aydır sürmektedir. Gençlerde ve yetişkinlerde (17 yaş vedaha büyüklerde) en az beş belirti görülmesi beklenir.

a. Çoğu kez, ayrıntılara özen göstermez veya okul çalışmalarında, derslerde, işte ya da belirli etkinlikler yaptığı sırada, dikkatsizce

- yanlışlar yapar (örn. ayrıntıları gözden kaçıırır ya da atlar, yaptığı işlerde hata yapar).
- b. Çoğu kez, yaptığı iş sırasında veya oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker (örn. ders dinlerken, uzun okumalarda dikkatini sürdürmede zorlanır).
 - c. Çoğu kez, doğrudan kendisine doğru konuşan kişileri dinlemiyor gibi görünür (örn. aklı başka yerde gibi görünür).
 - d. Çoğu kez, verilen yönergelere uymaz, okulda verilen görevleri veya günlük işleri, işyerinde sahip olduğu sorumluluklarını tamamlayamaz (örn. işe başlamasına rağmen hızlıca odağını kaybeder veya dikkati dağılır.)
 - e. Çoğu kez, işleri ve etkinlikleri düzene sokmakta güçlük çeker (örn. dağınlık ve düzensiz çalışır, zaman sınırlamalarına uyamaz, zaman yönetimi kötüdür).
 - f. Çoğu kez, zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır, bu tür işleri sevmez veya bunları yapmak istemez (örn. form doldurmaktan kaçınır, uzun yazıları gözden geçirmek istemez, rapor hazırlamayı sevmez).
 - g. Çoğu kez, işi ya da etkinlikleri için gerekli olan nesnelere kaybeder (örn. okul gereçleri, kitaplar, kalemler).
 - h. Çoğu kez, dış uyaranların etkisiyle dikkati kolayca dağılır.
 - i. Çoğu kez, günlük etkinlikleri sırasında unutkandır (örn. sıradan günlük işleri yaparken unutkandır).

2. Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik:

Kişinin gelişimsel düzeyine uygun olmayan ve toplumsal, okul veya işle ilgili durumları doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı veya daha fazla belirti en az altı aydır sürmektedir. Gençlerde ve yetişkinlerde (17 yaş ve daha büyüklerde) en az beş belirti görülmesi beklenir.

- a. Çoğu kez, kıpırdanır veya oturduğu yerde kıvanır veya ellerini ya da ayaklarını vurur.
- b. Çoğu kez, oturması beklenen durumlarda, oturamaz, oturduğu yerden kalkar (örn. sınıfta, ofiste veya durması gereken diğer durumlarda yerinden kalkar).

- c. Çoğu kez, uygunsuz ortamlarda biryerlere tırmanır veya koşturup durur.
- d. Çoğu kez, sessiz bir şekilde oyun oynayamaz veya boş zaman etkinliklerine sessizce katılamaz.
- e. Çoğu kez, her an hareket halindedir (örn. toplantı, restoran gibi yerlerde uzun süre sessiz sakin duramaz veya durmaktan rahatsız olur, başkalarının gözünde yerinde duramayan veya izlemekte güçlük çekilen kişiler olarak görülürler).
- f. Çoğu kez, aşırı konuşur.
- g. Çoğu kez, sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştırır (örn. konuşma sırasında, sırasını bekleyemez, insanların cümlesini tamamlar).
- h. Çoğu kez, sırasını bekleyemez (örn. kuyrukta beklerken).
- i. Çoğu kez, başkalarının lafını keser veya araya girer (konuşmaların, oyunların ya da etkinliklerin arasına girer, izin almadan insanların eşyalarını kullanmaya çalışabilir).
- B.** On iki yaşından önce birkaç dikkatsizlik veya aşırı hareketlilik-dürtüsellik belirtisi olmuştur.
- C.** Birkaç aşırı hareketlilik- dürtüsellik ve dikkatsizlik belirtisi iki ya da daha fazla ortamda yaşanmaktadır (örn. ev, okul veya iş yerinde bu belirtileri yaşar. Arkadaşları ve aile üyeleri ile ilişkilerinde bu belirtiler görünür).
- D.** Bu belirtilerin, toplumsal, okul veya iş ile ilgili işlevselliği bozduğuna ya da işlevselliğin niteliğini azalttığına dair açık kanıtlar vardır.
- E.** Bu belirtiler sadece psikoz veya şizofreni ile giden başka bir bozukluğun gidişi sırasında ortaya çıkmamaktadır ve başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaz (örn. duygudurum bozukluğu, kaygı bozukluğu).
- Dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik bozukluğu üç şekilde görülür.
 - *Birleşik görünüm:* Son altı ay içinde hem dikkatsizlik hem de aşırı hareketlilik/dürtüsellik tanı ölçütlerinin karşılanmış olması gerekir.
 - *Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm:* Son altı ay içinde, dikkatsizlik tanı ölçütlerinin karşılanmış olması, aşırı hareketlilik/dürtüsellik tanı ölçütlerinin karşılanmamış olması gerekir.

- *Aşırı hareketliliğin/dürtüsellüğün baskın olduğu görünüm:* Son altı ay içinde, aşırı hareketlilik/dürtüsellik tanı ölçütlerinin karşılanmış olması, dikkatsizlik tanı ölçütlerinin karşılanmamış olması gerekir.
- * Dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik/ dürtüsellik bozukluğunun “*tam olmayan yatışma gösteren*” durumunda, daha önceden bütün tanı ölçütleri karşılanmış fakat son altı ay için bütün tanı ölçütleri daha az karşılanmıştır, ve var olan belirtiler, toplumsal, okulla ya da işle ilgili işlevsellikte bozulmaya neden olmaktadır. “*Ağır olmayan*”, “*orta derecede*” ve “*ağır*” olmak üzere üç şiddetle görülmektedir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile bilişsel (çifte-kusur) ve psikososyal değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilkokul birinci sınıfa devam etmekte olan öğrencilerden ikinci eğitim döneminde, okumada güçlük yaşayan ve sınıf ortalamasında okuma becerisini kazanmış olan öğrencilerden, ailelerinden ve öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Aileler ve öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerin yanı sıra, araştırmaya katılan her bir öğrenci ile ortalama bir saat süren görüşmeler yapılmış ve öğrencilere testler uygulanmıştır. Bu bağlamda çalışma kesitsel, vaka-kontrol ve betimleyici bir araştırma olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Bu bölümde sırasıyla araştırmanın yapıldığı okullar, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve veri çözümleme yöntemleri açıklanmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

İstanbul ilinin çeşitli ilçelerine bağlı, üç ana mahallede bulunan üç devlet okulunda, 2016-2017 öğretim yılına devam eden birinci sınıf öğrencilerine, okuma eğitiminin tamamlandığı, bahar döneminde elde edilen veriler üzerinde çalışılmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra, sosyoekonomik seviyeleri benzer olan semtlerden 3 devlet okulu seçilmiştir. İstanbul iline bağlı Kadıköy ilçesinin, Bostancı semtinde Leman Kaya İlkokulu, Kozyatağı semtine bağlı Şükran Karabelli İlkokulu ve Beşiktaş ilçesine bağlı Levent semtinde Lütü Banat İlkokulu, uygunluk örneğine göre seçilmiştir.

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki devlet okullarına devam eden ilkokul birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.2.1. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme belirlenirken, öğretmenlerin değerlendirmeleri esas alınmıştır. Tanımlanmış nörolojik bozukluk, Yaygın Gelişimsel Bozukluk ve Zeka Bölümünün düşük olması dışlama ölçütü olarak değerlendirilmiştir. Araştırma, gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler, ebeveynleri, öğretmenleriyle yürütülmüştür.

Öğretmen bildirimlerine göre, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan 18 öğrenci deney, sınıf arkadaşları arasından bu yetiler açısından sınıf ortalamasında olduğu belirlenmiş öğrenciler kontrol grubunu oluşturmuştur. Sonuç olarak, 270 öğrenci arasından, araştırmanın örneklemini, deney grubu 18, kontrol grubu 20 olmak üzere, toplam 38 öğrenci, bu öğrencilerin anneleri ve öğretmenlerini oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Sosyodemografik bilgi formu çocuğu, doğum, gelişim özellikleri, ailenin sosyodemografik, sosyoekonomikkültürelbilgilerini almaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. “Sosyodemografik Bilgi Formu” çocuğa dair,cinsiyeti, mevcut okulu, ne zaman başladığı, gelişimsel öyküsü, ebeveynin eğitim durumu, sosyoekonomikkültürel indeks, psikiyatrik öykü, ve meslek gibi aile ve çocuk hakkında bilgi alınmasına yönelik maddeleri içermektedir.

2.3.2. Ebeveyn ve Öğretmen Bildirimine Dayalı Ölçekler

2.3.2.1. 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği(CBCL)

Bu ölçek 6-18 yaş arası çocukların içe ve dışa dönüklük alanında değerlendirilen davranışsal ve duygusal sorunları belirlemek amacıyla 1983 yılında Achenbach ve Edelbrock tarafından geliştirilmiş, 1995 yılındaErol ark. tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Öğretmen ve ebeveyn formları bulunmaktadır. Araştırmamızda 113 maddelik ebeveyn bilgi formu

kullanılmıştır. Ölçeğin yapısı likert tipidir ve ebeveynlerden çocuğun davranışını gerçekleştirme sıklığına göre derecelendirerek soruları cevaplaması istenir (0:Doğru değil, 1:Bazen ya da biraz doğru, 2: Çok ya da sıklıkla doğru). Ölçek, öğrencilerin, aktivite, sosyal ve okul düzeyleri, kaygılı-depresif, içedönük-depresyon, somatik şikayetler, sosyal problemler, konuşma problemler, düşünce problemler, dikkat problemleri, kural bozma problemleri, agresif davranışlar, içedönük ve dışadönük problemler, duygusal problemler, karşıt olma karşı gelmek bozukluğu, davranış problemleri, ağır bilişsel tempo, obsesif kompulsif problemler ve travma sonrası stres bozukluğu alanlarında değerlendirilmesini sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığında izin alma sürecinde ölçeğin 18 maddesi sakıncalı bulunduğu için, eksikliği geçerlilik sorunu oluşturmayan madde ölçekten çıkarılmıştır ve analizlere katılmamıştır.

Ölçeğin alt testlerinden olan, sosyal alanı ölçen, aktivite, sosyal ve okul düzeyleri puanları ve DSM uyarlı, affektif problemler, anksiyete problemleri, somatik problemler, dikkat- hiperaktivite problemleri, karşı olma problemleri, davranış problemleri ve ağır kognitif tempo sonuçları analize sokulmuştur. Bu alt testlerin T değerleri ve “Normal” “Klinik” ve “Sınırdan” kategorileri istatistiksel analiz sürecinde kullanılmıştır.

2.3.2.2. Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi (DSM-5)

Ruhsal hastalıkların tanı ölçütlerinden oluşan Amerikan Psikiyatri Birliği (APA, 2013) tarafından oluşturulmuş tanı el kitabının DEHB tanı kriterlerinin soru şekline dönüştürülmesi ile oluşturulmuş ölçektir. Çocuklarda dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik ve dürtüsellik boyutlarını saptamak için DSM-5 tanı kriterleri referans alınarak hazırlanmış, Türkçeye uyarlanmış 18 maddeden oluşan değerlendirme listesi kullanılmıştır (Koroğlu, 2014).Dikkat eksikliği ve hiperaktivite/dürtüsellik olarak iki alt ölçekten oluşan test, her iki alt ölçek için de dokuzar maddeye sahiptir. Maddeler cevaplanırken son 6 ay göz önünde bulundurulur. Ölçek 3’ lü likert tipinden oluşmaktadır ve çocuğun bahsedilen davranışını gerçekleştirme sıklığına göre değerlendirilmesi istenir(0: yok, 1: biraz, 2: fazla, 3: çok fazla). Bu değerlendirmede ‘2’ ve ‘3’ puan alma durumu klinik olarak tanı ölçütünü karşılama olarak değerlendirilmektedir.

2.3.2.3. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi

Öğrenme bozukluğu belirti tarama testinin kullanım amacı, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tespit edilmesi ve öğrencilerin genel durumu hakkında bilgi almaktır. İlkokul ve ortaokula devam eden tüm öğrencilere uygulanabilmektedir. Öğrencilerin hangi alanlarda ve hangi sıklıkla zorluk yaşadıkları saptamak amacıyla soruların cevapları “Hiçbir zaman”, “Bazen”, “Sıklıkla”, “Her zaman” şeklinde değerlendirilmektedir. Öğrenme bozukluğu belirti tarama testi 88 soru ve 17 alt bölümden oluşmaktadır. Bu alt testler, akademik başarı, okuma becerisi, görsel algı, işitsel algı, yazma becerisi, aritmetik beceriler, çalışma alışkanlığı, organize olma becerileri, yönelim becerileri, dokunsal algı, sıraya koyma becerisi, sözel ifade becerisi, motor beceriler, sosyal duygusal davranışlar, hareketlilik, dikkat becerileri ve motivasyondur. Bu çalışma kapsamında, akademik başarı, okuma becerisi ve yazma becerisi alt bölümleri kullanılmıştır (MEB sitesi).

2.3.3. Bilişsel ve Okuma, Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi

2.3.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)

Bu çalışmada, birinci sınıfa devam eden (60-72 ay) çocukların sesleri ayırt edebilme ve ses farkındalığını ölçmek amacıyla “Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 2012 yılında Burcu Sarı ve Ebru Aktan Acar tarafından yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiş ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir. Ölçeğin geçerlilik-güvenilirlik çalışması da Sarı ve Acar (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .9611 (cronbah alfa) ile .8474 (Guttman) arasında değişim göstererek, iç tutarlılık güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir. Testin geçerliliği ise, Barlett küresellik testi ise ($P < 0.01$) düzeyinde anlamlı bulunmasıyla sağlanmıştır.

Ölçek sekiz alt ölçek ve toplam yetmişsekiz maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekler, “iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığında karar verebilme (8 madde)”, “kelimelerin başlangıç seslerini ayırt edebilme (10 madde)”, “istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme (10 madde)”, “bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme (8 madde)”, “ses birimlerinin bir araya getirilerek oluşan kelimeyi söyleyebilme (10 madde)”, “bir kelimeyi hecelere

ayırabilme (10 madde)”, “bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme (10 madde)” ve “harfleri tanıma (10 madde)” bölümleridir. Ölçeğin uygulanması, testi uygulama yetkinliği olan uygulayıcı tarafından yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, testin 8 saat süren uygulama ve yetlilik eğitimi uygulayıcılar tarafından alınmıştır.

Testin değerlendirilmesi, çocuğun doğru cevapladığı her madde için 1 puan verilmesi şeklinde yapılmıştır. Çocuk soruya doğru cevap verir ise “1” puan, yanlış cevap verir ise “0” puan almaktadır. Testten “0-37” puan arası alan çocuklar fonolojik duyarlılığı düşük, “37-59” puan alan çocuklar fonolojik duyarlılığı orta, 60 ve üstü puan alan çocuklar fonolojik duyarlılığı yüksek olarak değerlendirilmektedir (Sarı ve Acar, 2015).

2.3.3.2. Hızlı Otomatik Adlandırma Testi (HOTİT)

Hızlı Otomatik Adlandırma (HOTİT) testleri çocuklarda hızlı otomatik adlandırma becerisini ölçmeyi amaçlayan; renkler, resimler, harfler ve sayılar olmak üzere dört alt bölümden oluşmaktadır. Çocuklardan her bölüm için (renkler, resimler, harfler, sayılar) gördüğü objeleri mümkün olduğunca hızlı şekilde adlandırması istenir. Öncelikle her bir bölüm için A4 kağıdında bulunan olguları aşına olmaları için, (resimler, renkler, sayılar, harfler) öğrencinin söylemesi istenmiş, eğer bilmediği yer var ise bilinmeyen olgunun ne olduğu tanıtılır. Daha sonrabasılangıçta çocuğun tanıdığı ya da çocuğa tanıtılan olgular, A3 boyutunda bir kağıdın tamamında konumlanmış şekilde gösterilir ve çocuğun olabildiği en hızlı şekilde bu olguları adlandırılması istenir. Uygulama sırasıyla, resimler (kitap, el, kalem, kedi, masa), renkler (sarı, mavi, siyah, yeşil, kırmızı), sayılar (2, 7, 4, 9, 5), ve harfler (k, s, m, t, b) şeklinde, her bölümde rasgele sıralanmış olgulardan oluşmaktadır. Her bölüm, rasgele konumlandırılmış beş satır ve on sütun bulunan olgulardan oluşmaktadır. Testin puanlanması ise çocuğun adlandırma sırasında yaptığı hatalar, düzeltmeler ve testi tamamlama süresi ile değerlendirilmektedir.

2.3.3.3. Türkçe’de Kelime Okuma Bilgisi Testi (KEOT)

Listelenmiş anlamlı ve anlamsız kelimelerden oluşan bu test, Babür ve arkadaşları tarafından, 2013 yılında geliştirilmiş ve geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

KOBİT Anlamalı ve Anlamsız Kelime Listesi, ilkokul düzeyindeki çocukların kelime okuma becerisini ölçmek ve değerlendirmek, ve kelime okuma becerisini gelişimini izlemek amacıyla kullanılan bir testtir. Anlamalı ve anlamsız kelimelerden oluşan iki alt formdan oluşmaktadır. Uygulanması kolay bir testtir ortalama beş dakika sürmektedir. Çocuktan her bir formdaki kelimeleri 60 saniye içinde hızlı ve doğru olarak okuması beklenir. Değerlendirme çocuğun 60 saniyede okuduğu doğru kelime sayısına göre yapılmaktadır (Babür ve ark. 2013).

2.3.3.4. Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi

Bu alan sınıf düzeylerine uygun bir metinle değerlendirilmiştir. Türkçede birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçen herhangi bir ölçek bulunamadığı için araştırmacı tarafından danışman desteği ile, birinci sınıf yaş ve gelişim düzeyine uygun bir metin ve bu metin ile ilişkili sorular oluşturulmuştur. İlk olarak akıcı ve doğru okuma becerisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu aşamada öğrenciden metni mümkün olabildiğince doğru ve hızlı okuması istenmiştir. Bu süreçte zaman tutulacak, öğrencinin bir dakika içerisinde okuduğu doğru sözcük sayısı ve tüm metni okuma süresi belirlenmiştir.

İkinci aşamada ise, çocuğun okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik aynı metin içeriği ile ilgili çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmış, sekiz tane çoktan seçmeli soru çocuğa araştırmacı tarafından okunmuştur. Sorular sorulmaya başlanmadan önce, araştırmacı tarafından çocuğa isterse metni tekrar okuyabileceği, bu aşamada ona metin hakkında birtakım sorular sorulacağı bilgisi verilmiştir. Okuduğunu anlama becerisini değerlendirilmesi, çocuğun sorulara verdiği doğru cevap sayısı ile belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Seçilen okullarda, öncelikle sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı anlatılmış ve işbirliği yapmaları sağlanmıştır. Okul ve sınıf seçimi sırasında, özellikle araştırma için işbirliği yapacak ve yapmak isteyen öğretmenler tercih edilmiştir. Öğretmenlerden sınıfındaki öğrenciler arasından, okuma düzeyi sınıf ortalamasının altında olan veya okuma becerisini hiç kazanmamış, herhangi bir zihinsel ve bedensel güçlüğü bulunmayan öğrencileri belirlemesi istenmiş, öğretmenin değerlendirmesine göre deney grubu okuma becerisi sınıf ortalamasının altında olan veya okuma becerisini kazanmamış öğrencilerden seçilmiştir. Kontrol grubu ise, yine

sınıf öğretmeninin değerlendirmesi ile, herhangi bir organik problemi bulunmayan, okuma becerisi sınıf ortalaması düzeyinde veya sınıf ortalamasının biraz üzerinde olan öğrencilerden seçilmiştir. Öğretmenlerden gelen, öğrenciler hakkındaki geribildirimler yardımı ile deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Uygulama aşamasında ilk olarak, bilgilendirilmiş gönüllü onay formu, sosyodemografik bilgi formu, 6-18 yaş çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeği (CBCL), ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi ailelere gönderilmiş ve bu formları doldurmaları istemiştir. Formlar öğrenciler aracılığı ile ailelere yollanmış ve aileler formları doldurduktan sonra yine öğrenciler aracılığı ile sınıf öğretmeni ve uygulayıcıya teslim edilmiştir. Ailelere formların gönderilmesi ve geri toplanması aşamalarında sınıf öğretmenlerinin işbirliği oldukça önemli bulunmuştur. Çocuklarla yapılan çalışmalar, öğretmen ve ailelerin doldurduğu formların içeriklerinde, aileler, öğretmenler ve öğrenciler hakkında kişisel bilgilere yer verilmemiştir.

Uygulama yapılan okulların genelinde ailelere dağıtılan 48 adet formdan 38 adeti geri dönmüştür. Bu formlardan, 18 adedi deney grubunda bulunan öğrencilere, 20 adedi ise kontrol grubunda bulunan öğrencilere aittir. Geri dönen formların içerisinde bulunan “DSM 5 Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi” ve “6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL)” genel olarak eksiksiz doldurulmuş, fakat sosyodemografik bilgi formunda bulunan bazı maddeler aileler tarafından eksik olarak doldurulmuştur. Bu eksik maddeler analize dahil edilmemiştir. Ailelerden formları dönen öğrenciler için, sınıf öğretmenlerinde dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi ve öğrenme bozukluğu belirti tarama listesini her öğretmenin kendi sınıfından seçilen deney ve kontrol grubu öğrencileri için tek tek (akademik başarı, okuma becerisi ve yazma becerisi alt testleri) doldurulması istenmiştir. Öğretmenler, seçilen tüm öğrenciler için Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik (DEHB) bozukluğu değerlendirme listesi ve öğrenme bozukluğu belirti tarama listesini eksiksiz şekilde doldurmuşlardır.

Öğrencilerin değerlendirilmesi aşamasında, ailelere gönderilen formlar ve bilgilendirilmiş gönüllü onam formu geri döndükten sonra öğrenciler bireysel olarak araştırmacı ile çalışma yapmışlardır. Okul yönetiminin yardımları ile, okul içerisinde öğrenci ve araştırmacının bire bir görüşme yapabileceği bir ortam sağlanmıştır.

İlk olarak çocuklara, araştırmacı tarafında uygulama için yeterlilik eğitimi alınan, erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği (EÇDFDÖ) uygulanmıştır. EÇDFDÖ testi çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi düzeyini ölçmek amacıyla, iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme (8 madde)”, “kelimelerin başlangıç seslerini ayırt edebilme (10 madde)”, “istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme (10 madde)”, “bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme (8 madde) “, “ses birimlerinin bir araya getirilerek oluşan kelimeyi söyleyebilme (10 madde)”, “bir kelimeyi hecelere ayırabilme (10 madde)”, “bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme (10 madde)” ve “harfleri tanıma (10 madde)” olmak üzere, toplam sekiz alt bölüm ve 78 sorudan oluşan ölçeğin uygulanması ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Deney grubunda bulunan öğrencilerin EÇDFDÖ ölçeğini tamamlama süresinin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha uzun sürdüğü gözlemlenmiştir.

İkinci olarak hızlı otomatik adlandırma becerilerini değerlendirmek amacıyla “resimler”, “renkler” ve “sayılar” ve “harfler” olmak üzere toplam dört alt bölümden oluşan “ Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi” (HOTİT) uygulanmıştır. Öncelikle her bir bölüm için A4 kağıdında bulunan olguları aşına olmaları için, (resimler, renkler, sayılar, harfler) öğrencinin söylemesi istenmiş, eğer bilmediği yer var ise bilinmeyen olgunun ne olduğu tanıtılmıştır. Öğrencinin her bir bölümü tamamlama süresi, yaptığı hatalar ve düzeltmeler test uygulayıcısı tarafından kaydedilmiştir. Daha sonra başlangıçta çocuğun tanıdığı ya da çocuğa tanıtılan olgular, A3 boyutunda bir kağıdın tamamında konumlanmış şekilde gösterilmiş ve çocuğun olabildiği en hızlı şekilde bu olguları adlandırılması istenmiştir. Testin uygulanması, ortalama 10 dakika sürmüştür. EÇDFDÖ ölçeğinin uygulanmasına benzer şekilde HOTİT testinin uygulaması süresi de deney grubu için daha uzun sürmüştür.

Üçüncü aşamada, öncelikle çocuğun testi anlamlandırması için testin hazırlık sürecinde bulunan yedi kelimeyi çocuğun okuması istenmiş, daha sonra uzun bir liste şeklinde KOBİT anlamlı ve anlamsız kelimeler listesi çocuğa verilmiştir. Öğrenciye kağıtta gördüğü kelimelerin hepsini okumayacağı ve 60 saniye süre tutulacağı bilgisi verilmiş ve kaygısının azalması sağlanmıştır. Anlamlı ve anlamsız kelimeler listesinin her biri için, 60 saniye süre tutulmuş ve çocuğun anlamlı ve anlamsız kelimeler listesinden 60 saniye içinde doğru okuduğu kelime sayısı kaydedilmiştir. KOBİT testinin uygulama süresi ortalama 5 dakika sürmüştür.

Son olarak okuma becerisini ve hızını değerlendirmek amacıyla klinik ortamda hazırlanan çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmış “Metin’in Ağızındaki Mikroplar “ adlı okuma metni çocuğa okutulmuştur. Öğrencinin okuma becerisini ve hızını ölçmek amacıyla, bir dakikada okuduğu kelime sayısı ve metni toplam ne kadar sürede okuduğu bilgileri araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Okuma becerisini henüz kazanamamış öğrenciler için metin test uygulayıcısı tarafından öğrenciye okunmuştur. Daha sonra aynı metine bağlı olarak, öğrencinin okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla klinik ortamdahazırlanmış, çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış sekiztest sorusundan oluşan, okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeyi amaçlayan sorular uygulayıcı tarafından öğrenciye okunmuştur. Her bir soru dört seçenekten oluşmaktadır ve bu uygulama ortalama 10 dakika sürmüştür. Deney grubunda bulunan öğrencilerin okuma ve sorular cevaplama süresi kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha fazladır.

Öğrenciler ile bire bir yapılan değerlendirme çalışmaları, her bir çocuk için ortalama 50 dakika sürmüştür. Bu süre çocuğun seviyesine göre +- 10 dakika farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir.

2.5. Verileri Çözümlemesi

SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) 21.0 paket programı ile çalışma sırasında elde edilen nicel verilerin analizi yapılmıştır. Demografik bilgi formundaki veriler, formda veriliş sırasına göre kodlanmış ve yüzdelerle vefrekans dağılımları analiz edilmiştir. Tüm ölçeklerin, toplam puanları ve alt boyutları hesaplanmıştır.

Okunmada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubunun öğrenme bozukluğu açısından iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleme sırasında, öğrenme güçlüğü beliti seçilen alt alanlarının her biri için bağımsız örneklem t-testi kullanılarak veri analizleri yapılmıştır.

Okunmada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubunun dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik bozukluğu açısından iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleme sırasında, öğretmenlerden alınan verileri içinbağımsız örneklem t-testive ebeveynlerden alınan veriler ışığında benzer şekilde bağımsız örneklem t-testi

kullanılmış ve veriler analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmen ve ailenin doldurduğu formlardaki alt ölçeklerin birbiri ile korelasyonu incelenmiştir.

Okunmada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubunun, 6-18 yaş çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeği verileri açısından gruplar aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla araştırmada kullanılmak için seçilen her bir alt bölüm için (aktivite, sosyal, okul, ASO toplam, affektif problemler, anksiyete problemleri, somatik problemler, dikkat-hiperaktivite problemleri, karşı olma problemleri, davranış problemleri, ağır kognitif tempo bağımsız örneklem t-testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Okunmada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubunun KEOT anlamlı ve anlamsız kelimeler testinden aldıkları skor açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla, bağımsız örneklem t-testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Hızlı otomatik adlandırma becerisi açısından gruplar arasında farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla, her alt bölüm (resim, renk, rakam, harf), numerik ve nonnumerik adlandırma beceri ve toplam adlandırma becerilerinin her biri için veriler bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Sesbilgisel farkındalık becerisi açısından gruplar arasında farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla, sesbilgisel farkındalık becerisinin tüm alt alanları için (kafiye, ilk ses ayırt etme, ilk sesteki kelime üretme, sesbirimleri birleştirerek kelime oluşturma, resim-gruplama, hecelere ayırma hece atma, harf tanıma, ölçeğin toplam skoruna bağımsız örneklem t-testi kullanılarak gruplar arası farklara bakılmış ve veriler analiz edilmiştir.

Hızlı otomatik adlandırma becerisi ve sesbilgisel farkındalık becerisinin bir dakikada metin üzerinde okunan kelime sayısı, bir dakikada okunan anlamlı ve anlamsız kelime sayısı ve okuduğunu anlama üzerinde etki açısından farklılığının olup olup olmadığını incelemek amacıyla numerik adlandırma ve nonnumerik adlandırma, sesbilgisel farkındalık değişkenlerini analize sokarak çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR

3.1. Örneklem Demografik Özellikleri

Araştırmaya yaşları 6-7 arasında olan 38 öğrenci, bu öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların, sosyodemografik özellikleri incelenmiş, daha sonra 2 grup sosyodemografik özellikler açısından karşılaştırılmıştır. Toplam 3 okulda, 8 birinci sınıf ve ortalama 270 öğrenci taranmıştır. Bu öğrencilerden, okuma güçlüğü yaşayan 18 öğrenci tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar örneklemin %6.66 sını oluşturmuştur.

Yaş

Araştırma katılımcılarının tamamında, öğrencilerin yaş ortalamaları 6.32, ay olarak ise 81.5'dir (SS=.47). Katılımcıları gruplar olarak ele aldığımızda, deney grubundaki öğrencilerin yaş ortalamalarının 6.2 (SS=.43) ay olarak incelendiğinde 81.1 (SS=3.6) ay; kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ortalamalarının 6.4 (SS= .50), ay olarak incelediğimizde ise 81.9 (SS= 3.0) ay olduğu görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaşları incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir (p=.247). Öğrencilerin yaş ayları incelendiğinde benzer şekilde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=.50) (Tablo 3.1).

Araştırmaya katılan, 38 annenin yaş ortalaması 37 (SS=4.88) olarak hesaplanmıştır. Gruplara göre annelerin yaş ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki annelerin yaş ortalaması, 33,94 (SS= 4.61), kontrol grubundaki annelerin yaş ortalamalarının ise, 39.55 (SS= 3.51) olduğu görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin annelerinin yaşları incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda bulunan

annelerin yaşı kontrol grubunda bulunan annelerin yaşına göre daha düşüktür (p=.00).(Tablo 3.1).

Katılımcı 38 babanın yaş ortalamalarına bakıldığında, 40.81 (SS=7.02) olarak hesaplandığı görülmektedir. Babaların yaş ortalamaları, deney grubu ve kontrol grubu olarak ele alındığında, deney grubunda bulunan babaların yaş ortalamasının 37.38 (SS= 5.97) olduğu, kontrol grubunda bulunan babaların ise yaş ortalamalarının 43.55 (SS=6.7) olduğu gözlenmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin babalarının yaşları incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda bulunan babaların yaşı kontrol grubunda bulunan babaların yaşına göre daha düşüktür (p=.007)(Tablo 3.1).

Tablo 3.1. Anne Baba ve Çocukların Yaş Ortalamaları ve Grupların Karşılaştırılması

	Deney Grubu n= 18		Kontrol Grubun=20		t	p
	x	SS	x	SS		
Anne	33.94	4.6	39.55	3.51	4.146	.00
Baba	37.38	5.97	43.55	6.7	2.881	.007
Çocuk	6.22	.43	6.4	.50	1.177	.242
ÇocukYaşAy	81.11	3.6	81.9	3.0	.682	.50

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

Cinsiyet

Araştırmaya katılan, 38 katılımcının 25'i (%65.8) kız, 13'ü (%34.2) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan grupta, 11 kız, 7 erkek öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise, 14 kız, 6 erkek öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta da, kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Okuma becerisi cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, birinci sınıf öğrencilerinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (p= .564)(Tablo 3.2).

Anne İş Durumu

Annelerin çalışıp çalışmama durumları incelendiğinde, 21 (%55.3) annenin çalıştığı, 16(%42.1) annenin çalışmadığı görülmektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin annelerinin, 9'unun (%50) çalıştığı, 8'inin(%44.4) çalışmadığı ve bir adet kayıp data bulunduğu gözlemlenirken, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin

annelerinin,7'sinin (%35.9) çalıştığı, 13'ünün (%65.0) çalışmadığı gözlemlenmiştir. İki grup için annelerin çalışma durumu incelendiğinde, iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir(p= .272) (Tablo 3.2).

SEKİ

Sosyoekonomik ve kültürel indeks tüm katılımcılar için incelendiğinde, alt sosyoekonomik ve kültürel statüde bulunan 12 (%31.6) aile, orta sosyoekonomik ve kültürel statüde bulunan 16 (%42.1) aile ve üst sosyoekonomik ve kültürel statüde bulunan 10 (%26.3) aile olduğu görülmektedir. Grupları ele alarak incelediğimizde,kontrol grubunda alt sosyoekonomik ve kültürel seviyeye sahip 3 (%15)aile, orta sosyoekonomik ve kültürel seviyeye sahip 10 (%50) aile ve yüksek sosyoekonomik ve kültürel seviyeye sahip 7 (%35) aile olduğu görülmektedir. Deney grubu incelendiğinde, alt sosyoekonomik ve kültürel seviyeye sahip 9 (%50) aile, sosyoekonomik ve kültürel seviyeyesahip 6 (%33.3) aile ve yüksek sosyoekonomik ve kültürel seviyeye sahip 3 (%16.7) aile olduğu gözlemlenmiştir. Gruplar arası farklılık olup olmadığı incelediğinde, deney ve kontrol grubunun sosyoekonomik ve kültürel indeks açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir (p=.064) (Tablo 3.2).

Tablo 3.2. Grupların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları Ki Kare Analizi ile Karşılaştırılması

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		x ²	df	p
		n	%	n	%			
Cinsiyet	Kız	11	61.1	14	70.0	.333	1	.564
	Erkek	7	38.9	6	30.0			
SEKİ	Düşük	9	50	3	15	.064	2	.064
	Orta	6	33.3	10	50			
	Üst	3	16.7	7	35			
Anne İş Durumu	Çalışıyor	9	50.0	7	35.0	.272	1	.272
	Çalışmıyor	8	44.4	13	65.0			
	Missing	1	5.6					

Not. Deney Grubu: Okumada günlük yaşayangrup.p>.05, x² : Ki kare, n: Kişi sayısı, df: Serbestlik derecesi

Anne ve Baba Eğitim Düzeyi

Araştırmaya katılan annelerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerin 1'inin (%2.6) ilkokul mezunu, 2'sinin (%5.3) ortaokul mezunu, 9'unun (%23.7) lise mezunu ve 21'inin (%55.3) lisans mezunu olduğu ve bir adet eksik data var olduğu görülmektedir. Gruplardaki dağılıma bakıldığında, okuma güçlüğü yaşayan gruptaki 17 anneden 1'inin (%5.6) ilkokul mezunu, 2'sinin (%11.1) ortaokul mezunu, 6'sının (%33.3) lise mezunu, 2'sinin (%11.1) önlisans mezunu ve 6'sının (%33.3) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise, 20 anneden, 3'ünün (%15.0) lise mezunu, 2'sinin (%10.0) önlisans mezunu ve 15'inin (%75.0) lisans mezunu olduğu ve kontrol grubunda ilkokul ve ortaokul mezunu anne olmadığı görülmektedir. Annelerin eğitim düzeyleri iki grup için incelendiğinde, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki annelerin eğitim düzeyi deney grubundaki annelerin eğitim düzeyine göre daha yüksektir ($p=.01$) (Tablo 3.3).

Araştırmaya katılan babaların eğitim düzeyleri değerlendirildiğinde, babaların 3'ünün (%7.9) ilkokul mezunu, 2'sinin (%5.3) ortaokul mezunu, 13'ünün (%34.2) lise mezunu, 18'inin (%47.4) lisans mezunu ve 2'sinin (%5.3) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Gruplar arası değerlendirme yaptığımızda, okumada güçlük yaşayan gruptaki babalardan, 3'ü (%16.7) ilkokul mezunu, 2'si (%11.1) ortaokul mezunu, 7'si (%38.9) lise mezunu ve 6'sı (%33.3) lisans mezunudur. Kontrol grubunda bulunan babaların, 6'sı (%30.0) lise, 12'si (%60.0) lisans ve 2'si (%10.0) yüksek lisans mezunudur. Deney grubunda bulunan babalarda ön lisans ve yüksek lisans derecesinde eğitim almış baba görülmezken, kontrol grubundaki babalar incelendiğinde ise, ilkokul, ortaokul ve ön lisans mezunu baba bulunmadığı gözlemlenmiştir. Babaların eğitim düzeyleri iki grup için incelendiğinde, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki babaların eğitim düzeyi deney grubundaki babaların eğitim düzeyine göre daha yüksektir ($p=.003$) (Tablo 3.3).

Okul öncesi Eğitim Süresi

Okul öncesi eğitim süresi tim katılımcılar için incelendiğinde, hiç okul öncesi eğitim almamış 1 (%2.6) öğrenci, 1 yıl okul öncesi eğitim almış 11 (%28.9) öğrenci, 2 yıl okul öncesi eğitim almış 9 (%23.7) öğrenci, 3 yıl okul öncesi eğitim almış 11

(%28.9) öğrenci, 4 yıl okul öncesi eğitim almış 3 (%7.9) öğrenci ve 5 yıl okul öncesi eğitim almış 1 (%2.6) öğrenci bulunmaktadır. Grupları ele alarak incelediğimizde, kontrol grubunda okul öncesi eğitim alma süresi dağılımları, 1 yıl 1 (%5.0) öğrenci, 2 yıl 7 (%35.0) öğrenci, 3 yıl 9 (%45) öğrenci ve 4 yıl 2 (%10) öğrenci şeklinde olduğu görülürken bu durum deney grubu için, hiç okul öncesi eğitim almamış 1 (%5.6) öğrenci, 1 yıl 10 (%55.6) öğrenci, 2 yıl 2 (%11.1) öğrenci, 3 yıl 2 (%11.1) öğrenci, 4 yıl 1 (%5.6) öğrenci ve 5 yıl 1 (%5.6) öğrenci olarak dağılmıştır. Okumada güçlük yaşayan gruptaki öğrencilerin okul öncesi eğitim süreleri kontrol grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=.013$). Kontrol grubundaki öğrencilerin ($M=2.63$) deney grubundaki öğrencilere ($M=1.71$) göre daha fazla süreli okul öncesi eğitim aldıkları görülmektedir (Tablo 3.3).

Tablo 3.3. Grupların Demografik Özelliklere Göre Dağılımlarının Bağımsız Örneklem T-testi ile Karşılaştırılması

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
		n	%	n	%		
Anne	İlkokul (5)	1	5.6	0	0		
	Ortaokul (8)	2	11.1	0	0		
Eğitim Düzeyi	Lise (11)	6	33.3	3	15.0	2.825	.010
	Önlisans (13)	2	11.1	2	10.0		
	Lisans (15)	6	33.3	15	75.0		
	Missing	1	5.6				
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	3	16.7	0	0	3.160	.003
	Ortaokul	2	11.1	6	30.0		
	Lise	7	38.9	0	0		
	Önlisans	0	0	12	60.0		
	Yüksek L	6	33.3	2	10		
Okulöncesi Eğitim Süresi	0 yıl	1	5.6	0	0	2.625	.013
	1 yıl	10	55.6	1	5.0		
	2 yıl	2	11.1	7	35.0		
	3 yıl	2	11.1	9	45.0		
	4 yıl	1	5.6	2	10.0		
	5 yıl	1	5.6	0	0		

n: kişi sayısı, %: yüzdelik dilim, t: t değeri p: istatistiksel anlamlılık değeri

3.2. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi Sonuçlarına Göre Grupların Karşılaştırılması

Okuma güçlüğü yaşayan gruptaki öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin skorları incelendiğinde:

Öğrenme bozukluğu belirti tarama testinin akademik güçlüğü ölçeği bölümünden, deney grubundaki öğrenciler ortalama 4.94 puan alırken, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama 0.15 puan aldıkları ve deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir ($p = .00$) (Tablo 3.4).

Öğrenme bozukluğu belirti tarama testinin okuma güçlüğü ölçeği bölümünde, deney grubundaki öğrenciler ortalama 20.33 puan alırken, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama 0.80 puan aldıkları ve deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma bozukluğu skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($p = .00$). Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin okuma başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin okuma başarılarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir (Tablo 3.4).

Öğrenme bozukluğu belirti tarama testinin yazılı anlatım güçlüğü ölçeği bölümünden, deney grubundaki öğrenciler ortalama 16.28 puan alırken, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama 3.57 puan aldıkları ve deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım bozukluğu skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($p = .00$). Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir (Tablo 3.4).

Tablo 3.4. Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi Sonuçlarına Göre Bağımsız Örneklem T-testi ile Grupların Karşılaştırılması

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Akademik	18	4.94	2.235	20	.15	.671	-8.752	.00
Okuma	18	20.33	5.861	20	.80	2.285	-13.261	.00
Yazma	18	16.28	5.507	20	2.35	3.57	-9.341	.00

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

3.3. DEHB Değerlendirme Listesi (DSM-5) Sonuçları ile Grupların Karşılaştırılması

Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi öğretmen değerlendirme sonuçları incelendiğinde, okuma güçlüğü yaşayan grubun, dikkatsizlik alt bölümünde ortalama puanları 15, hiperaktivite alt bölümünde 7.94 ve dürtüsellik alt bölümünde 3.00 olduğu gözlemlenmiştir. Okumada herhangi bir güçlük yaşamayan, kontrol grubunun ortalama puanları ise, dikkatsizlik alt bölümünde 2.50, hiperaktivite alt bölümünde 2.40 ve dürtüsellik alt bölümünde 1.25 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 ($p = .062$). Deney grubunun dikkatsizlik ve hiperaktivite alt bölümlerinden kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek puan aldığı, fakat dürtüsellik alt bölümünde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. DEHB Değerlendirme Listesi (DSM-5)-Öğretmen Verileri ile Grup Karşılaştırması (Bağımsız Örneklem T-testi)

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Dikkatsizlik	18	15	7.754	20	2.50	2.724	-6.489	.00
Hiperaktivite	18	7.94	6.063	20	2.40	3.619	-3.376	.002
Dürtüsellik	18	3.00	3.218	20	1.25	2.197	-.1937	.062

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

Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi aile değerlendirme sonuçları incelendiğinde, okuma güçlüğü yaşayan grubun, dikkatsizlik

alt bölümünde ortalama puanları 9.56, hiperaktivite alt bölümünde 6.56 ve dürtüsellik alt bölümünde 2.56 olduğu gözlemlenmiştir. Okumada herhangi bir güçlük yaşamayan, kontrol grubunun ortalama puanları ise, dikkatsizlik alt bölümünde 2.65, hiperaktivite alt bölümünde 2.30 ve dürtüsellik alt bölümünde 1.15 olarak hesaplanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu independent sample t-test sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik alt bölümlerinin her birinde, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunmuştur ($p < .05$). Deney grubunun dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik alt bölümlerinden kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir (Tablo 3.6).

Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi öğretmen ve aile sonuçları değerlendirildiğinde, dikkatsizlik ve hiperaktivite alt alanlarında aile ve öğretmenden alınan sonuçlar deney ve kontrol grupları arasında anlamlı sonuçlar bulunarak, birbirleriyle benzerlik gösterirken, dürtüsellik alt alanında öğretmenden alınan veriler deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç göstermemiştir. Fakat ailelerden alınan sonuçlar deney ve kontrol grupları arasında dürtüsellik alt alanında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar göstermektedir.

Tablo 3.6. DEHB Değerlendirme Listesi (DSM-5)-Aile Verileri ile Grup Karşılaştırması (Bağımsız Örneklem T-testi)

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Dikkatsizlik	18	9.56	6.591	20	2.65	2.254	-4.228	.00
Hiperaktivite	18	6.56	4.514	20	2.30	2.515	-3.536	.002
Dürtüsellik	18	2.56	2.148	20	1.15	1.631	-2.252	.031

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

3.4. Aile ve Öğretmen DEHB Değerlendirme Listesi (DSM-5) Puanlarının korelasyonları (Pearson Korelasyon Analizi)

DSM 5 DEHB formu aile ve öğretmen değerlendirme listesi sonuçlarının, birbirleriyle korelasyonları incelendiğinde, dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik alt alanları için, aileden alınan dikkatsizlik puanları ile öğretmenden alınan puanlarını korelasyon katsayıları, dikkatsizlik için, .69, hiperaktivite için .73 ve dürtüsellik için .55 olduğu görülmüştür.

3.5. Ki-kare analizi ile DEHB tanı Ölçütlerine ve Alt Alanlarına Göre Grupların Karşılaştırılması

Tanı ölçütlerini karşılama durumuna göre, aileden alınan veriler ele alındığında, dikkatsizlik tanı yeterliliğini karşılayan deney grubunda 3 öğrenci, kontrol grubunda 1 öğrenci, hiperaktivite-dürtüsellik tanı yeterliliğini karşılayan deney grubunda 1 ve kontrol grubunda 1 öğrenci, dikkatsizlik ve hiperaktivite-dürtüsellik kombine tipin yeterliliğini karşılayan deney grubunda 2 kontrol grubunda 0 öğrenci bulunmaktadır. Aile değerlendirmelerine göre, tanı kriterlerini karşılama durumu için gruplar arası anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p=.25$).

Tanı ölçütlerini karşılama durumuna göre, öğretmenden alınan veriler ele alındığında, dikkatsizlik tanı yeterliliğini karşılayan deney grubunda 5 öğrenci, kontrol grubunda 0 öğrenci, hiperaktivite-dürtüsellik tanı yeterliliğini karşılayan deney grubunda 1 ve kontrol grubunda 1 öğrenci, dikkatsizlik ve hiperaktivite-dürtüsellik kombine tipin yeterliliğini karşılayan deney grubunda 4 kontrol grubunda 0 öğrenci bulunmaktadır. Öğretmen değerlendirmelerine göre, tanı kriterlerini karşılama durumu için gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p=.00$)

3.6. 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği Verileri ile Grupların Karşılaştırılması

6-18 Yaş çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeğinin belirli psikopatoloji ve problemleri içeren alt boyutları Independent Sample T-test gruplara göre karşılaştırılmış ve incelenmiştir. İncelenen alt boyutlar, aktivite, sosyal, okul, affektif problemler, anksiyete problemleri, somatik problemler, dikkat-hiperaktivite problemleri, karşı olma problemleri, davranış problemleri ve ağır kognitif tempodur.

Aktivite Sosyal ve Okul

6-18 yaş çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeği verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin aktivite skor ortalamaları 36.13, sosyal becerileri ölçen bölümdeki skor ortalamaları 40.76 ve okul başarılarını değerlendiren bölüm ortalamalarının 38.83 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun aktivite skor ortalamalarını incelediğimizde, 42.23, sosyal beceri değerlendiren bölümdeki skor ortalamalarının 46.27 ve okul başarılarını değerlendiren bölümdeki skor ortalamalarının ise 48.57 olduğu görülmektedir. Bu alanlarda, deney ve kontrol grubunu karşılaştırdığımızda öğrencilerin sosyal becerileri ve okul başarıları ile

deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Fakat öğrencilerin yaptıkları aktivite seviyesi ele alındığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya çıkmamıştır ($p = .062$). Deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal becerilerinin ve okul başarılarının kontrol grubuna göre daha zayıf olduğu gözlemlenirken, öğrencilerin yaptıkları aktivite seviyesi deney ve kontrol grupları için istatistiksel olarak benzer sonuçlar vermektedir.

Affektif Problemler

Affektif problemler verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, affektif problem skor ortalamaları 59.76 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 53.78 olduğu gözlemlenmektedir. Affektif problem skorlarını ele alarak, deney grubu ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p = .005$). Deney grubundaki öğrencilerin, affektif problem skorlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 3.7).

Anksiyete Problemleri

Anksiyete problemleri verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, anksiyete problemleri skor ortalamaları 56.41 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 52.73 olduğu gözlemlenmektedir. Anksiyete problemleri skorlarını ele alarak, deney grubu ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p = .094$). Deney grubundaki öğrencilerin, anksiyete problemleri skorlarının kontrol grubundaki öğrenciler ile istatistiksel olarak benzer olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 3.7).

Somatik Problemler

Somatik problemler verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, somatik problemler skor ortalamaları 54.82 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 52.36 olduğu gözlemlenmektedir. Somatik problemler skorlarını ele alarak, deney grubu ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p = .175$). Deney grubundaki öğrencilerin, somatik

problemler skorlarının kontrol grubundaki öğrenciler ile istatistiksel olarak benzer olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 3.7).

Dikkat-Hiperaktivite Problemleri

Dikkat ve hiperaktivite problemleri verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, dikkat ve hiperaktivite problemleri skor ortalamaları 61.05 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 51.26 olduğu gözlemlenmektedir. Dikkat ve hiperaktivite problemleri skorlarını ele alarak, deney grubu ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.00$). Deney grubundaki öğrencilerin, dikkat ve hiperaktivite problemleri skorlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 3.7).

Karşı Olma Problemleri

Karşı olma problemleri verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, karşı olma problemleri skor ortalamaları 54.88 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 53.89 olduğu gözlemlenmektedir. Karşı olma problemleri skorlarını ele alarak, deney grubu ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p=.532$). Deney grubundaki öğrencilerin, karşı olma problemleri skorlarının kontrol grubundaki öğrenciler ile istatistiksel olarak benzer sonuç verdiği gözlenmiştir (Tablo 3.7).

Davranış Problemleri

Davranış problemleri verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, davranış problemleri skor ortalamaları 54.05 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 52.36 olduğu gözlemlenmektedir. Davranış problemleri skorlarını ele alarak, deney grubu ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p=.363$). Deney grubundaki öğrencilerin, davranış problemleri skorlarının kontrol grubundaki öğrenciler ile istatistiksel olarak benzer sonuç verdiği gözlenmiştir (Tablo 3.7).

Ağır Kognitif Tempo

Ağır kognitif tempo verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, ağır kognitif tempo skor ortalamaları 59.52 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 52.84 olduğu gözlemlenmektedir. Ağır kognitif tempo skorlarını ele alarak, deney grubu ve kontrol grubunağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.001$). Deney grubundaki öğrencilerin, ağır kognitif tempo skorlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 3.7).

Tablo 3.7. Grupların 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine göre Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-testi)

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Aktivite	16	36.13	9.17	17	42.23	8.92	1.939	.062
Sosyal	17	40.76	8.52	18	46.27	6.32	2.183	.036
Okul	12	38.83	5.39	19	48.57	4.14	5.678	.00
ASO_toplam beceri	12	36.58	8.38	17	42.82	6.94	2.188	.036
Afektif Problemler	17	59.76	7.44	19	53.78	4.04	-3.035	.005
Anksiyete Problemleri	17	56.41	8.04	19	52.73	3.31	-1.754	.094
Somatik Problemler	17	54.82	6.26	19	52.36	4.27	-1.386	.175
Dikkat-Hiperaktivite Problemleri	17	61.05	8.29	19	51.26	2.99	-4.607	.00
Karşı Olma Problemleri	17	54.88	5.01	19	53.89	4.38	-.631	.532
Davranış Problemleri	17	54.05	6.78	19	52.36	4.00	-.922	.363
Ağır Kognitif Tempo	17	59.52	6.44	19	52.84	3.67	-3.767	.001

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

3.7. Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı, Metni Toplam Okuma Süresi ve Okuduğunu anlama Becerisi Sonuçları ile Grupların Karşılaştırılması

Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı

Okumada güçlük yaşayan gruptaki öğrencilerin, bir dakikada okudukları kelime sayısının değerlendirildiğinde ortama, 7.89 kelime okuduklarını gözlemlenirken, kontrol grubunun bir dakikada okudukları kelime ortalamasının 37.8 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu bir dakikada okudukları kelime performansları açısından karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($p=.00$). Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre bir dakikada okudukları kelime sayısının istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha az olduğu görülmektedir (Tablo 3.8).

Metni Toplam Okuma Süresi

Okumada güçlük yaşayan gruptaki öğrencilerin, verilen metni toplam okuma süreleri değerlendirildiğinde ortama sürenin 271.06 saniye olduğu gözlemlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerin metni toplam okuma süre ortalamasının 97.05 saniye olduğu görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin verilen metni okudukları süre toplamı karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p=.004$). Deney grubundaki öğrencilerin verilen metnin tamamını kontrol grubundaki öğrencilere göre daha uzun sürede okudukları görülmektedir (Tablo 3.8).

Okuduğunu Anlama

Okumada güçlük yaşayan gruptaki öğrencilerin, okuduğunu anlama becerileri değerlendirildiğinde, ortalama skorun 5.06 olduğu gözlemlenirken, bu skorun kontrol grubu için ortalama 7.55 olduğu görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama skorları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.00$). Sonuçlar, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama skorlarının, deney grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 3.8).

Tablo 3.8. Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı, Seçilen Metni Toplam Okuma Süresi ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Bağımsız Örneklem T-testi ile Grup Karşılaştırması

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Bir dakikada okunan kelime sayısı	18	7.89	5.99	20	37.8	13.987	8.714	.00
Toplam okuma süresi	18	271.06	218.0	20	97.05	31.178	-3.356	.004
Okuduğunu anlama	18	5.06	.873	20	7.55	.510	10.890	.00

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

3.8. Anlamlı ve Anlamsız Kelime Okuma Sonuçları ile Grupların Karşılaştırılması

Okumada güçlük yaşayan gruptaki öğrencilerin bir dakikada okudukları anlamlı kelime sayı ortalamaları 6.39 iken, kontrol grubunda bu ortalamanın 25.20

olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu bir dakikada okudukları anlamsız kelime sayısı açısından incelendiğinde, deney grubunun ortalama skorunun 5.11 olduğu görülürken, kontrol grubunun anlamsız kelime okuma skor ortalamalarının 18.75 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu bir dakikada okudukları anlamlı ve anlamsız kelime performansları açısından karşılaştırıldığında, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=.00$). Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deney grubunda bulunan öğrencilere göre bir dakikada daha fazla anlamlı ve anlamsız kelime okudukları görülmektedir (Tablo 3.9).

Tablo 3.9. KEOT Anlamlı ve Anlamsız Kelime Okuma Test Sonuçlarına Göre Bağımsız Örneklem T-testi ile Grup Karşılaştırması

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Anlamlı Kelime	18	6.39	4.368	20	25.20	6.879	9.932	.00
Anlamsız Kelime	18	5.11	3.848	20	18.75	5.067	9.262	.00

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

3.9. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisi ve Grupların Karşılaştırılması

Okumada güçlük yaşayan gruptaki öğrencilerin, hızlı otomatik adlandırma süre ortalamalarının sırasıyla, resim adlandırma için 65.67 saniye, renk adlandırma için 88 saniye, rakam adlandırma için 62.94 saniye, harf adlandırma için 87.11 saniye, numerik bölümlerin (harf ve rakam) adlandırma süre toplamları için 150.05 saniye, nonnumerik bölümlerin (resim ve renk) adlandırma süre toplamları için 153.66 saniye ve tüm bölümlerin adlandırılma süreleri toplamı için 303.72 saniye olduğu görülmektedir. Kontrol grubunu incelediğimizde, hızlı otomatik adlandırma becerisi skor ortalamalarının sırasıyla, resim adlandırma için 46.95 saniye, renk adlandırma için 56.05 saniye, rakam adlandırma için 37.65 saniye, harf adlandırma için 37.15 saniye, numerik bölümlerin (harf ve rakam) adlandırma süre toplamları için 74.8 saniye, nonnumerik bölümlerin (resim ve renk) adlandırma süre toplamları için 103.0 saniye ve tüm bölümlerin adlandırılma süreleri toplamı için 177.8 saniye olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu resim, renk, rakam, harf, nonnumerik, numerik, ve toplam adlandırma skorları ele alınarak karşılaştırıldığında iki grup arasında her bölüm için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.05$). Sonuçlar, kontrol grubundaki öğrencilerin, resim, renk, rakam, harf,

nonnumerik, numerik, adlandırma işini, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı yaptığını göstermektedir (Tablo 3.10).

Tablo 3.10. Hızlı Otomatik Adlandırma Testi (HOTİT) Verilerine Göre Bağımsız Örneklem T-testi ile Grupların Karşılaştırılması

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Resim Süre	18	65.67	14.381	20	46.95	7.85	-5.048	.00
Renk Süre	18	88	29.734	20	56.05	10.12	-4.338	.00
Rakam Süre	18	62.94	35.055	20	37.65	7.96	-2.993	.008
Harf Süre	18	87.11	64.296	20	37.15	9.281	-3.266	.004
Numerik Süre	18	150.05	93.38	20	74.8	14.77	-3.381	.003
Nonnumeric Süre	18	153.66	37.60	20	103.0	16.01	-5.301	.00
Toplam Süre	18	303.72	109.64	20	177.8	28.20	-4.734	.00

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

3.10. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Grupların Karşılaştırılması

Okumada güçlük yaşayan gruptaki öğrencilerin erken çocukluk dönemi EÇDFD ölçeğinin alt bölüm ortalama skorları incelendiğinde, kafiye becerisini ölçen bölümden 4.44, aynı sesle başlayan kelimelerin ilk seslerini ayırt edebilme becerisini ölçen bölümden 3.78, verilen sesteki kelime üretme becerisini ölçen bölümden 6.50, ses birimleri birleştirilerek kelime oluşturma becerisini ölçen bölümden 5.89 puan, ilk sesleri aynı olan resimleri aynı gruba dahil edebilme becerisini ölçen bölümden 8.67 puan, söylenen kelimenin belirli bir kısmını çıkararak söyleme becerisini ölçen bölümden 6.5 puan, harf tanıma becerisini ölçen bölümden 7.44 puan ve testin toplam skorundan 49.05 puan aldıkları görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin EÇDFDÖ alt bölüm ortalama skorları incelendiğinde, kafiye becerisini ölçen bölümden 7.05, aynı sesle başlayan kelimelerin ilk seslerini ayırt edebilme becerisini ölçen bölümden 8.75, ses birimleri birleştirilerek kelime üretme becerisini ölçen bölümden 9.85, söylenen seslerden kelime oluşturma becerisini ölçen bölümden 9.70 puan, ilk sesleri aynı olan resimleri aynı gruba dahil edebilme becerisini ölçen bölümden 10.0 puan, söylenen kelimenin belirli bir kısmını çıkararak söyleme becerisini ölçen bölümden 9.80 puan, harf tanıma becerisini ölçen bölümden 9.55 puan ve testin toplam skorundan 73.9 puan aldıkları görülmektedir (Tablo 3.11).

Gruplar kafiye becerisi, ilk ses ayırt etme, ilk sestem kelime üretme, söylenen seslerden kelime oluşturma, resim-gruplama, hecelere ayırma, hece atma, harf tanıma ve testin toplam skorlarına göre karşılaştırıldıklarında, deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Sonuçlar her bir alt test ve toplam skorlar için, deney grubunun performanslarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 3.11).

Tablo 3.11. EÇDFDÖ Verileri ile Grupların Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-testi)

	Deney Grubu			Kontrol Grubu			t	p
	n	x	SS	n	x	SS		
Kafiye	18	4.44	2.202	20	7.05	.826	4.73	.00
İlk Ses Ayırt Etme	18	3.78	2.29	20	8.75	2.074	7.025	.00
İlk Sesten Kelime Üretme	18	6.50	2.333	20	9.85	.489	3.063	.00
Sesbirimleri Birleştirerek Kelime Oluşturma	18	5.89	2.272	20	9.70	.801	6.748	.00
Resim-Gruplama	18	8.67	1.847	20	10.0	.00	3.63	.007
Hecelere Ayırma	18	5.83	3.111	20	9.20	1.152	4.332	.00
Hece Atma	18	6.5	2.936	20	9.80	.523	4.703	.00
Harf Tanıma	18	7.44	2.975	20	9.55	1.191	2.807	.010
EÇDFDÖ Toplam	18	49.05	11.82	20	73.9	4.47	8.391	.00

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

3.11. Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı, Okuduğunu Anlama, Bir Dakikada Doğru Okunan Anlamlı ve Anlamsız Kelime Sayısı Bağımlı Değişkenlerinin Çoklu Regresyon Analizleri

Normallik, doğrusallık ve homojenlik varsayımları test edilip iki katılımcının analizden çıkartılması ile, ön koşullar sağlandı.

Doğrusal çoklu regresyon analizi uygulanarak sesbilgisel farkındalık becerisi, numerik hızlı otomatik adlandırma becerisi ve nonnumerik hızlı otomatik adlandırma becerisinin, okuma becerisini ne kadar yordadığını saptamak amaçlanmıştır. Okuma becerisi üzerindeki toplam varyansın %62.9'unun bu değişkenlerce açıklandığı görülmüştür. Sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerisinin, okuma becerisini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını gösterirken ($p=.02$), numerik ve nonnumerik hızlı otomatik adlandırma becerilerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir ($p>.05$) (Tablo 3.12).

Tablo 3.12. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Alt Alanları, Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Okuma Becerisi ile Çoklu Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Bir dakikada okunan kelime sayısı

	B	SS	β	t	P
Sesbilgisel Farkındalık	.769	.233	.599	3.30	.002
HOA numerik	-2.033	3.712	-.115	.548	.588
HOA nonnumerik	-1.266	1.841	-.127	.688	.496
R	.793				
R ²	.62				

B:Denklemin eğimi, SS: Standart Sapma, β : Beta Değeri, t: t değeri, p:istatistiksel anlamlılık değeri
R²:Determinasyon katsayısı, R:Regresyondeğeri

Doğrusal çoklu regresyon analizi uygulanarak sesbilgisel farkındalık becerisi, numerik hızlı otomatik adlandırma becerisi ve nonnumerik hızlı otomatik adlandırma becerisinin, okuduğunu anlama becerisini ne kadar öngördüğünü saptamak amaçlanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi üzerindeki toplam varyansın %74'ünün bu değişkenlerce açıklandığı görülmüştür. Sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerisinin,okuduğunu anlama becerisini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öngördüğünü gösterirken (p=.00), numerik ve nonnumerik hızlı otomatik adlandırma becerilerinin anlamlı birer öngörücü olmadıklarını göstermektedir (p>.05) (Tablo 3.13).

Tablo 3.13. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Alt Alanları, Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi ile Çoklu Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken:Okuduğunu Anlama

	B	SS	β	t	P
Sesbilgisel Farkındalık	.083	.016	.808	5.32	.00
HOA numerik	.156	.249	.110	.628	.535
HOA nonnumerik	-.146	.123	-.183	-1.1	.245
R	.860				
R ²	.740				

B:Denklemin eğimi, SS: Standart Sapma, β : Beta Değeri, t: t değeri, p:istatistiksel anlamlılık değeri
R²:Determinasyon katsayısı, R:Regresyondeğeri

Doğrusal çoklu regresyon analizi uygulanarak sesbilgisel farkındalık becerisi, numerik hızlı otomatik adlandırma becerisi ve nonnumerik hızlı otomatik adlandırma becerisinin, bir dakikada doğru okunan anlamlı kelime sayısını ne kadar öngördüğünü saptamak amaçlanmıştır. Bir dakikada doğru okunan anlamlı kelime

sayısı üzerindeki toplam varyansın %69.5 inin bu değişkenlerce açıklandığı görülmüştür. Sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerisinin, bir dakikada doğru okunan anlamı kelime sayısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öngördüğünü gösterirken ($p=.001$), numerik ve nonnumerik hızlı otomatik adlandırma becerilerinin anlamlı birer öngörücü olmadıklarını göstermektedir ($p>.05$) (Tablo 3.14).

Tablo 3.14. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Alt Alanları, Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Bir Dakikada Doğru Okunan Anlamlı Kelime Sayısı ile Çoklu Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Bir dakikada okunan anlamlı kelime sayısı

	B	SS	β	t	P
Sesbilgisel Farkındalık	.465	.125	.610	3.70	.001
HOA numerik	-1.00	2.00	-.095	.500	.620
HOA nonnumerik	-1.081	.992	-.183	-1.0	.284
R	.833				
R ²	.695				

B:Denklemin eğimi, SS: Standart Sapma, β : Beta Değeri, t: t değeri, p:istatistiksel anlamlılık değeri
R²:Determinasyon katsayısı, R:Regresyon değeri

Doğrusal çoklu regresyon analizi uygulanarak sesbilgisel farkındalık becerisi, numerik hızlı otomatik adlandırma becerisi ve nonnumerik hızlı otomatik adlandırma becerisinin, bir dakikada doğru okunan anlamsız kelime sayısını ne kadar öngördüğünü saptamak amaçlanmıştır. Bir dakikada doğru okunan anlamsız kelime sayısı üzerindeki toplam varyansın %68.5 inin bu değişkenlerce açıklandığı görülmüştür. Sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerisinin, bir dakikada doğru okunan anlamı kelime sayısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öngördüğünü gösterirken ($p=.001$), numerik ve nonnumerik hızlı otomatik adlandırma becerilerinin anlamlı birer öngörücü olmadıklarını göstermektedir ($p>.05$) (Tablo 3.15).

Tablo 3.15. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisinin Alt Alanları, Sesbilgisel Farkındalık Becerisi ve Bir Dakikada Doğru Okunan Anlamsız Kelime Sayısı ile Çoklu Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Bir dakikada okunan anlamsız kelime sayısı

	B	SS	β	t	P
Sesbilgisel Farkındalık	.335	.093	.599	3.58	.001
HOA numerik	-.788	1.487	-.102	.530	.600
HOA nonnumerik	-.787	.738	-.182	-1.0	.294
R	.828				
R ²	.685				

B:Denklemin eğimi, SS: Standart Sapma, β : Beta Değeri, t: t değeri, p:istatistiksel anlamlılık değeri
R²:Determinasyon katsayısı, R:Regresyondeğeri

BÖLÜM 4

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ilkokul birinci sınıfta, okuma becerisinin gelişmiş olması beklenen bir zaman diliminde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini sınıf ortalamasında kazanmış ve bu alanda güçlük yaşayan akranları arasında psikososyal ve bilişsel etkenler arasındaki olası farklılıklar ve bu etkenlerin okuma performansını yordayıcı etkisi değerlendirilmiştir.

Yapılan grup karşılaştırmalarında, değerlendirilen okuma becerisi, psikososyal ve bilişsel etkenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar izlendi. Bu etkenler gruplar arasında farklılık göstermekle birlikte, hangi etkenin yordayıcı bir etkiye sahip olduğunu anlamak için okuma ve okuduğunu anlama performansları bağımlı değişken olarak ele alınarak tüm grupta regresyon analizleri yapıldı.

4.1. Sıklık ve Cinsiyet

Epidemiyolojik çalışmalar incelendiğinde, özgül öğrenme güçlüğü'nün toplumda görülme oranı %5-10 arasında değişmekte olup erkeklerde görülme oranının kızlara göre daha fazla olduğu bildirilmektedir. Toplumda görülme sıklığı açısından ele aldığımızda, bu araştırmada sonuç %6.6 civarında bulunmaktadır ve bu oranın toplumda görülme sıklığına benzer bir sonuç olduğu bulunmuştur. Toplum örneklemelerindeki çalışmalarda kız/erkek oranının en az 1/1.2 en fazla 1:6,78 arasında olduğu bulunmuştur (Rutter ve ark., 2004; Quinn JM ve Wagner RK., 2015). Ayrıca bir diğer çalışma da kızların okuma başarısı ve okuma becerisini kazanmada hazır bulunuşluk düzeyleri erkeklere göre daha ileri olduğu sonucuna varılmaktadır ve bu durumun bazı sözel yeteneklerin gelişimi ile paralellik gösterdiği açıklanmaktadır (Razon, 1982). Fakat araştırmayı cinsiyet açısından ele aldığımızda okuma güçlüğü yaşayan, kız/erkek oranının ortalama 3/2 olduğu yani kız

popülasyonunun erkek popülasyonundan fazla olduğu görülmektedir. Öğrenci seçimlerinin öğretmen değerlendirmesine göre yapıldığı göz önünde bulundurulursa bu sonuç örneklemin seçimindeki sorunlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak toplum örneklemine göre klinik başvuru örneklemelerinde erkek çocuklarında daha yüksek oranda olması eşlik eden DEHB ve diğer yıkıcı davranım bozuklarından da kaynaklanabildiği bildirilmektedir. Diğer yandan yoksulluk ve anne eğitiminden kaynaklanan ek etkenlerde söz konusu olabilir. Bu nedenle araştırmada kız ve erkekler arasındaki okuma performansları ve sosyodemografik değişkenler arasındaki farkların analiz edilmesinde yarar vardır. Ek olarak alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların genellikle ilkökul 2. Sınıf ve sonrasındaki yaş dilimlerinde yapıldığını görülmektedir. Araştırma ilkökul 1. Sınıflarda yapılmıştır daha sonraki yıllarda kızların okuma performanslarının erkeklere göre ne ölçüde değişip düzeldiği uzunlamasına bir çalışma ile değerlendirilebilir.

4.2. Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık becerisini incelemek amacıyla, Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği kullanılmış, ve bu ölçekten elde edilen veriler ile okuma becerisi ile ilişkisi incelenmiştir. Okumada güçlük yaşayan ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık beceriseleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla testin her alt bölümü için (kafiye, ilk ses ayırt etme, ilk sesten kelime üretme, ses birimleri birleştirerek kelime oluşturma, resimgruplama, hecelere ayırma hece atma, hart tanıma, ölçeğin toplam skoru) bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Her alt test ve toplam skor için iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma becerisini ne kadar yordadığını incelemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi, sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma becerisini %63.7'lik oranda öngördüğü görülmektedir. Güldenoğlu ve arkadaşlarının 2016 da yaptığı çalışma da, yaptığımız araştırmaya benzer şekilde iyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip öğrencilerin, okuma becerisinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca bir diğer araştırma, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların (örneklemin %88.6'sını okuma bozukluğu oluşturuyor), %11.4'ünde fonolojik bozukluk görüldüğünü açıklamaktadır.

4.3. Hızlı Otomatik Adlandırma

Türkiye’de sesbilgisel farkındalık becerisi ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çalışmalar yapılmış olmasına karşın (Güldenoğlu ve ark., 2016), hızlı otomatik adlandırma becerisi ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Hızlı otomatik adlandırma becerisi ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla HOTİT testi kullanılmış, bu testten elde edilen veriler iki grup arasındaki farklılıklar incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, her alt alan toplam puanları için okumada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Literatürde yapılan diğer çalışmalar da hızlı otomatik adlandırma becerisinin okuma becerisi ile ilişkili olduğunu ve iki beceri için de benzer bazı bilişsel süreçlerin kullanıldığını göstermektedir (Bowers ve Wolf, 1999; Kail ve Hall, 1994).

Nonnumerik (Renk ve Şekil) uyaranların, daha çok harfleri ve sayıları henüz öğrenmemiş, daha küçük yaşta öğrencileri değerlendirmek için daha uygun olduğu, numerik (Harf ve Sayı) kategorideki uyaranların ise, harf bilgisini kazanmış öğrencilerin değerlendirilmesi açısından daha uygun oldukları

Görülmektedir (Kirby, 2010). Fakat bizim araştırmamızda öğrenciler okuma eğitimi almış olmalarına rağmen, nonnumerik adlandırma becerisini de gruplar arası farklılık gösterdiğini açıklamaktadır. Bunun nedeninin, deney grubunda bulunan öğrencilerin okuma becerisi olarak okul öncesi dönem özelliklerine sahip olabileceği ve ortaya çıkan fark ve öngörünün bu sebepten kaynaklandığı deney grubunun bu sonuçlarda etkisinin kontrol grubuna göre daha etkili olduğu düşünülmektedir.

4.4. Hızlı Otomatik Adlandırma Becerisi ve Sesbilgisel Farkındalık Becerisi

Çalışmamızda, nonnumerik ve numerik adlandırma becerisi ile, sesbilgisel farkındalık becerisinin okumayı ne kadar yordadığını incelemek için yapılan analizler sonucunda, sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma becerisi için güçlü bir yordayıcı olduğu görülürken, numerik ve nonnumerik hızlı otomatik adlandırma becerilerinin okuma becerisi için anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, numerik ve nonnumerik adlandırma becerilerinin tek başına okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu, fakat okuma becerisi üzerinde fonolojik duyarlılık

becerisinin daha etkili bir değişken ve güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Çifte kusur hipotezine göre, hem hızlı otomatik adlandırma becerisi hem de sesbilgisel farkındalık becerisi eksik olan grup (çifte kusur), okumada en düşük performansı gösterirken, sadece sesbilgisel farkındalık becerisi eksik olan gruptaki (tek eksiklik) öğrencilerin okuma performansı, sadece hızlı otomatik adlandırma becerisinde eksik olan gruptaki (tek eksik) öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermektedir (Wolf ve Bowers, 1999). Araştırmamızın, hızlı otomatik adlandırma becerisinin okuma becerisi üzerinde etkisi olmasına karşın, sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma üzerindeki etkisinin daha anlamlı ve yüksek olduğu sonucu çifte kusur hipotezinin destekler niteliktedir.

Daha sonraki yıllarda da bu iki etkenin gücünün ölçülmesi önemli olmakla birlikte başlangıç döneminde belirlenmesinin, hem eğitimin daha sonraki yıllarına hem de okul öncesi dönemde yapılacak okur-yazarlığa hazırlık çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

4.5. Okuma Güçlüğü ve Psikopatolojiler

Karaman ve arkadaşlarının 2006'da yaptığı çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü ile binişik psikiyatrik bozukluklar araştırılmıştır ve araştırmaya katılan özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların %88.6'sının okuma bozukluğu alt tipinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, özgül öğrenme güçlüğü ile binişik giden psikiyatrik bozuklukların en sık görülenleri %61.4 ile DEHB, %22.9 özgül fobi, %12.9 inatlaşma bozukluğu, %12.9 sosyal anksiyete bozukluğu olduğu görülmektedir. Yaptığımız çalışmada, okuma güçlüğü ile diğer psikopatoloji ve davranış sorunlarını incelediğimizde, okumada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubunun dikkat ve hiperaktivite problemleri, affektif problemler, ağır kognitif tempo skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, gruplar arasında anksiyete problemleri, somatik problemler, karşı olma problemleri ve davranış problemleri alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmamızda, Karaman ve arkadaşlarının araştırmasına benzer şekilde, okuma becerisi üzerinde DEHB skorlarının etkisi görülürken, %12.9 öğrenme güçlüğü ile birlikte görüldüğü söylenen anksiyete bozukluğu, bu çalışmada gruplararası anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan yazında, özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda affektif ve davranış problemlerinin de sık

görüldüğü, bu problemlerin, merkezi sinir sisteminde bozukluğun bir göstergesi olduğu veya okul gibi sosyal ortamlarda zorluk yaşama ve başarısız olma durumlarına ek olarak gelişmektedir (Silver, 2002). Araştırmamızda, okuma güçlüğü yaşayan grup öğrencileri ile kontrol grubundaki öğrencilerin affektif problemleri arasında literatürü doğrulayacak şekilde anlamlı bir fark bulunmasına karşın, gruplarındaki davranış problemleri incelendiğinde geçmişte araştırmalara karşın, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu araştırmada ÇDDÖ ölçeğinden alınan DEHB puanları iki grup için farklılık gösterirken, DSM-5 dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi de benzer sonuçlar göstermektedir. Sonuçların birbirine benzer olması, araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır. DSM-5 dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme listesi için, aileden alınan verilere göre, okumada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubu arasında, dikkatsizlik hiperaktivite ve dürtüsellik alt alanlarının her birinde fark gözlenmektedir. Öğretmenden alınan veriler ele alındığında, gruplarındaki dikkatsizlik ve hiperaktivite alt alanları için farklılık gözlenirken, dürtüsellik alt alanı için anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Bu durum, öğrencilerin okul gibi kuralları ve sınırları belirli olan ortamlarda dürtüsel davranışları daha az meydana getirdiğini, fakat aile gibi daha rahat ortamlarda daha fazla dürtüsel davranış sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okumada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubu okuduğunu anlama performansları açısından incelendiğinde iki grup arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Temelde okuma süreci seslendirme ve anlamlandırma süreçlerinden oluşmaktadır ve ancak okuma ve okuduğunu anlama süreci birlikte gerçekleştiğinde doğru bir okumadan bahsetmiş oluruz (Şengül ve Yalçın, 2004). Okuma otomatikleştikten sonra öğrencilerin anlama becerisinin daha iyi olduğu görülmektedir (Başaran, 2013). Çünkü okumanın otomatikleşmesi, öğrencilerin artık bilişsel kabiliyetlerini ve dikkatlerini kelime çözümleme yerine metni ya da kelimeleri anlamlandırmaya harcayacakları ve anlama kabiliyetinin daha iyi olacağı anlamına gelir. Bu araştırmada okuma becerisi iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerinin, okumada güçlük yaşayan öğrencilere göre daha iyi olması bu sebep ile bağdaştırılabilir ve sonuçlar alan yazını destekler niteliktedir.

4.7. Yaş, Anne Baba Eğitim Düzeyi, Sosyoekonomik ve Kültürel İndeks, Okul Öncesi Eğitim Süresi

Öğrencilerin yaşlara göre dağılımları değerlendirildiğinde, okumada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Fakat Milli Eğitim Bakanlığının 2014 yılında resmi gazetede yayımladığı yönetmelik ile 60-66 ayını dolduran çocukların velisinin izni ile ilköğretim birinci sınıfa başlayabileceği kaydedilmiştir. Hazır bulunuşluk düzeyi, bir çocuğun bir davranışı kazanabilmesi için gerekli olan biyolojik olgunlaşmanın yanı sıra, kazanılacak davranış hakkında, bilgi, beceri, ilgi ve tutuma sahip olmasını gerektir (Çelenk, 2008). Çocukların bu dönemlerinde gelişimsel olarak bir ay bile çok önemli olduğu için, çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri arasında farklılık olması ve deney ve kontrol grubu arasında yaş farkı olması bekleniyordu. Fakat gruplardaki öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Okumada güçlük yaşayan grup ve kontrol grubundaki öğrenciler anne baba eğitim süreleri açısından karşılaştırıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyinin okumada güçlük yaşayan gruptaki öğrencilerin anne ve babalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Hazır bulunuşluk düzeyi bir çocuğun herhangi bir davranışı kazanabilmesi için oldukça önemli bir etken iken, aile yapısının da çocuğun hazır bulunuşluk düzeyini büyük ölçüde etkilediği görülmektedir (Çelenk, 2008). Çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi, okumaya duyduğu ilgi, çevresinin ekonomik ve sosyal olanakları ile ilişkilidir. Örneğin, sosyoekonomik açıdan iyi olan bir ailede yetişen bir çocuk sürekli kitaplarla, dergilerle ve dil öğrenimi açısından gerekli birçok materyalle bir arada büyür ve çocuğun farkındalık seviyesi daha yüksek olur (Razon, 1982). Fakat sosyoekonomik seviyesi düşük olan bir ailede yetişen çocuk gerekli yazılı ve sözlü uyarılara yeterince maruz kalmadığı okuma becerisi açısından ve dil farkındalığı açısından yaşlılarının gerisinde olması muhtemeldir. Bu araştırma anne ve babanın eğitim düzeyi ele alındığında literatürü destekler niteliktedir. Sonuç olarak, iyi eğitimli ailelerin çocuklarının okuma becerisi de diğer çocuklara oranla daha iyi olduğu söylenebilir.

Okumada güçlük yaşayan gruptaki öğrencilerin anne ve babalarının yaş ortalamaları, kontrol grubunda bulunan anne-babaların yaş ortalamalarına göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim seviyesi daha yüksek anne babaların eğitime daha fazla vakit ayırdıkları için geç anne baba oldukları, fakat eğitim seviyesi daha düşük olan anne babaların eğitime daha az vakit ayırdıkları için daha erken anne baba oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yani anne babaların eğitim seviyeleri ile ne kadar erken yaşta anne baba olduklarının ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada sosyoekonomik ve kültürel indeks değişkenini ele aldığımızda okumada güçlük yaşayan ve kontrol grubu öğrencilerinin ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel seviyeleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Daha önce yapılan çalışmalar ekonomik ve sosyal çevrenin okuma becerisini destekler nitelikte olduğunu açıklamaktadır (Razon, 1987). Bu çalışmada sosyoekonomik ve kültürel indeks açısından gruplar arası anlamlı fark olmamasının sebebinin seçilen okulların benzer sosyoekonomik statüdeki semtlerden ve özellikle devlet okullarından seçilmiş olması ve buna bağlı olarak ailelerin benzer sosyoekonomik ve kültürel seviyeye sahip olmalarıdır. Araştırmada, sesbilgisel farkındalık becerisi, hızlı otomatik adlandırma becerisi, bazı psikopatolojiler gibi temelde değerlendirilmek istenilen değişkenlerin sosyoekonomik ve kültürel seviyefarklılıklarından etkilenmemesi için örneklem seçimi yapılırken bu kriter dikkate alınmıştır ve benzer sosyoekonomik ve kültürel seviyedeki okullar ve semtler seçilmiştir. Gruplar arası farklılık saptanmamasının sebebinin bu durum olduğu düşünülmektedir.

Literatür okul öncesi dönemde kazanılan deneyim ve birikim, sosyal çevre ile etkileşim ve birtakım uyaranlara maruz kalma durumlarının çocuğun okuma becerisini kazanması için önemli etkenler olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2008). Bu araştırmada da okuma da güçlük yaşayan grup ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, kontrol grubunda bulunan yani iyi okuyan öğrencilerin daha fazla süreli okul öncesi eğitimi aldıklarını göstermektedir. Bu durum da literatürü destekler nitelikte olmakla birlikte, okul öncesi eğitimin okuma becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu desteklemektedir.

BÖLÜM 5

ÖNERİLER

1) Okul ve sağlık profesyonelleri okuma becerisi sınıf ortalamasının altında olan öğrencileri dikkatli şekilde gözlemlemeli ve gerekirse tıbbi destek almalarını sağlamadır.

2) Okumada güçlük yaşayan çocukların, sonraki yıllarda psikolojik ve davranışsal problemler yaşamalarını önlemek amacıyla, öğretmenlerin okumada güçlük yaşayan öğrencileri saptması ve yönlendirilebilmesi için, öğretmenlere konu hakkında eğitim verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

3) Ailelere okuma güçlüğü ile ilgili eğitimler verilip okumada güçlük yaşayan çocukların daha erken saptanması ve yönlendirilmesi sağlanabilir.

4) Çalışma öncesinde, çocukların sözel ve sözel olmayan zeka puanları da incelenerek, araştırmaya ortalama ve üzerindeki çocuklar alınır ise ölçümlerde zeka düzeyi bir etken olmaktan çıkacak ve daha güvenilir sonuçlar elde edilecektir.

5) Okuma becerisi üzerinde etkisi saptanmış bir diğer değişken olan kısa süreli bellek araştırma kapsamında incelenir ise bulguları destekler nitelikte sonuçlar vereceği düşünülerek, daha sonraki çalışmalarda kısa süreli belleğin de ölçülmesi önerilmektedir.

6) Sesbilgisel farkındalık becerisi okuma üzerinde büyük etkiye sahip olduğu için okul öncesi dönemde çocuklara sesbilgisel farkındalık becerisi eğitimi verilerek, okumada güçlük yaşayan çocuk oranı azaltılabilir.

7) Hızlı otomatik adlandırma becerisinin okuma becerisi üzerindeki etkisi düşünülerek ve okuma kazanımına bir ön hazırlık olarak, okul öncesi dönemde çocuklar ile bu beceriyi geliştirmeye yönelik birtakım oyunlar oluşturulup oynanabilir.

8) Aileden ve retmenden alınan bilgiler, formlar retmene uyulayıcı tarafından verilerek, ailelere ise retmen tarafından yollanmıştır. Verilerin uygulayıcı tarafından aile ve retmenlerden yüz yüze görüşme şeklinde toplanması soruların daha doğru cevaplanması bu sayede verilerin daha güvenilir olmasını sağlayacaktır.

9) Araştırma boylamsal bir nitelikte yapılırsa, rencilerin sonraki dönemlerde nasıl problemlerle karşılacakları, içinde buldukları durum için ne gibi czm stratejileri geliştirecekleri, bu süreçteki aile ve retmen tutumları, rencilerin yaşadığı davranış problemleri ve gelişimsel süreçler hakkında bilgi ve fayda kazanılması sağlanabilir.

10) Araştırmanın boylamsal nitelikte yapılması ile ilişkili olarak, okumada güçlük yaşayan cocuklara sesbilgisel farkındalık becerisi eğitimi verilip nasıl bir etki sağladığını saptamak amacı ile eğitim sonunda tekrar bir ölüm yapılabilir.

11) Araştırmanın, sınırlılıkların daha dengeli ve az olduğu bir ortam ve zamanda daha fazla katılımcı ile yapılması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P., Turan, F. (2002). Türk çocuklarının üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: Queen City Printers.
- Aktepe, E., Demirci, K., Çalışkan, AM., Sönmez, Y. (2010). Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran hastalarda belirti ve tanı dağılımları, *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 23:100-108.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*, Washington DC., Köroğlu, E., (Çev.), Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal el kitabı*, Beşinci Baskı (dsm-5), *Tanı Ölçütleri* el kitabından, çev. Köroğlu, E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2014.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., Çekerek, E.E. (2013). Türkçe’de kelime okuma bilgisi testinin geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28 (2), 1-25.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 83-90.
- Durgunoğlu, A.Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299.
- Edwards, H.T., Kirkpatrick, A.G. (1999). Metalinguistic awareness in children :A developmental progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(4), 313-329.

- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Erol, N., Arslan, B.L., Akçakın, M. (1995). The adaption and standardization of the Child Behavior Checklist among 6-18 year old Turkish children. *Eunethydis: European Approaches to Hyperkinetic Disorder*, J Sergeant (Ed). Zurich: Fotoratar, 97-113.
- Flood, J. ve Menyuk, P. (1983). The development of metalinguistic awareness and its relation to reading achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(1), 65-80.
- Frost, R. (2006). Becoming literate in Hebrew: The grain-size hypothesis and Semitic orthographic systems. *Developmental Science*, 9, 439-440. doi: 10.1111/j.1467-7687.2006.00523.x
- Georgiou, G. K., Aro, M., Liao, C., Parilla, R. (2016). Modeling the relationship between rapid automatized naming and literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Experimental Child Psychology*, 143, 48-64.
- Goswami, U. ve Bryant, P.E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Nejat Yüzbaşıoğulları, Çev.). Ankara: MEB Yayınları.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272.
- Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Johnston, T.C., & Kirby, J.R. (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing*, 19(4), 339-361.
- Kail, R., & Hall, L.K. (1994). Speed of processing, naming speed, and reading. *Developmental Psychology*, 30(6), 949-954.
- Karaman, D., Kara, K., Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical Investigation*, 6(4), 288-298.

Karaman, D., Türkbay, T., Cöngöloğlu, A. ve Gökçe, F. S. (2006). Özgöl öğrenme bozukluğu ile binişik psikiyatrik bozukluklar. *Türkiye' de Psikiyatri*, 8, 3, 145-150.

Klauda, S.L., & Guthrie, J.T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321.

mebk12.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *Resmi Gazete*. Sayı:29072.

Öney, B.ve Goldman, S. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: effects of regularity of grapheme-phoneme correspondence. *Journal of Educational Psychology*, 76, 557-568.

Poulsen, M., Juul, H., & Elbro, C. (2015). Multiple mediation analysis of the relationship between rapid naming and reading. *Journal of Research in Reading*, 38, 124–140.

Quinn, JM., Wagner, RK. (2015). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers: results from a large-scale study of at-risk readers. *J Learn Disable*, 48(4), 433-445.

Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 1300-1337.

Rutter M., Caspi A., Fergusson D., Horwood LJ., Goodman R., Maughan B., Moffitt TE., Meltzer H., Carroll J. (2004) *Sex differences in developmental reading disability: new findings from 4 epidemiological studies*. *JAMA* 291:2007-2012.

Sarı, B., Aktan Acar, E. (2012). Erken ÇOCUKLUK dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği'nin (eçdfdö) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.

Şen, S., Çiçekler, C.Y. ve Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi kurumlarına devam eden ve etmeyen 5-6 yaşçocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29(2),37-54.

Şengöl, M. ve S. K. YALÇIN (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı 164, Güz 2004.

Shaywitz, S.E.(1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5),98-105.

- Silver, L.B.(2002). Developmental learning disorder. *Child and Adolescent Psychiatry*, 621-629.
- Smythe, I., Everatt, J., Al-Menaye, N., Xe, X., Capellini, S., Gyarmathy, E., et al (2008). Predictors of word-level literacy amongst Grade 3 children in five diverse languages. *Dyslexia*, 14, 170–187.
- Snowling, M, J. & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593–607.
- Snowling, M.J. (1991) Developmental reading disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 49–77.
- Snowling, M.J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1–23.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-61.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatized naming ability to growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1(2), 161–185.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316. doi: 10.1007/s11145-007-9108-4.
- Turan, F., Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi. *Education and Science*. 36 (161), 64-75.
- Turan, F., Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Turgut, S., Erden, G., Karakaş, S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının öög bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 13-25.
- Ünal, E., Köksal, K. (2007). Okuduğunu anlama ve sorular. *Doktora Tez Çalışması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 595-612.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G, Pratt, A., Chen, R. and Denckla, M.B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601–638.
- Wolf, M. and Bowers, P.G. (1999) The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415–438.
- Ziegler, J.C., & Goswami, U.C. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3–29.

EKLER



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2860925

03/03/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 24.02.2017 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.03.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Burçin BÜYÜKKARADAĞ'ın "Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişiminde Bilişsel ve Psikososyal Etkenlerin Rolü" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kadıköy, Beşiktaş ve Kağıthane ilçelerinde bulunan resmi ilkököl 1. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerine; kişisel bilgi formu, çocuklar ve gençler için davranış değerlendirme ölçeği, dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu değerlendirme formu, öğrenme bozukluğu belirti tarama testi, erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği, hotit testleri ve kelime okuma testlerini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/03/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ed83-8463-3fbb-85f9-fb20 kodu ile teyit edilebilir.

EK 1

Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu

Katılacağınız çalışmanın amacı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde bilişsel ve psikososya etkenleri araştırmaktır. Bu araştırma Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji bölümü öğrencilerinden Burçin Büyükkaradağ 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 çocuğunuzla birebir çalışma yapılacak, ayrıca verilecek anket tipi soruları, siz ebeveyn/ öğretmenlerden kişisel gözlemlerinize göre cevaplamanız, kişisel görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Çalışma sırasında herhangi bir sebeple rahatsızlık duyarsanız çalışmayı bırakabilirsiniz. Araştırmayla ilgili herhangi bir sorunuz olduğu takdirde araştırmacı burcinbuyukkaradag@gmail.com adresinden, veya 05345918303 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:

İletişim Bilgileri: e-posta: burcinbuyukkaradag@gmail.com

Telefon: 05345918303

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

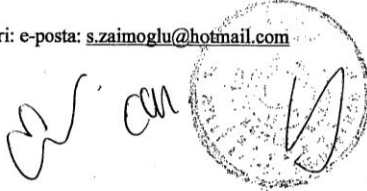
İmza:

Sahidin:

Adı- Soyadı: Sennur Zaimoğlu

İletişim Bilgileri: e-posta: 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?

Evets e 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: Kütövde 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:

Handwritten signature



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 (döğme ilikleme, bağcık, kaşık kullanma):

Bakım Verenler(Annenin bakma süresi):

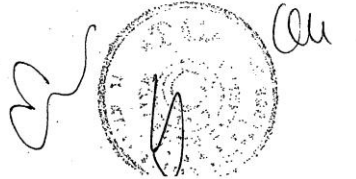
Okul Öncesi Eğitimi:

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)





6-18 YAŞ ÇOCUK VE GENÇLER İÇİN DAVRANIŞ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

EK3

		No: _____
		ANNE BABANIN İŞİ (Ayrıntılı biçimde yazınız). EĞİTİM (Toplam kaç yıl okula gittiğinizi yazınız)
CİNSİYETİ: <input type="checkbox"/> ERKEK <input type="checkbox"/> KIZ	YAŞI:	BABANIN İŞİ :.....EĞİTİM:.....YAŞI:..... ANNENİN İŞİ :.....EĞİTİM:.....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 ?			
<input type="checkbox"/> Hiç yok	Normalden az	Normal	Normalden fazla	Bilmiyorum	Normalden az	Normal	Normalden fazla	Bilmiyorum
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 ?			
<input type="checkbox"/> Hiç yok	Normalden az	Normal	Normalden fazla	Bilmiyorum	Normalden az	Normal	Normalden fazla	Bilmiyorum
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 ?			
<input type="checkbox"/> Hiç yok	Bilmiyorum	Az Aktif	Normal	Çok Aktif
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 ?			
<input type="checkbox"/> Hiç yok	Bilmiyorum	Normalden Az	Normal	Normalden Fazla
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

6-1-01 Baskısı-201

- V. 1- Çocuğunuzun yakdeşik olarak kaç yakın arkadaşı 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 Dili 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?

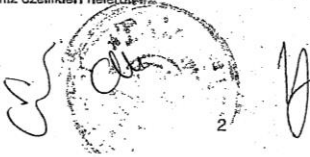
Hayır Evet- Ne zaman? _____

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

Hayır Evet- Açıklayınız _____

Çocuğunuzun sizi en çok özen, 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 anda ya da son 6 ay içindeki durumunu belirtmektedir. Bir madde çocuk 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 kaderyla)

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. | Hoşlandığı ya da zevk aldığı çok az şey vardır | 0 1 2 | 37. | Çok kavga çıkarır, kavgaya katılır |
| 0 1 2 | 6. | Kakasını tuvaletten başka yere yapar | 0 1 2 | 38. | Çok fazla sataşılır, dalga geçer |
| 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, aktına 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 gayreti göstermeden, sırtını tamamen büyüklere dayayıp herşeyi onlardan bekler | 0 1 2 | 44. | Tımaqlarını 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 deri 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 | 0 1 2 | 56. | Sağlık sorunu olmadığı halde ; |
| 0 1 2 | 25. | Başka çocuklarla geçinemez | 0 1 2 | a. | Ağrı ve sıızılardan yakınıır (baş ve karnı ağrısı dışında) |
| 0 1 2 | 26. | Hatalı davranışından dolayı suçluluk duymaz, orali olmaz, aldırılmaz | 0 1 2 | b. | Baş ağrılarından yakınıır (şikayet eder) |
| 0 1 2 | 27. | Kolay kıskanır | 0 1 2 | c. | Bulanıklı, 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 olmasını gerektiğine inanır. | 0 1 2 | h. | Diğer (açıklayınız): |
| 0 1 2 | 33. | Kimsenin onu sevmediğinden yakınıır | | | |

Lütfen arka sayfaya geçiniz

0: Doğru Değil (Bildiğiniz kadarıyla)

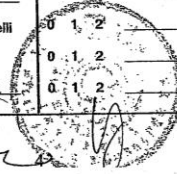
1: Bazen ya da Biraz Doğru

2: Çok ya da Sıklıkla Doğru

...
.....
.....

- 0 1 2 61. Okul ödevlerini tam ve iyi yapamaz
- 0 1 2 62. El, kol, bacak hareketlerini ayarlamada güçlük çeker, sakardır
- 0 1 2 63. Kendinden büyük çocuklarla vakit geçirmeyi tercih eder
- 0 1 2 64. Kendinden küçüklerle vakit geçirmeyi tercih eder
- 0 1 2 65. Konuşmayı reddeder
- 0 1 2 66. İstemeyerek de olsa, belli bazı davranışları tekrar tekrar yapar (ellerini defalarca yıkama, kapı kilitini tekrar tekrar kontrol etme gibi) (açıklayınız):
.....
.....
- 0 1 2 67. Evden kaçar
- 0 1 2 68. Çok bağırır
- 0 1 2 69. Sırlarını kendine saklar, hiç kimseye paylaşmaz
- 0 1 2 70. Olmayan şeyleri görür (açıklayınız):
.....
.....
- 0 1 2 71. Topluluk içinde rahat değildir, başkalarının kendisi hakkında ne düşünecekleri ve ne söyleyecekleriyle ilgili kaygı duyar
- 0 1 2 72. Yangın çıkarır
- 0 1 2 74. Gösteriş meraklısıdır, maskaralık yapar
- 0 1 2 75. Çok utangaç ve çekingendir
- 0 1 2 76. Diğer çocuklardan daha az uyur
- 0 1 2 77. Gece ve/veya gündüz diğer çocuklardan daha çok uyur (açıklayınız):
.....
.....
- 0 1 2 78. Dikkati kolayca dağılır
- 0 1 2 79. Konuşma problemi vardır (açıklayınız):
.....
.....
- 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):
.....
.....

- 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 duyguları 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 kaçar, dersini asar
- 0 1 2 102. Hareketleri yavaştır, enerjik değildir
- 0 1 2 103. Mutsuz, üzgün ve çökkündür (depresyondadır)
- 0 1 2 104. Çok gürlütücüdür
- 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:
.....
.....



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, akli 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 hızlıca 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 kaçırr).	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, unutkandır (Günlük basit işlerde ya da getir-götür işlerinde unutkandır).	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 :

(Handwritten signature)



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 değerlendirilmenin 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.				
Yaşlılarından 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 ayrı ayrı zorlanır.				
Sınıf düzeyinde bir parçayı okuduğunda anlamakta zorlanır [çeğer 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-ı, 2-5, d-t, g-ğ, y-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 bırakır, sayfanın belirli bir kısmını kullanamaz.)				
Yaşlarına oranla çizgileri kötü, dalgalıdır.				
Yaşlarına oranla insan resmi çizimleri kötüdür.				

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ÖLÇEĞİ
CEVAP ANAHTARI

Yaş:

Tarih:

Aşağıda yer alan maddelere katılımcı doğru cevap verdiyse (+), yanlış cevap verdiyse (-) olarak kodlayınız.

Bölüm A	Cevap	(+/-)	Bölüm B	Cevap	(+/-)
1. Tencere-pencere	Evet	___	1) Uçak, Uğurböceği, Uçurtma	/u/	___
2. Kabak-Tabak	Evet	___	2) Sabun, Sinek, Sepet	/s/	___
3. Davul-Bavul	Evet	___	3) Davul, Deve, Dolap	/d/	___
4. Kedi-yedi	Evet	___	4) Tavuk, Top, Tırtıl	/t/	___
5. Salon-balon	Evet	___	5) Yağmur, Yelek, Yumurta	/y/	___
6. Şeker-teker	Evet	___	6) Köpek, Kedi, Kitap	/k/	___
7. Etek-yelek	Evet	___	7) Nar, Nine, Nal	/n/	___
8. Balık-kaşık	Evet	___	8) Robot, Radyo, Rulo	/r/	___
Ham Puan		___	9) Lale, Leylek, Limon	/l/	___
			10) Masa, Mum, Muz	/m/	___
			Ham Puan		___
Bölüm C		(+/-)	Bölüm D		(+/-)
1. A		___	11. Arı		___
2. İ		___	12. Ayı		___
3. T		___	13. El		___
4. Y		___	14. Armut		___
5. O		___	15. Ekmek		___
6. K		___	16. Eşek		___
7. D		___	17. Tavşan		___
8. S		___	18. Tırtıl		___
9. M		___	19. Bisiklet		___
10. I		___	20. Aslan		___
Ham Puan		___	Ham Puan		___

Ölçeği satın almak, bireysel ve gruplarda kullanmak için yazarlarla iletişime geçilerek başvuru yapılması gerekmektedir. Yazarların izni olmadan ölçeğin bireysel ve grup uygulamalarında kullanılması yasaktır. Bu kurallara uymayanlar hakkında yasal işlem uygulanacaktır.

Bölüm E	(+/-)	Bölüm F	Cevap	(+/-)
1. /ü/ /ç/	_____	1. Çiçek	2	_____
2. /a/ /t/	_____	2. Oyun	2	_____
3. /o/ /k/	_____	3. Merdiven	3	_____
4. /a/ /t/ /l/	_____	4. Portakal	3	_____
5. /e/ /v/	_____	5. Kırmızı	3	_____
6. /a/ /y/ /l/	_____	6. Hastane	3	_____
7. /u/ /ç/	_____	7. Tencere	3	_____
8. /s/ /a/ /ç/	_____	8. Tekerleme	4	_____
9. /b/ /a/ /ş/	_____	9. Çikolata	4	_____
10. /f/ /a/ /t/ /e/	_____	10. Mandalina	4	_____
Ham Puan	_____	Ham Puan	_____	_____
Bölüm G	(+/-)	Bölüm H		(+/-)
1. Oyun	_____	1. K		_____
2. Baş	_____	2. Z		_____
3. Kuş	_____	3. D		_____
4. Gök	_____	4. R		_____
5. Kar	_____	5. e		_____
6. Bahar	_____	6. ü		_____
7. Köpek	_____	7. N		_____
8. Yıl	_____	8. u		_____
9. Gök	_____	9. p		_____
10. Son	_____	10. t		_____
Ham Puan	_____	Ham Puan	_____	_____

Ölçeği satın almak, bireysel ve gruplarda kullanmak için yazarlarla iletişime geçilerek başvuru yapılması gerekmektedir. Yazarların izni olmadan ölçeğin bireysel ve grup uygulamalarında kullanılması yasaktır. Bu kurallara uymayanlar hakkında yasal işlem uygulanacaktır.

HOTIT Testleri

EK7

Hızlı Otomatik İşimlendirme Testleri

Test Kayıt Formu

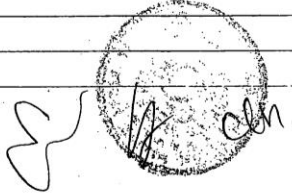
Bölüm I. Kişisel Bilgiler

_____			Kız <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>	Sınıf _____
_____			Konuşma Bozukluğu Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Türü _____		
Yıl	Ay	Gün	Konuşulan Dil _____		
Görüşme Tarihi	_____	_____	Okul _____		
Doğum Tarihi	_____	_____	Testi Yapanın Adı _____		
Takvim Yaşı	_____	_____	Test Konusu _____		

Bölüm II. Puanlama

Test	Ham Puan	Yaş Eşdeğeri	Sınıf Eşdeğeri	%ile Sıralama	Standart Puan	Betimleyici Oran
1. Resimler	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____
2. Renkler	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____
3. Rakamlar	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____
4. Harfler	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____

Bölüm III. Yorumlar ve Öneriler



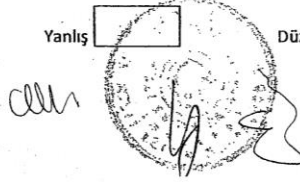
Bölüm IV. Uygulama - Puanlama

Test 1: Hızlı Otomatik İsimlendirme: RESİMLER

1. "RESİMLER" kartını, ön yüzü üstte olacak şekilde testi alanın önüne koyun.
2. "Seninle bazı isim söyleme oyunları oynayacağız. Sana bunun gibi kartlar göstereceğim" deyin.
3. Kartı açın "sen, doğru ve çabuk bir şekilde bu kartta gördüklerinin isimlerini söylemeye çalışacaksın. deyin.
4. İlk resmi işaret edin. "Buradan başlayacaksınız ve kartın sonuna gelinceye kadar tüm satırları takip edeceksiniz." deyin.
5. Kartı kapatın ve önyüzü üstte olacak şekilde testi alanın önüne koyun.
6. "İlk olarak, küçük bir alıştırmaya yapalım. Önce, gösterdiğim resimlerin isimlerini bana söyle." Kartın üstündeki beş resmi (çiçek, el, kalem, köpek, masa) rastgele sorun. Eğer testi alan, yanlış bir kelime söylerse, düzeltin ve doğrusunu söyleyin. Yanlış isimlendirilen resimler sadece alıştırmaya yapılırken düzeltilir. "Çok iyi! Şimdi alıştırmaya başlayalım. Doğru ve çabuk bir şekilde bu resimlerin isimlerini sırayla söyle."
7. Kartı açın ve "Harika! Şimdi ilk kartı denemeye hazırsınız" deyin.
8. İlk resmi işaret edin. "Unutma, buradan başla ve ben başla dediğimde çabuk bir şekilde satırın sonuna kadar resimlerin isimlerini söyle." Bunları söylerken, testi alan kişinin kartın ortasındaki kat yerinde durmasını engellemek için, parmağınızla ilk satırın sonuna kadar ilerleyin. "İstersen parmağınla takip edebilirsiniz." deyin.
9. "Anlamadığın bir şey var mı?" deyin.
10. "Hazır, dikkat, başla!" dedikten sonra kronometreyi başlatın.
11. Yanlış tanımlanan maddeyi yuvarlak içine alın. Maddenin üzerine testi alanın söylediğini yazın.
12. Eğer testi alan kendi kendine düzeltirse, maddenin üzerine "D" yazın.
13. Testi alan, en son maddeyi söylediği anda zamanı durdurun.
14. Süreyi, yanlış sayısını, düzeltmeleri kutulara kaydedin.
15. Testi alan kişinin düzeltmeleri ("D") yanlış sayılmaz.

çiçek	el	kalem	köpek	masa	el	çiçek	kalem	masa	köpek
kalem	köpek	el	masa	köpek	çiçek	el	masa	kalem	çiçek
el	çiçek	kalem	masa	kalem	köpek	masa	çiçek	köpek	el
köpek	el	masa	çiçek	köpek	kalem	el	kalem	çiçek	masa
kalem	çiçek	köpek	masa	el	masa	kalem	el	çiçek	köpek

Süre Yanlış Düzeltmeler



Test 2: Hızlı Otomatik İsimlendirme: RENKLER

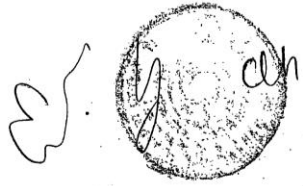
1. "RENKLER" kartını, önyüzü üstte olacak şekilde testi alanın önüne koyun.
2. "Şimdi, bu renkleri bana söyle." deyin.
3. Kartın önyüzündeki renklerin her birini rastgele sorun. (Renklerin tümü en az bir kez sorulmalıdır.)
4. Daha sonra, "Hadi şimdi deneyelim. Doğru ve çabuk bir şekilde bütün renkleri sırayla söyle" deyin. Yanlış isimlendirilen renkler sadece alıştırmaya yapılırken düzeltilir. (Örneğin mavi renk için "mor" ya da kırmızı için "turuncu" dediğinde)
5. Kartı açın ve "Şimdi karttaki bütün renkleri söylemeye hazırsın" deyin.
6. İlk rengi işaret edin. "Unutma, buradan başla ve ben başla dediğimde, çabuk bir şekilde satırın sonuna kadar bütün renkleri söyle." Bunları söylerken testi alan kişinin, kartın ortasındaki kat yerinde durmasını engellemek için, parmağınızla ilk satırın sonuna kadar ilerleyin. "İstersen parmağınla takip edebilirsiniz." deyin.
7. "Anlamadığın bir şey var mı?" deyin.
8. "Hazır, dikkat, başla!" Dedikten sonra kronometreyi başlatın.
9. Yanlış tanımlanan maddeyi yuvarlak içine alın. Maddenin üzerine testi alanın söylediğini yazın.
10. Eğer testi alan kendi kendine düzeltirse, maddenin üzerine "D" yazın.
11. Testi alan, en son maddeyi söylediği anda zamanı durdurun.
12. Süreyi, yanlış sayısını, düzeltmeleri kutulara kaydedin.
13. Testi alan kişinin düzeltmeleri ("D") yanlış sayılmaz.

siyah kırmızı sarı yeşil mavi kırmızı siyah sarı mavi yeşil
sarı yeşil kırmızı mavi yeşil siyah kırmızı mavi sarı siyah
kırmızı siyah sarı kırmızı sarı yeşil mavi siyah yeşil mavi
yeşil sarı mavi siyah yeşil kırmızı sarı kırmızı siyah mavi
sarı kırmızı yeşil mavi kırmızı mavi siyah yeşil siyah sarı

Süre

Yanlış

Düzeltilmeler



Test 3: Hızlı Otomatik İsimlendirme: RAKAMLAR (Sayılar)

1. "RAKAMLAR" kartını, önyüzü üstte olacak şekilde testi alanın önüne koyun.
2. "Şimdi, bu rakamları söyle." deyin.
3. Kartın önyüzündeki rakamların her birini rastgele sorun. (Rakamların tümü en az bir kez sorulmalıdır.)
4. Daha sonra, "haği şimdi deneyelim. Doğru ve çabuk bir şekilde bütün rakamları sırayla söyle." Yanlı isimlendirilen rakamlar sadece alıştırma yapılırken düzeltilir.
5. Kartı açın ve "Şimdi karttaki bütün rakamları söylemeye hazırsın." deyin.
6. İlk rakamı işaret edin. "Unutma, buradan başla ve ben başla dediğimde çabuk bir şekilde satırın sonuna kadar bütün rakamları sırayla söyle." Bunları söylerken testi alan kişinin, kartın ortasındaki kat yerinde durmasını engellemek için, parmağınızla ilk satırın sonuna kadar ilerleyin. "İstersen parmağınla takı edebilirsin." deyin.
7. "Anlamadığın bir şey var mı?" deyin.
8. "Hazır, dikkat, başla!" dedikten sonra kronometreyi başlatın.
9. Yanlı tanımlanan maddeyi yuvarlak içine alın. Maddenin üzerine testi alanın söylediğini yazın.
10. Eğer testi alan kendi kendine düzeltirse, maddenin üzerine "D" yazın.
11. Testi alan, en son maddeyi söylediği anda zamanı durdurun.
12. Süreyi, yanlı sayısını, düzeltmeleri kutulara kaydedin.
13. Testi alan kişinin düzeltmeleri ("D") yanlı sayılmaz.

2	6	9	4	7	6	2	9	7	4
9	4	2	7	4	2	6	7	9	6
6	2	9	7	9	4	7	2	4	6
4	6	7	2	4	9	6	9	2	7
9	2	4	7	6	7	2	6	4	9

Süre

Yanlı

Düzeltilmeler

Test 4: Hızlı Otomatik İsimlendirme: HARFLER

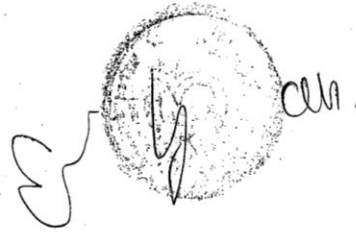
1. "HARFLER" kartını, önyüzü üstte olacak şekilde testi alanın önüne koyun.
2. "Şimdi, bu harfleri söyle" deyin.
3. Kartın önyüzündeki harflerin her birini rastgele sorun. (Harflerin tümü en az bir kez sorulmalıdır.)
4. Daha sonra, "Hadi şimdi deneyelim. Doğru ve çabuk bir şekilde bütün harfleri sırayla söyle." Yanlış isimlendirilen harfler sadece alıştırmaya yapılırken düzeltilir.
5. Kartı açın ve "Şimdi karttaki bütün harfleri söylemeye hazırsın." deyin.
6. İlk harfi işaret edin. "Unutma, buradan başla ve ben başla dediğimde çabuk bir şekilde satırın sonuna kadar bütün harfleri sırayla söyle." Bunları söylerken testi alan kişinin, kartın ortasındaki kat yerinde durmasını engellemek için, parmağınızla ilk satırın sonuna kadar ilerleyin. "İstersen parmağınla takip edebilirsiniz." deyin.
7. "Anlamadığın bir şey var mı?" deyin.
8. "Hazır, dikkat, başla!" dedikten sonra kronometreyi başlatın.
9. Yanlış tanımlanan maddeyi yuvarlak içine alın. Maddenin üzerine testi alanın söylediğini yazın.
10. Eğer testi alan kendi kendine düzeltirse, maddenin üzerine "D" yazın.
11. Testi alan, en son maddeyi söylediği anda zamanı durdurun.
12. Süreyi, yanlış sayısını, düzeltmeleri kutulara kaydedin.
13. Testi alan kişinin düzeltmeleri ("D") yanlış sayılmaz.

k s m t b s k m b t
m t s b t k s b m k
s k m b m t b k t s
t s b k t m s m k b
m k t b s b m s k t

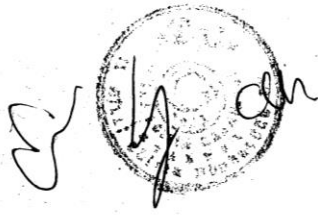
Süre

Yanlış

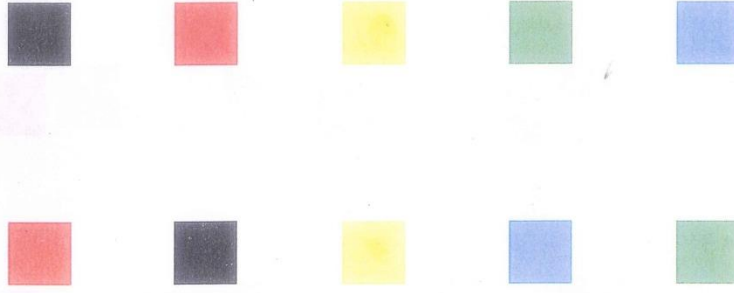
Düzeltilmeler



Hızlı Otomatik İsimlendirme: RESİMLER



Hızlı Otomatik İsimlendirme: RENKLER

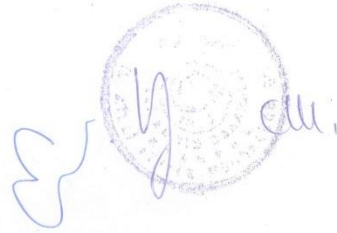


Handwritten signature and a circular stamp.

Hızlı Otomatik İsimlendirme: RAKAMLAR

2 6 9 4 7

6 2 9 7 4

A handwritten signature in blue ink is written over a circular purple stamp. The signature appears to be "E. Y. em.".

Hızlı Otomatik İsimlendirme: HARFLER

k s m t b

s k m b t



Kelime Okuma Testleri

Bölüm I. Kişisel Bilgiler

Ad _____	Erkek <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/>	Yıl _____	Ay _____	Gün _____
Okul _____	Sınıf _____	Test Tarihi _____	_____	_____
Testi Uygulayanın 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 atlarsa, 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 sütundaki kelimeleri bittikten sonra bir sonraki sütunu okumaya başla (ikinci sütunu 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 listede 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- yerleştirdiniz
8- aştı	34- iletmek	60- irkildiler	86- ayakkabının
9- inat	35- kişisel	61- köşesinden	87- çiselemeye
10- tebrik	36- oğlağın	62- örümcekler	88- hatırlayarak
11- dolsun	37- serüven	63- tüyelerinden	89- konuşuyormuş
12- başladı	38- toplumsal	64- yüksekteydi	90- sağlığınıza
13- bahçenin	39- yavrucak	65- akvaryumu	91- yanaklarından
14- ağladı	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- ayakkabıları
20- girmeyi	46- nişanlısı	72- kalakalmış	98- ansiklopedisi
21- kuşlarla	47- yiyorlardı	73- koyulalım	99- sevindiğimizi
22- toplanır	48- böceklerin	74- olgunlaşmamış	100- atıştırıyorum
23- aksine	49- kahvaltı	75- salıncaktan	101- fısıldaşmayalım
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 sayısıdır. Eğer testi alan kişi bir uydurma sözcüğü atlarsa, 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 kelimeler 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 söylese; 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 sonrakiye geç. Okuduğun sırayı kaybetmemek için parmağınla kelimeleri takip edebilirsin. Eğer birden fazla kelime atlarsan, okuyacağın kelimeyi parmağınla göster. Anladın mı? Tamam, ben kartı sana göster 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 olmadığını bakmasını isteyin. Eğer testi alan kişi bundan sonra da daha fazla okuyamayacağını söylese 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. dakırtıp
15. ayazrak
16. silgeti
17. benemos
18. yalkoma

19. eymişçi
20. vankinkent
21. semürtük
22. pesterpit
23. tabardak
24. geşeği
25. atnasın
26. yangasın
27. naybakkardı
28. cülümküzde
29. focuktavar
30. otoroduk
31. bekyembitle
32. okturampi
33. kelendene
34. iniktepim
35. şakçamlarta
36. güntülümde
37. usulbakta
38. özegeleşe
39. uğusura
40. keşerdışçı
41. siltarsa
42. ahuzurka
43. gınaybeki
44. manapartak
45. benerzümçüm
46. topkanlupça
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. çatasımkısalalar
61. otomotlapama
62. endiklenimdiler
63. ötüreksepertili

Doğru olarak okunan kelime sayısı

Eğer öğrenci 60 saniyeden önce bitirirse bitirme süresi

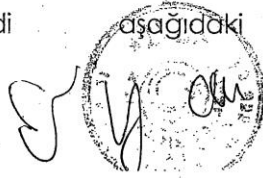
KELİME OKUMA TESTİ

Anlamlı Sözcükler-1A

al
bana
acaba
başlamıştı
cevabını
verebilirim
giysilerimizi
sokağımızdakiler



bir	minnacık	görünürde	bayrağımızı
ama	sorarım	köylülere	yaklaştığında
bardak	yaşlısı	sıçradılar	kabuklarını
baktık	aldınış	zūrafanın	ağaçlarıyla
midem	baktığı	avucumun	gerçekleştirmek
buçuk	çiftliğin	değiştirip	neşelendirmek
nasıl	erkekler	geçirdikten	yerleştiriniz
aştı	iletmek	irkildiler	ayakkabının
inat	kişisel	köşesinden	çiselemeye
tebrik	oğlağın	örümcekler	hatırlayarak
dolsun	serüven	tüylerinden	konuşuyormuş
başladı	toplumsal	yüksekteydi	sağlığımızı
bahçenin	yavrucak	akvaryumu	yanaklarından
ağladı	bindirmiş	anlaşmazlık	alışverişi
birliği	akvaryum	beklediğin	anlatımlardan
kapanmış	başvurmak	çarptırılmış	benzemiyormuş
söylenir	arasında	fırlattılar	çıkaramadım
adeta	alacağım	harflerini	dönüştürecek
caddeler	bırakarak	döndüğümde	ayakkabıları
girmeyi	nişanlısı	kalakalmış	ansiklopedisi
kuşlarla	yyıyordu	koyulalım	sevindiğimizi
toplanır	böceklerin	olgunlaşmamış	atıştırıyorum
aksine	kahvaltı	salıncaktan	fısıldaşmayalım
bilerek	soğumaya	uyuyayım	oluşturulmuştur
düşünde	apartmanın	yönetici	doyurulmaktasınız
indirmiş	çıkageldi	aşağıdaki	gerçekleştirilmemiş



KELİME OKUMA TESTİ

Anlamsız Sözcükler-2A

mu

vı

kük

pam

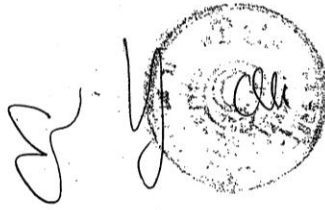
hırk

arhası

kudula

öspüte

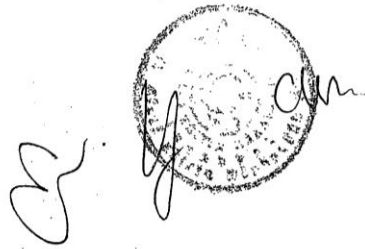
8

A handwritten signature in cursive script is positioned to the left of a circular stamp. The stamp contains some illegible text and a central emblem.

ge
heştün
çakur
misi
lerte
menet
daloy
besemit
kinketil
sabursa
süznevey
kepatti
remzeldi
dakırtıp
ayazrak
silgeti
benemos
yalkoma
eymişçi
vankinkent
semürtük

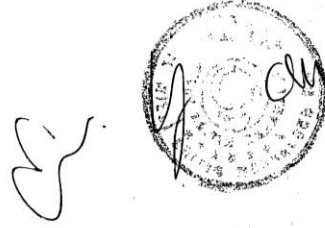
pesterpit
tabardak
geşegi
atnasın
yangasın
nâybakkardı
cülümküзде
focuktavar
otoroduk
bekyembitle
okturampi
kelendene
iniktepim
şakçamlarta
güntülümde
usulbakta
özegelçe
uğusura
keçerdişçi
siltarsa
ahuzurka

gınaybeki
manapartak
benezümçüm
topkanlupça
pintopara
daldamdakaydı
rinsintikviyer
kırsındırazma
başıltaınmasın
sabuktalyordu
tümstülmüş
damladizantin
menendinlikte
şesikenedi
ikirinmedi
hetükeşipil
yörtümlerecek
çatasımkısalar
otomotlapama
fundakatçıyalar
cübürücümakala



METİN'İN AĞZINDAKİ MİKROPLAR

Metin altı yaşındaydı. Annesi ile çok iyi anlaşıyordu. Annesi sadece Metin'in yemeklerden sonra dişlerini fırçalama alışkanlığı olmamasından şikayetçiydi. Bir gün Metin yine dişlerini fırçalamamıştı. Gece rüyasında pek çok mikrobun dişlerinin arasına girdiğini gördü. Mikroplar: "Harika tam bize göre dişler, yemek artıkları çok lezzetli" diyorlardı. Metin birden uyandı. Banyoya giderek dişlerini fırçaladı.



1) Metin kaç yaşındaydı?

- a) 4 b) 5 c) 6

2) Metin annesi ile nasıl anlaşıyordu?

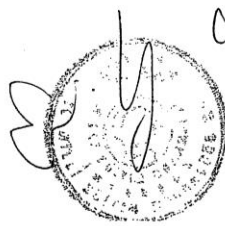
- a) iyi b) çok iyi c) kötü

3) Metnin annesi neyden şikayetçiydi?

- a) Metin'in çok yaramaz olmasından
b) Metin'in düzenli yemek yeme alışkanlığı
olmadığından
c) Metin'in yemeklerden sonra dişlerini fırçalama
alışkanlığının olmamasından

4) Metin rüyasında ne gördü?

- a) Okula gittiğini
b) Pek çok mikrobun dişlerinin arasına girdiğini
c) Dişlerini fırçaladığını



5)Metin gördüğü rüya karşısında ne hissetti?

a) Mutluluk

b) Korku

c) Heyecan

6)Metin uyandığında ne yaptı?

a) Banyoya giderek yüzünü yıkadı

b) Banyoya giderek dişlerini fırçaladı

c) Banyoya giderek duş aldı

7) Eğer dişlerimizi düzenli şekilde fırçalamazsak mikroplar dişlerimize ne yapar?

a) Dişlerimizi çekerler

b) Dişlerimize zarar verirler

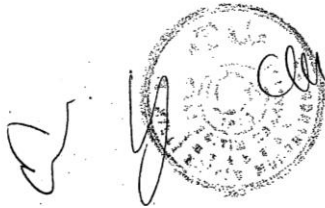
c) Dişlerimize faydalı olurlar

8)Diş fırçalama alışkanlığı nasıl bir alışkanlıktır?

a) Faydalı

b) Zor

c) Yorucu



ÖZGEÇMİŞ

Burçin Büyükkaradağ 30 Mayıs 1993'te İstanbul'da doğdu. 2015 yılında Işık Üniversitesi Psikoloji bölümünden mezun oldu. 2017 yılında Işık Üniversitesi'nde Klinik Psikoloji Çocuk-Ergen alt alanı Yüksek lisansını tamamladı. Lisans ve Yüksek Lisans eğitimleri sırasında Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi ve Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde stajyer olarak gözlem yapma fırsatı yakaladı ve çocuk psikolojisi alanında bir çok mesleki eğitime katıldı. Araştırma alanları çocuk ve ergen psikopatolojileri, aile tutumları, oyun terapileri ve çocuklarda bilişsel davranışçı terapilerdir.2016 yılından beri özel bir danışmanlık merkezinde çalışmaktadır.