T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ERKEN BELİRTİLERİ İLE ERKEN OKURYAZARLIK VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nesil ŞENTÜRK GÜLHAN

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ YAKUP BURAK

EDİRNE, 2023

Tezin Adı: Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri İle Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yazar Adı: Nesil ŞENTÜRK GÜLHAN

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesi Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenim gören ve rastgele seçilen 342 okul öncesi dönem çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği", "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri" ve "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normalliği test edilmiş, dağılım normalitesi sağlandığı için parametrik analizler tercih edilmiştir. Araştırma verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayısı, Hiyerarşik Regresyon analizi, Bağımsız Grup t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul öncesi dönem çocuklarda öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arttıkça, erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinde yaşanan sorunların da arttığı görülmüştür. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü riskini, erken okuryazarlık becerileri %53, yürütücü işlev becerileri ise % 68 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi dönem çocukların, yaşlarına, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna, okul öncesi kurumuna devam etme süresine, kardeş sayısına, doğum sırasına, aile birliktelik durumuna, anne/baba yaşına, kendilerini tanımladıkları ortalama gelir düzeyine, anne/baba çalışma durumuna göre hem öğretmen hem ebeveyn formu öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi dönem çocukların cinsiyetine göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinde öğretmen formunda anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu,

anne ve baba öğrenim durumunda ise ebeveyn formunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca ailede öğrenme güçlüğü tanısı olma durumuna göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arasında hem öğretmen hem de ebeveyn formunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, öğrenme güçlüğü, yürütücü işlevler, erken okuryazarlık

Thesis Title: Investigation of the Relationship Between Early Symptoms of Learning Disability of Preschool Children and Early Literacy and Executive Function Skills

Author: Nesil ŞENTÜRK GÜLHAN

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between the early symptoms of learning disability and early literacy and executive function skills of preschool children. The research was designed in relational scanning model. The sample group of the research consists of 342 randomly selected preschool children who study in independent kindergartens and kindergartens affiliated to the National Education Directorate in Istanbul province Başakşehir and Küçükçekmece districts. "Demographic Information Form", "Specific Learning Disorder Screening Scale", "Childhood Executive Functions Inventory" and "Early Literacy Skills Evaluation Teacher Questionnaire" were used as data collection tools in the study. The normality of the research data was tested, parametric analyzes were preferred because distribution normality was provided. Pearson correlation coefficient, hierarchical regression analysis, Independent Group t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) techniques were used in the analysis of the research data. According to the results obtained from the research findings, it was observed that as the risk of learning disability increases in preschool children, the problems experienced in early literacy and executive function skills also increase. At the same time, it was determined that early literacy skills explained 53% and executive function skills explained 68% of preschool children's risk of learning difficulties. In addition, pre-school children's age, previous pre-school education status, pre-school attendance period, number of siblings, birth order, family coexistence, mother/father age, average income level by which they define themselves, mother/father working It was determined that there was no significant difference between the early symptoms of learning disability risk in both the parent form and the teacher form. However, it was determined that there was a significant difference in the early symptoms of the

risk of learning disability in the teacher form according to the gender of the preschool children, and a significant difference in the education status of the parents in the parent form. In addition, a significant difference was found between the early symptoms of learning disability risk according to the presence of a diagnosis of learning disability in the family, in both teacher and parent forms.

Key Words: Preschool period, learning disability, executive functions, early literacy

ÖNSÖZ

Çalışmamın her aşamasında bana destek olan, kıymetli zamanını bir an olsun esirgemeyen, bilgi ve tecrübeleri ile hem akademik hayatıma hem tez sürecime ışık tutan çok kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Yakup BURAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimimden bu yana bilgi birikimi ile bana rehber olan, tecrübelerine sonsuz güvendiğim, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum ve tez jüri üyeliğimi kabul ederek beni onurlandıran değerli hocam Prof. Dr. İbrahim COŞKUN'a,

Tezimde ölçeğini kullanmama izin verip ardından tez jüri üyeliğimi de kabul ederek beni onurlandıran kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hande ARSLAN ÇİFTÇİ'ye,

Yüksek lisans eğitimim boyunca okul öncesi eğitimi alanında bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana rehber olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sayın Ezgi AKŞİN YAVUZ'a,

Tezimin veri toplama sürecinde araştırmama katılan çocuklara, öğretmenlere, ebeveynlere ve uygulama yaptığım okullarda tez sürecime katkı sağlayan okul yöneticilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Emeklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, desteklerini her zaman en yakınımda hissettiğim, bugünümün mimarları canım annem Sevil ŞENTÜRK, canım babam Aydın ŞENTÜRK ve canım kardeşim Asya ŞENTÜRK'e sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, hayatıma girdiği andan itibaren beni yüreklendiren, emeğimin her aşamasına şahit olan, desteği, güveni ve anlayışı ile her adımımda yanımda olduğunu hissettiğim can eşim Zeki Can GÜLHAN'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

Nesil ŞENTÜRK GÜLHAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET V
ABSTRACT III
ÖNSÖZ IX
TABLOLAR LİSTESİ IX
ŞEKİLLER LİSTESİ XIII
KISALTMALAR XIV
BÖLÜM I 1
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 4
1.3. Önem 5
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar: 7
BÖLÜM II 9
2. İLGİLİ LİTERATÜR 9
2.1. Öğrenme Güçlüğü 9
2.1.1. Öğrenme Güçlüğünün Tanımı 9
2.1.2. Öğrenme Güçlüğünün Görülme Sıklığı 10
2.1.3. Öğrenme Güçlüğünün Alt Tipleri 11
2.1.3.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi) 11
2.1.3.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi) 12
2.1.3.3. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) 12
2.1.3.4. Başka Türlü Adlandırılamayan Öğrenme Güçlüğü 13
2.1.4. Öğrenme Güçlüğünün İlkokuldaki Belirtileri 14
2.1.5. Öğrenme Güçlüğü Riski Erken Belirtileri 14
2.2. Erken Okuryazarlık 15
Sesbilgisel Farkındalık 16
Yazı Farkındalığı 17
Harf Bilgisi 17

Sözcük Bilgisi 18
Dinlediğini Anlama 18
2.3. Erken Okuryazarlık Becerileri ile Öğrenme Güçlüğü İlişkisi 18
2.4. Yürütücü İşlev Becerileri 19
Çalışan Bellek 20
Ketleyici Kontrol 21
Bilişsel Esneklik 21
2.5. Yürütücü İşlev Becerileri ile Öğrenme Güçlüğü İlişkisi 21
2.6. İlgili Çalışmalar 23
2. 6.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 23
2.6.2. Dünya'da Yapılan Çalışmalar 30
BÖLÜM III 36
3. YÖNTEM 36
3.1. Araştırmanın Modeli 36
3.2. Evren ve Örneklem 36
3.3. Veri Toplama Araçları 41
3.3.1 Demografik Bilgi Formu 41
3.3.2 Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ) 41
3.3.3. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) 42
3.3.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi 43
3.4. Veri Toplama Süreci 48
3.5. Verilerin Analizi 49
BÖLÜM IV 54
4. BULGULAR 54
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular……..54
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular……55
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular……..59
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular……73
BÖLÜM V 75
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 75
5.1. Sonuç ve Tartışma 75

5.1.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma……..75

5.1.2. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....80

5.1.3. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma…….....82

5.2. Öneriler……..……..82

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler……82

5.2.2. Karar Alıcı Kurumlara Yönelik Öneriler……..…….....83

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler……...……83

KAYNAKÇA……..85

EKLER 112

EK 1: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ 112

1.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği İzni 112

1.2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Kullanma İzni 113

EK 2: MEB Araştırma İzin Belgesi 114

EK 3: Etik Kurul İzni 115

EK 4: Veli Onam Formu……...118

EK 5: Öğretmen Onam Formu.....…….....119

EK 6: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları 119

6.1. Ebeveyn Demografik Bilgi Formu 120

6.2. Öğretmen Demografik Bilgi Formu 121

6.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği 122

6.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi...123

6.5. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu…….124

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Okul öncesi dönem çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri…….**38**

Tablo 3.2. Okul öncesi dönem çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri…….**39**

Tablo 3.3. Okul öncesi dönem çocukların yaş, anne yaşı ve baba yaşına ilişkin frekans, minimum-maximum değer, ortalama ve standart sapma bilgileri……**40**

Tablo 3.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi tek faktörde toplanan madde analiz sonuçları ……..**46**

Tablo 3.5. Okul öncesi dönem çocukların ÇDYİE toplam ve alt boyut, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme toplam, ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin dağılımları……..**50**

Tablo 4.1. Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam ve alt boyut puanları ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları……**54**

Tablo 4.2. Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, ailenin kendisini tanımladığı sosyo-ekonomik durum), erken okuryazarlık, çalışan bellek ve ketleyici kontrol değişkenlerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi..**56**

Tablo 4.3. Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarının cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, erken okuryazarlık, çalışan bellek ve ketleyici kontrol değişkenlerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi……..**57**

Tablo 4.4. Okul öncesi dönem çocukların cinsiyetine göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları**……..59**

Tablo 4.5. Okul öncesi dönem çocukların daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……..**60**

Tablo 4.6.1. Okul öncesi dönem çocukların okul öncesi kurumuna devam etme süresine göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları……...**60**

Tablo 4.6.2. Okul öncesi dönem çocukların okul öncesi kurumuna devam etme süresine göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları……..**61**

Tablo 4.7.1. Okul öncesi dönem çocukların kardeş sayısına göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları…….**61**

Tablo 4.7.2. Okul öncesi dönem çocukların kardeş sayısına göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları……..…**62**

Tablo 4.8.1. Okul öncesi dönem çocukların kardeş sırasına (doğum sırası) göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları……...**63**

Tablo 4.8.2. Okul öncesi dönem çocukların kardeş sırasına (doğum sırası) göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları……..**63**

Tablo 4.9.1. Okul öncesi dönem çocukların aile birliktelik durumuna göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları……..**64**

Tablo 4.9.2. Okul öncesi dönem çocukların aile birliktelik durumuna göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları...**65**

Tablo 4.10.1. Okul öncesi dönem çocukların kendilerini tanımladıkları SED'e (Sosyo-ekonomik durumlarına) göre Öğretmen ve Ebeveyn Formu ÖBTÖ toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları……**65**

Tablo 4.10.2. Okul öncesi dönem çocukların kendilerini tanımladıkları SED'e (Sosyo-ekonomik durumlarına) göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları……..……..**66**

Tablo 4.11.1. Okul öncesi dönem çocukların anne öğrenim durumuna göre Öğretmen ve Ebeveyn Formu ÖBTÖ toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları…….....…**67**

Tablo 4.11.2. Okul öncesi dönem çocukların anne öğrenim durumuna göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları...**68**

Tablo 4.12.1. Okul öncesi dönem çocukların baba öğrenim durumuna göre Öğretmen ve Ebeveyn Formu ÖBTÖ toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları…….....**69**

Tablo 4.12.2. Okul öncesi dönem çocukların baba öğrenim durumuna göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları...**70**

Tablo 4.13. Okul öncesi dönem çocukların anne çalışma durumuna göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……**71**

Tablo 4.14. Okul öncesi dönem çocukların baba çalışma durumuna göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……**72**

Tablo 4.15. Okul öncesi dönem çocukların ailede veya yakın çevresinde öğrenme güçlüğü tanısı olma durumuna göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları…….**72**

Tablo 4.16. Okul öncesi dönem çocukların yaşlarına göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin Pearson Korelasyon Katsayı sonuçları…**73**

Tablo 4.17. Okul öncesi dönem çocukların anne yaşına göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin pearson korelasyon katsayı sonuçları…..**73**

Tablo 4.18. Okul öncesi dönem çocukların baba yaşına göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin pearson korelasyon katsayı sonuçları…..**74**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi açımlayıcı faktör analizinde scree plot grafiği……....**45**

KISALTMALAR

ÖBTÖ: Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği

ÖBTÖ-ÖF: Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Öğretmen Formu

ÖBTÖ-EF: Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği Ebeveyn Formu

Yİ: Yürütücü İşlevler

ÇDYİE: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri

ÇDYİE-ÖF: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Okul öncesi dönem, doğum anından itibaren başlayıp zorunlu eğitim çağına kadar süren ve bireyin ileriki yaşamını büyük derecede etkileyen en kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuğun yaşadığı deneyimler ile kazandığı bilgi ve beceriler çocuğun gelişimini destekler nitelikte olmalıdır (Kuru-Turaşlı, 2015). Okul öncesi eğitim, çocukları ilkokula hazırlayan, evdeki eğitimini ve gelişimini destekleyen, dil ve sosyal beceri açısından çocuklar arasında oluşabilecek farkı azaltmayı amaçlayan bir programdır (Aslanargun ve Tapan, 2011). Bu dönemde öğrenilen bilgi ve beceriler çocuğun gelecek yaşamına temel oluşturmaktadır.

Öğrenme; bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda kendisinde kalıcı davranış değişikliği meydana gelmesi ile oluşur (Senemoğlu, 2003; Gür, 2013). Bu bağlamda öğrenmenin çocuğun çevre ile etkileşimi sonucu oluştuğu söylenebilir. Bazı çocuklar çeşitli nedenlerden dolayı herhangi bir zekâ geriliği olmaksızın öğrenmede zorluk yaşarlar. Bu çocukların büyük bir bölümünü de öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar oluşturmaktadır (Dinç, 2022).

Öğrenme güçlüğü, herhangi bir zekâ geriliği olmaksızın okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik ve mantık becerisini kazanmada önemli düzeyde güçlük yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2019; Korkmazlar, 2008; Bender, 2019; Taşlıbeyaz, 2021). Normal gelişim gösteren çocuklar gelişim alanlarına uygun yeni beceriler kazanırken akranlarını ve yetişkinlerini örnek alırlar öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar ise bu becerileri kazanabilmesi için çok yönlü uyaranlar sunulması gerekir (Gümüşçü-Tuş, 1996). Okul öncesi dönemde çocuklar tanı almasa da öğrenme güçlüğü belirtileri gösterebilir. Özdemir (2022) çalışmasında

öğrenme güçlüğünün okul öncesi dönem belirtilerini; dil becerileri, motor beceriler, akademik ve kavramsal beceriler, algısal beceriler, dikkat ve bellek alanına yönelik beceriler olarak değerlendirmiştir.

Öğrenme güçlüğünün erken tanılanması, bu güçlüğü olan çocuklara destek eğitim hizmetlerinin sağlanması için oldukça önemlidir (Aslan, 2015). Aynı zamanda çocukların erken tanı alması ve eğitime vakit kaybetmeden başlanması halinde çocukların akranlarına yetişebildiği ve var olan potansiyellerini en iyi şekilde gösterebildiği görülmektedir (Korkmazlar, 2008). Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak erken tanı, "*Öğrenme bozukluğu açısından klinik görünüme uyan semptomlar risk faktörleri*" olarak tanımlanmıştır. Öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar, okul öncesi dönemde belirlenebilir ve uygun müdahale programları ile desteklenirse öğrenme güçlüğü ile tanılanma olasılıklarının büyük ölçüde azalmaktadır. Öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik uygulanan müdahale programları, çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilemeye yönelik kaba motor, ince motor, dikkat, dil, sosyal ve erken okuryazarlık gibi becerilerin geliştirilmesine ve ileriki süreçte akademik anlamda sağlam bir temellerinin oluşmasına katkı sağladığı vurgulanmıştır (Doğan, 2012).

Aslan (2015) ise çalışmasında, okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü belirtilerini; uzaysal-zamansal, işitsel, görsel, dokunsal süreçlerde ve denge ile motor kontrolünde sorunlar olması şeklinde ifade etmiştir. Bununla beraber öğrenme güçlüğü olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde de yetersizlikler yaşadıkları tespit edilmiştir (Ron Nelson, Benner ve Gonzalez, 2003). Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okul öncesi dönemde kazanması beklenilen ve okuma yazma öğrenme sürecinde gerekli olan önkoşul bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Öğrenme güçlüğünün önemli bir göstergesi olan bir diğer kavram ise yürütücü işlevlerdir. Yürütücü işlevler kavramını, kişinin düşüncelerini ve davranışlarını düzenleyen kontrol süreci olarak tanımlamıştır (Miyake ve Friedman, 2012). Yürütücü işlev becerileri, doğuştan olmayan sonradan kazanılan becerilerdir. Çocukların var olan yürütücü işlev potansiyelleri ile gelişim hızları ilerledikçe

yürütücü işlevleri de gelişmektedir. Bu beceriler öğrenme ve gelişim için oldukça önemlidir. Bazı çocuklarda bu beceriler akranlarına göre daha zayıftır ve bu çocuklar daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Center on the Developing Child, 2011).

Okul öncesi dönem çocuklarında yürütücü işlev becerilerinin hem Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) hem de motor becerilerle bu denli ilişkisinin olmasından dolayı öğrenme güçlüğünün ön belirtisi olabileceği söylenebilir. Çünkü yapılan çalışmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların önemli bir oranında DEHB'nun da olduğu, bu yetersizlik türünün de eşlik ettiğini belirtmektedir (Brossard-Racine, vd., 2011; Langmaid vd., 2014; Mattison ve Mayes, 2012; Turgut, Erden ve Karakaş, 2010). Mattison ve Mayes'in (2012) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinde de problemler yaşadığı görülmektedir. Bununla beraber yine yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan çocukların motor becerilerinin de oldukça düşük olduğuna vurgu yapılmaktadır (Graham, vd., 2016; Köse, 2018; Mattison ve Mayes, 2012).

Mayes vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü ve DEHB olan her iki gruptaki öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ile motor becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikle yazma bozukluğu (disgrafi) alanındaki yetersizlikleri ve yürütücü işlev becerilerindeki yetersizlikleri arasındaki pozitif ilişki (Holland, 2014) düşünüldüğünde okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinde yetersizlik gösteren çocukların ilkokulda öğrenme güçlüğünün birçok belirtisini gösterme olasılığını arttırdığı söylenebilir. Nitekim Chu vd. (2019) tarafından okul öncesinden ilkokula kadar takip edilen boylamsal bir araştırmada yürütücü işlev becerilerinde zayıflık olan öğrencilerin matematik öğrenme güçlüğü de yaşadıkları belirlenmiştir. Çünkü matematik öğrenme güçlüğü gösteren çocukların çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik becerilerinde de yetersizlik gösterdiklerine yönelik önemli araştırmalar bulunmaktadır (Clark, Pritchard ve Woodward, 2010; Geary vd., 2012; Murphy vd., 2007; Passolunghi ve Siegel, 2004).

Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda öğrenme güçlüğü belirtisi gösteren okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi ve buna yönelik uygun eğitim programlarının hazırlanmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle Türkiye'deki literatür incelendiğinde müdahale öncesi ön tarama çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmesi hedeflenmektedir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi dönem çocukların;

1) Öğrenme güçlüğü erken belirtileri (öğretmen ve ebeveyn formu) ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2) Öğrenme güçlüğü erken belirtilerini erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri hangi düzeyde (yordamakta) açıklamaktadır?

3) Cinsiyetine, okul öncesine devam süresine, kardeş sayısına, kardeş sırasına, anne/baba birliktelik durumuna, sosyo-ekonomik durumuna, anne/baba öğrenim durumuna, anne/baba çalışma durumuna ve öğrenme güçlüğü tanısı olan bir yakının olma/ma) durumuna göre öğrenme güçlüğü erken belirtileri (öğretmen ve ebeveyn formu) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

4) Yaşına, anne yaşına ve baba yaşına göre öğrenme güçlüğü erken belirtileri (öğretmen ve ebeveyn formu) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Okuma, yazma, dinlediğini anlama gibi beceriler her çocuğun akademik hayatının başında öğrenmesini beklenen temel becerilerdir. Bazı çocuklar erken dönemde bu akademik becerileri kazanmakta problem yaşarlar. Bu çocukların büyük bir kısmı ise ilkokul döneminde öğrenme güçlüğü tanısı almaktadır. Öğrenme güçlüğü erken dönemde farkedilip uygun müdahale programları uygulanmazsa çocuklar ilkokula geçtiklerinde okuma, yazma, dinleme gibi becerilerde akranlarından büyük oranda geride kalmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme güçlüğünün bir diğer önemli göstergesi olan yürütücü işlev becerileri, doğuştan olmayan sonradan kazanılan becerilerdir. Çocuklarda doğuştan var olan yürütücü işlev potansiyelleri yaşları ilerledikçe daha da gelişmektedir. Bu beceriler çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri için son derece önemlidir. Bazı çocuklarda yürütücü işlev becerileri yaşıtlarına göre daha zayıf gelişmektedir. Bu nedenle bu çocuklar daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Center on the Developing Child, 2011).

Okul öncesi dönem çocuklarında yürütücü işlev becerileri DEHB ve motor beceriyle ilişkilidir. Bu sebeple yürütücü işlev becerilerindeki yetersizlikler öğrenme güçlüğünün ön belirtisi olarak da kabul edilmektedir (Burak ve Masanoğlu, 2021). Yapılan çalışmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların büyük bölümünde DEHB'nin de olduğunu belirtmektedir. (Brossard-Racine vd., 2011; Langmaid vd., 2014; Mattison ve Mayes, 2012; Turgut, Erden ve Karakaş, 2010). Bu araştırma sonuçları yürütücü işlev becerilerindeki yetersizliğin öğrenme güçlüğü ön belirtisi olabileceği durumunu güçlendirmektedir. Nitekim Mattison ve Mayes (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinde de problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde Holland (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan çocukların yazma bozukluğu (disgrafi) alanındaki yetersizlikleri ile yürütücü işlev becerileri alanındaki yetersizlikleri arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinde yetersizlik gösteren

çocukların ilkokulda öğrenme güçlüğünün birçok belirtisini gösterme olasılığının da yüksek olabileceği söylenebilir.

Genel olarak öğrenme güçlüğünün erken okuryazarlık –sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlam- ve yürütücü işlev becerilerinin –bilişsel esneklik, ketleyici kontrol, çalişan bellek- alt becerileri üzerinde etkisinin olduğu, öğrenme güçlüğü riskinin erken dönemde tespit edilip uygun müdahale programları geliştirildiğinde çocukların akademik anlamda normal gelişim gösteren akranlarından geride kalmadığı görülmüştür.

Bu araştırma ile okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu doğrultuda çeşitli önerilerin sunulabilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin bilgilerin edinilmesi ve daha sonra Türkiye'de yapılacak olan konu ile ilgili araştırmalara örnek olması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sayıltılar

1. Ölçek uygulanan örneklem grubu evreni temsil etmektedir.
2. Veri toplama aracının ölçülmek istenen tüm özellikleri kapsadığı varsayılmaktadır.
3. Veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi ve Yürütücü İşlevler Envanteri'ni doğru şekilde değerlendirdiği ve ölçek maddelerini içtenlikle doldurduğu kabul edilmiştir.
5. Araştırmaya katılan çocukların ebeveynleri Demografik Bilgi Formu'ndaki soruları ve Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği'ni doğru bir şekilde cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) 2020-2021 öğretim yılı bahar dönemi,

2) İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesi,

3) Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı hizmet veren resmi ilkokula bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklar,

4) Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri,

5) Araştırmada toplanan veriler, Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ), Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi ve Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE),

6) Covid-19 salgını sebebi ile çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için çocuklara doğrudan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) uygulanamamış, bu çocukların öğretmenlerine çocukları değerlendirmesi için Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi uygulanması,

7) Yürütücü işlev becerilerinin bir alt boyutu olan bilişsel esnekliğin araştırmaya dâhil edilmemesi ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışma için kullanılan ölçme aracında bilişsel esneklik boyutu yer almadığından dolayı bu çalışma için bilişsel esneklik bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

1.6. Tanımlar:

Öğrenme Güçlüğü: Öğrenme güçlüğü, herhangi bir zekâ geriliği olmaksızın okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik ve mantık becerisini kazanmada önemli düzeyde güçlük yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2019; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Bender, 2014; Taşlıbeyaz, 2021).

Erken Okuryazarlık Becerileri: Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okul öncesi dönemde kazanmasını beklediğimiz ve okuma yazma öğrenme sürecinde gerekli olan önkoşul bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Yürütücü İşlevler: Kişinin düşüncelerini ve davranışlarını düzenleyen kontrol sürecidir (Miyake ve Friedman, 2012).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü, özel eğitimde alanında en sık rastlanan gereksinim türüdür (Korkmazlar-Oral, 2003; Mastropieri ve Scruggs, 2004; U.S. Department of Education, 2018). Literatür incelendiğinde, öğrenme güçlüğünün, dünyada 1960'lı yıllarda, Türkiye'de ise 1980'li yıllarda gelişmeye başladığı görülmektedir (Vaughn, Bos ve Schumm, 2003). Bu bölümde öğrenme güçlüğünün tanımına, görülme sıklığına, alt tiplerine, ilkokuldaki belirtilerine ve öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerine yer verilmiştir.

2.1.1. Öğrenme Güçlüğünün Tanımı

Tarihte bir ilk olarak 1963 yılında Samuel Alexander Kirk, herhangi bir engeli bulunmayan fakat akademik anlamda başarısız olan çocuklar için öğrenme güçlüğü tanımını kullanmıştır (Vaughn, Bos ve Schumm, 2003). Yıne Kirk 1983 yılında öğrenme güçlüğünü; okuma, yazma, imla ve aritmetik, konuşma ve dil alanlarının gelişiminin birinde veya daha fazlasında problem yaşanması durumu olarak ifade etmiştir. Öğrenme güçlüğü, herhangi bir zekâ geriliği olmaksızın okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik ve mantık becerisini kazanmada önemli düzeyde güçlük yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Bender, 2014; Taşlıbeyaz, 2021; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Öztürk, 2019). Mastropieri ve Scruggs (2004) öğrenme güçlüğünü, çocuğun zihinsel becerisi açısından ortalama düzeyinde veya ortalamanın üzerinde olmasına rağmen akademik anlamda birtakım problemler yaşaması durumu olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü tanımının yapılmasında öncelikle sağlık ve eğitim alanında yapılan çalışmaların etkili olduğu görülmüştür (Akçin, 2013).

MEB (2006) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde öğrenme güçlüğü görülen bireyler ile ilgili kapsamlı bir tanım yapılmıştır. Bu tanımda öğrenme güçlüğü görülen bireyler: "*Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*" şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca DSM-5 kriterlerinde MEB'in yapmış olduğu tanımla paralellik göstermektedir. DSM-5'e göre; öğrenme güçlüğü, gerekli müdahale programları yapılmasına rağmen bireyin, akademik beceri ve öğrenmede güçlük yaşaması ve bu yaşadığı güçlüklerin en az altı ay sürmesi olarak tanımlanan nörogelişimsel bir bozukluk olarak açıklanabilir (APA 2013).

2.1.2. Öğrenme Güçlüğünün Görülme Sıklığı

Öğrenme güçlüğü, özel eğitimde en sık rastlanan türdür. Yapılan araştırmalarda özel eğitim grupları arasında öğrenme güçlüğü görülen öğrencilerin oranı % 38,6 olarak görülmektedir (U.S. Department of Education, 2018). Mastropieri ve Scruggs (2004) ise çalışmasında özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların %50.5'inde öğrenme güçlüğü görüldüğünü ifade etmiştir. DSM- 5'te öğrenme güçlüğünün görülme sıklığının farklı kültürlerde %5 ile %15 arasında değiştiği görülmektedir (APA, 2013).

Literatür incelendiğinde öğrenme güçlüğünün çocuklarda görülme sıklığı ile ilgili farklı bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Türkiye'de okul çağındaki çocukların %8 ile %15'inde öğrenme güçlüğü görüldüğü tahmin edilmektedir (Akçin, 2013).

Öğrenme güçlüğü cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek çocuklarda kızlar çocuklarına oranla 3/2 daha yaygın olduğu görülmüştür (DSM-5, 2013; Korkmazlar-Oral, 2003). Rutter vd., (2004) çalışmalarında öğrenme güçlüğünün erkeklerde görülme sıklığının kadınlara oranla iki kat daha fazla olduğunu öne sürmüştür. Bingöl'ün (2003) yaptığı çalışmada, çocukların okuma bozukluğu oranları cinsiyete göre incelenmiş ve kız çocuklarında %1.4 olan bu oranın erkek çocuklarda %2.6'ya yükseldiği görülmüştür. Bu oranlar göz önünde

bulundurulduğunda öğrenme güçlüğünün erkek çocuklarda, kız çocuklarına oranla daha yaygın görüldüğü söylenebilir.

2.1.3. Öğrenme Güçlüğünün Alt Tipleri

DSM-5'te öğrenme güçlüğü, dört alt başlıkta sınıflandırılmaktadır. Bunlar; Okuma Bozukluğu (Disleksi), Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi), Sayısal (Matematik) Öğrenme Bozukluğu (Diskalkuli) ve Başka Türlü Adlandırılamayan Öğrenme Bozukluğu'dur. Aşağıda bu alt tipler hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.1.3.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Disleksi, "dys" (yetersiz) ile "lexia" (sözcük) anlamına gelen iki kelimenin birleşmesi sonucu ortaya çıkan Yunanca bir kelimedir. Disleksinin tarihi geçmişine bakıldığında ilk olarak 1896 yılında Hinshelwood tarafından disleksi kavramının kullanılmış olduğu ancak 1968 yılında Dallas'ta gerçekleştirilen Dünya Nörologlar Konferansı'nda kabul edildiği görülmektedir. Bu konferansta okuma bozukluğu (disleksi), "Normal zekâ düzeyine sahip bireyde yaşanan okuma güçlüğü" olarak tanımlanmıştır (Jaklewicz, 1997). Bu tanıma benzer olarak Doğangün (2008) disleksiyi, bireyin yaşı ve zekâ düzeyine göre aldığı eğitim incelendiğinde okuma başarısının beklenenden daha alt düzeyde olması olarak tanımlamaktadır.

Bender (2012) disleksiyi, beyin ve merkezi sinir sisteminde yaşanan belirli bazı sorunlardan kaynaklı olarak harflerin ve kelimelerin algılanmasında yaşanan sorunlar olarak tanımlamaktadır. Disleksi görülen bir bireyde, kelimelerin doğru algılanmasında, hecelemede ve çözümlemede zorluklar yaşandığı görülmektedir (Rello ve Baeza-Yates, 2013).

Tüm yukarıdaki tanımlara ek olarak Shaywitz (1998) disleksiyi, bireyin normal zekâ düzeyine, yaşına uygun eğitim almasına ve uygun sosyokültürel çevreye sahip olmasına rağmen, okumada güçlük çekmesi olarak tanımlamıştır. Disleksi, öğrenme güçlüğünün en sık görülen türüdür. Okuma güçlüğü görülen çocuklarda en sık karşılaşılan problem, doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızında

akranlarından daha düşük performans göstermeleridir (APA, 1994; Çakıroğlu, 2018). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların %90'nının okumada güçlük çektiği tahmin edilmektedir. Okuma bozukluğu görülen çocuklarda, okurken sözcükleri hatalı okuma, sözcük atlama, sözcüklere hece ekleme veya harfleri, sözcükleri tersten algılama, harfleri karıştırma (b-d) gibi problemler görülebilir ve bu öğrenciler okumada zorluk çekerler (Şahin, 2018). Bu sebeple okuma güçlüğü görülen çocuklar en çok ilkokul döneminde fark edilmektedir (İlker ve Melekoğlu, 2017).

2.1.3.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Disgrafi yazı yazmada yaşanılan zorluk olarak ifade edilir (Çinar-Özdemir, 2006). Hamstra-Bletz ve Blte (1993) disgrafiyi, normal zekâ seviyesine sahip çocuklarda görülen bir güçlük olarak tanımlamış ve bu çocuklarda hiçbir nörolojik kaynağın olmadığını belirtmiştir. Disgrafi (Yazma güçlüğü), bireyin yazı yazmadaki hızı ve yazdığı yazının okunaklılığında yaşanılan sorunlarla kendini göstermeye başlar. Disgrafi öğrencinin yaşı, zekâ seviyesi ve aldığı eğitime göre yazma becerisinin beklenilen düzeyden daha düşük olması durumudur (Doğangün, 2008; Yorgancı, 2006)

Yazma güçlüğü görülen bireylerde, harfler ve rakamları ters yazma, harfler arasında uygun boşluk bırakamama, kelimeleri hatalı ve eksik yazma, defter düzeninde problem yaşama durumları görülebilmektedir (Feder ve Majnemer, 2007; Akyol, 2011; Şahin,2018).

2.1.3.3. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)

Tarihte ilk kez Kosc (1974) diskalkuliyi, bireyin algılama, mantıksal düşünme gibi bilişsel beyin fonksiyonlarında bir gerilik olmamasına rağmen, beynin matematiksel bilişinin de içinde bulunduğu belirli bölümlerinde bozukluk görülmesi ve bundan kaynaklı olarak matematikte güçlük yaşaması olarak tanımlamıştır. Diskalkuli; matematik güçlüğü, matematik öğrenme güçlüğü, gelişimsel diskalkuli, aritmetik öğrenme güçlüğü ve kalıcı matematik güçlüğü gibi terimler ile ifade edilebilir. Kazemi, Momeni-Shabani ve Abolghasemi'e (2014) göre, diskalkuli, daha

çok bireyin zekâ kapasitesi ve öğrenme düzeyi arasındaki fark ile kendini gösteren ve bireyin hesaplama becerilerinde yaşadığı problem olarak adlandırılır. Butterworth (2003) ise diskalkuliyi, sayısal sembolleri tanıma, kullanma ve yazmada, matematiksel ilişkileri kavrama ve hesaplamada ortaya çıkan bozukluk ve yetersizlik olarak adlandırmaktadır. Bir başka tanım olarak, Kauffman vd. (2013) diskalkuliyi; bireyde, bilişsel, davranışsal, nöropsikolojik birtakım eksiklikler sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir bozukluk olarak ifade etmektedir. Zerafa (2015) ise diskalkuliyi, temel sayı kavramlarının öğrenilmesinde ve yine matematiksel temel işlemlerin kavranmasında güçlük yaşanmasını olarak tanımlamaktadır.

Matematik öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda genellikle sayı ve matematiksel sembolleri karıştırma, rakamların yerlerini değiştirme gibi durumlar görülebilmektedir (Şahin, 2018). Bu çocuklar, sayısal ilişkileri anlamada güçlük yaşadığı için dört işlem, matematiksel diğer işlemler ve ölçmede de zorluk yaşamaktadır (Kalaç, 2017).

2.1.3.4. Başka Türlü Adlandırılamayan Öğrenme Güçlüğü

Başka türlü adlandırılamayan öğrenme güçlükleri, herhangi bir öğrenme güçlüğü tanı ölçütlerini karşılamayan öğrenmedeki bozuklukları içerir (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Akademik becerilerde yaşanan problemlerin zekâ düzeyi, yaşa uygun olarak alınması gereken fakat alınamayan eğitim ya da duygusal engellerle açıklanamayan bozukluklar olarak tanımlanmaktadır. (Bingöl, 2003; DSM IV, 1994; Ercan, 2001; Özsoy vd., 1998). Benzer olarak DSM-IV'te ise, bireyin uygulanan birtakım testlerde, yaşı, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim düzeyi ile beklenenin üstünde bir test başarı performansı göstermesi fakat akademik başarısını etkileyen üç alanda (okuma, matematik, yazılı anlatım) problemlerle karşılaşması olarak tanımlanmaktadır. (APA, 1994).

2.1.4. Öğrenme Güçlüğünün İlkokuldaki Belirtileri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) öğrenme güçlüğü görülen birey: *"Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey''* olarak tanımlanmıştır.

Öğrenme güçlüğü görülen öğrenciler en çok okuma yazma ve matematik becerilerinde akranlarına göre yetersiz başarı göstermektedirler (Güzel-Özmen, 2015; NCLD, 2014). Bu sebeple öğrenme güçlükleri çoğunlukla ilkokul döneminde fark edilmektedir. Öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda, harflerin ve sayıların yerini değiştirme (b-d, 2-5), harf atlama, harf ya da sözcük ekleme, hızlı ve okunaksız yazma, tahtadaki yazıları deftere aktarmada zorlanma, dört işlemin işaretlerini karıştırma gibi belirtiler görülebilmektedir (Şahin, 2018).

İlkokul çağında öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, koordinasyon eksikliği, matematiksel işlemlerde zorlanma, sembolleri hatırlayamama, ödevlerini tamamlayamama gibi özelliklere rastlanabilmektedir (Bek ve Şen, 2014). Benzer bir şekilde Rief ve Stern (2010) çalışmalarında öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda hafıza problemleri, dikkat eksikliği, dil ve konuşma bozukluğu, akademik problemler görülebildiğini ifade etmiştir.

2.1.5. Öğrenme Güçlüğü Riski Erken Belirtileri

Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü çoğunlukla dört gelişim alanında kendini göstermektedir. Bunlar; motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileridir. Demir (2005) çalışmasında okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerini, uzaysal- zaman algısı, işitsel ve görsel bellek, dokunsal süreç ve denge ile motor kontrolünde yaşanan güçlükler olarak tanımlamıştır. Çocuklarda dikkat süresinde kısalma, dikkat dağınıklığı, okuduğunu anlamada güçlük, dinleme becerilerinde

zayıflık, yönergeleri takip edememe, dil ve konuşma becerilerinin istenen düzeyde olmaması, yazılı anlatımda yaşanan güçlükler, matematiksel semboller, ifadeler ve mantıksal-matematiksel akıl yürütmede yaşanan güçlükler, hatalı veya yavaş okuma gibi durumlar en az altı aydır devam ediyorsa öğrenme güçlüğü riski görülebilir (Güngörmüş, 2022; Melekoğlu, 2016).

Öğrenme güçlüğünün, akademik beceriler kazanmada ve uygulamada yaşanan güçlükler olarak tanımlanması sebebiyle resmi olarak okul öncesi dönemde bir tanı yapılmamaktadır (Melekoğlu, 2021). Bu çocuklar genellikle ilkokul birinci sınıfta ilk okuma yazma dersinde yaşadıkları güçlük ile yine büyük oranda sınıf öğretmenleri tarafından fark edilir ve devamında ilerleyen zamanlarda iki ve üçüncü sınıfta ise akranlarına göre akademik anlamda problemler yaşamaya devam ederler ve tanı alırlar (Balıkçı, 2016). Fakat okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski bulunan çocukların, erken dönemde belirlenebildiği ve uygun müdahale programları doğrultusunda desteklenebildiği takdirde, ileriki dönemlerde öğrenme güçlüğü tanısı alma olasılıklarının önemli ölçüde azaldığı ve bu çocukların ilkokula geçtiklerinde akademik anlamda akranlarına yetişebildiği görülmüştür (Doğan, 2012; Korkmazlar-Oral, 2003; MEB Öğrenme Güçlüğü Modülü [ÖÖM], 2014). Bu sebeple öğrenme güçlüğünün erken dönemde tespit edilip uygun müdahale programları düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Disleksi erken dönemde tespit edilir ardından da uygun eğitim programları düzenlenirse birey, yaşamı boyunca eğitim hayatında kolaylık yaşar, okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir ilerleme kateder dolayısıyla da disleksinin getirdiği olumsuzluklardan en az şekilde etkilenir (Hindson vd., 2005; Hutchinson vd., 2004)

2.2. Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık kavramı ilk olarak 1966 yılında Clay tarafından kullanılmış ve "erken çocukluk döneminde okuma ve yazma gelişimi" olarak tanımlanmıştır (Çetin, 2019).

Erken okuryazarlık, çocukların formal okuma-yazma sürecine başlamadan önce kazanmasını beklediğimiz temel önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tümünü

ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık kavramı, çocuğa doğrudan okuma yazmayı öğretmek demek değil, okuma yazma sürecine geçmeden önce gerekli olan becerileri kazandırmayı ifade etmektir (Ergül, Dolunay- Sarıca ve Akoğlu, 2016). Bingham ve Terry (2013) çalışmasında okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini kazanmış çocukların, ilkokula geçtiklerinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Erken okuryazarlık becerilerini kazanmadan ilkokula başlayan çocukların ise ilkokula geçtiklerinde okuma-yazma sürecinde güçlükler yaşadığı görülmektedir (Goodman, Libenson ve Wade-Woolley, 2010). Okuma başarısı ile akademik başarının iç içe olduğu düşünüldüğünde, ilkokulda okumada güçlük yaşayan çocukların okuduğunu anlamada problem yaşaması sebebiyle ilerleyen süreçlerde akademik anlamda da başarısız olabilirler.

Erken okuryazarlık becerilerinin beş alt alanı bulunmaktadır. Bunlar; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama becerileridir.

Sesbilgisel Farkındalık: Erken okuryazarlık becerilerinin en önemli alt becerilerinden biri sesbilgisel farkındalık becerileridir. Sesbilgisel farkındalık, sözcüklerin ilk harfini fark etme, kafiyeli sözcükleri tanıma, sözcükleri oluşturan seslerdeki benzerlik ve farklılıkları duyabilme becerisi olarak adlandırılmaktadır (Yumuş, 2018). Sesbilgisel farkındalık becerisi, okuma performansının güçlü bir yordayıcısıdır (Kjeldsen vd., 2014; Rakhlin vd., 2014) ve okuma-yazma sürecine başlamadan önce kazanıldığında bu süreci büyük ölçüde kolaylaştırır (Parpucu ve Yıldız, 2020). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanılması için uyak farkındalığı, ilk ve son sese göre eşleştirme, kelimeleri hecelerine ayırma, kelime ve hecelerdeki sesleri değiştirme gibi becerilerin geliştirilmesi gerekir (Akdal ve Kargın, 2019). Çocuklar, ilkokul birinci sınıfa başladıklarında okuma sürecinde birtakım zorluklar yaşayabilirler. Bu zorlukların temelinde çoğunlukla sesbilgisel farkındalık becerilerindeki eksiklikler yatmaktadır (Scarborough, 2018). Bu sebeple okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin alt bir beceri alanı olan sesbilgisel farkındalık becerisinin kazandırılmasına dair çalışmalar yapılması büyük önem taşır (Gökkuş ve Akyol, 2020; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017; Turan ve Akoğlu, 2011).

Yazı Farkındalığı: Yazı yazma, ince motor becerileri, dikkat ve koordinasyon, görsel algı gibi beceriler gerektiren ve bu beceriler sayesinde harf, sayı, sembol ve karakterler oluşturabilme becerisidir (Dinehart, 2015; Feder ve Majnemer, 2007). Yazı farkındalığı, kelime, cümle gibi yazı kavramlarını, kelimeler arasındaki boşlukları, yazının yönünü ve alfabe bilgisini içerir (Vukelich, Christie ve Enz, 2012). Yazı farkındalığı, yazma becerisine yönelik etkinliklerin fazlaca yapıldığı, çocuğun bu konuda deneyimler elde edebileceği ortamlarda gelişir (Kargın vd., 2015). Yazı farkındalığı becerileri çocuğun ilerleyen dönemlerindeki yazı becerisini önemli oranda etkilemektedir (Justice ve Ezell, 2001). Kelman (2006) çalışmasında okul öncesi dönemde çocukların yazı farkındalığı becerisinin geliştirilmesinin, ilkokula başladıklarında okuma yazmayı öğrenme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Okuma ve yazma birbiri ile ilişkili bir süreçtir. Çocuklar erken dönemde yaşadıkları yazma deneyimleri ile birlikte yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi daha çabuk kavrarlar (Griffith vd., 2008). Okul öncesi dönemde çocuklar çevrelerinden doğrudan veya dolaylı olarak yazılı materyallere maruz kalırlar ve resimler ile yazılı simgeler arasındaki farkı ayırt edebilirler. Herhangi bir destek almadan yazı yazma çalışmaları yapmaları onların okuduklarını anlamalarına da yardımcı olmaktadır (Healy, 1997). Çocukların bu yazı yazma girişimleri ve becerileri okul öncesi dönemde desteklendiği takdirde çocuklar ilkokula geçtiklerinde okuma yazma sürecinde kolaylık yaşamaktadırlar (Bayraktar ve Temel, 2014). Benzer şekilde Pullen ve Justice, (2003) çalışmasında, bireyin ileriki dönemlerde yazı farkındalığı becerisinin gelişebilmesi için okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini geliştirici çalışmalar yapılmasının büyük önem taşıdığını ifade etmiştir.

Harf Bilgisi: Çocuklar, yaşamları boyunca harflerle hep iç içedir. Alfabe ve harf bilgisi, harflerin şekillerini ve her harfin farklı bir sesin karşılığı olduğunu ayırt edebilmek olarak tanımlanabilir (Yumuş, 2018). Okumada başarılı olabilmek için harflerin isimlerini bilmek çok önemlidir. Vacca vd. (2006) çalışmalarında, çocukların okumayı öğrenebilmesi için öncelikle yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi kavramaları gerektiğine vurgu yapmıştır. Çocukların ilkokula geçtiğinde daha kolay ilk okuma yazma öğrenebilmesi için okul öncesi dönemde harf bilgisinin

geliştirilmesi oldukça önemlidir (Constantine, 2004). Çünkü ilkokulda okuma yazma sürecinde zorlanan çocukların birçoğunun alfabe bilgisini kavrayamadığını görülmüştür (Altınkaynak, 2019).

Sözcük Bilgisi: Sözcük bilgisi, çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren başlayıp devam eden bir beceridir. Sözcük bilgisi, bir yerden okunduğunda, dinlendiğinde veya konuşulup yazıldığında anlaşılan sözcükler olarak adlandırılabilir. Okuduğunu ya da dinlediğini anlama ise, çocuğun okuduğu ya da dinlediği herhangi bir metinden çıkarım yapmasıdır (Duyan, 2022). Sözcük bilgisi, ilk olarak dinleyerek başlar daha sonrasında bu bilgiler, dinlediğini anlama ve kendini sözel olarak ifade edebilme becerilerinin de gelişimine katkı sağlar (Ersoy, 2021). Sözcük bilgisinin gelişmesinde yazılı materyaller ve kitaplar çok etkilidir (Şahin, 2019). Bu sebeple okul öncesi dönemde sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler planlanmalıdır.

Dinlediğini Anlama: "*Dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinden, dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlayan, daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tâbi tutarak sözlü metnin bağlamı çerçevesinde bilgiye dönüştürüp geri bildirim sürecini yine ilgili bağlam çerçevesinde başlatabilme becerisi*" şeklinde tanımlanmaktadır (Onan, 2005). Dinlediğini anlama becerisi sözcük dağarcığı ve sesbilgisel farkındalık ile iç içedir. Çocukların karşılaştıkları farklı sesler, sesbilgisel farkındalıklarının gelişmesinde önemli bir rol oynar (Laçin, 2020).

2.3. Erken Okuryazarlık Becerileri ile Öğrenme Güçlüğü İlişkisi

Öğrenme güçlüğünde en sık görülen problem okuma bozukluğudur (Ergül, 2012). Okuma başarısı ile akademik başarının iç içe olduğu düşünüldüğünde, ilkokulda okumada güçlük yaşayan çocukların okuduğunu anlamada problem yaşaması sebebiyle ilerleyen süreçlerde de akademik anlamda da başarısız olabilirler. Bu sebeple okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması büyük önem taşımaktadır.

Sezgin ve Akyol (2015) yaptıkları araştırmada, akıcı okumada problem yaşan bir ilkokul öğrencisine 48 saat boyunca bireyselleştirilmiş okuma programı uygulamıştır. Bu müdahale programı sayesinde öğrencide sesli okuma hatalarının azaldığı ve okuduğunu anlama becerisinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Benzer bir çalışma olarak Acer (2022) öğrenme güçlüğü görülen bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile çalışmış ve bu öğrencinin okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciye uygun bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu eğitim programında hece yöntemi temel alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programının öğrencinin okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma gibi okuma becerilerini geliştirmede etkin rol oynadığı görülmektedir.

Silver vd. (2007) öğrenme güçlüğünü diğer araştırmalardan farklı olarak nörolojik yönü ile ele almış ve öğrenme güçlüğünü; beyin kaynaklı bir problem şeklinde tanımlamıştır. Bu problemin öğrenmeyi ve dil, motor gibi becerilerin gelişmesini etkilediğini dile getirmiştir. Aynı zamanda çocukların konuşma, dinleme, okuduğunu anlama, heceleme, yazılı ifadeler, matematiksel işlemlerde de problemler yaşadığını belirtmiştir.

Bu ve benzer araştırmalar nezdinde erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların öğrenmeleri için temel oluşturduğu (Gengeç, 2021), öğrenme güçlüğünün etkilerini en aza indirmek için doğru bir müdahale programı hazırlamak gerektiğini ve bu sayede çocukların ilerleyen süreçlerde akademik anlamda akranlarına yetişebileceği söylenebilir.

2.4. Yürütücü İşlev Becerileri

Yürütücü işlev becerileri, öğrenilen bir bilginin akılda tutulması, kontrol edilmesi, birleştirilmesi ve uyaran ile tepki arasındaki ilişkinin anlamlandırabilmesi için gerekli olan bilişsel becerilerdir (Blair, 2016; Hendry, Jones ve Charman, 2016).

Barkley (1997) ve Brown (2005) *yürütücü işlev modeli* geliştirmiştir. Barkley (1997) tarafından geliştirilen yürütücü işlev modelinde, davranışsal ketlemede ve bununla ilişkili dört yürütücü işlev (çalışma belleği, duygudurum/

motivasyon/ uyarılmanın düzenlenmesi, konuşmanın içselleştirilmesi ve yeniden yapılandırma) alanında eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Davranışsal ketleme, herhangi bir olay karşısında harekete geçmeden önce davranışı ketlemeyi, bozucu olabilecek dürtüleri denetleyebilmeyi içermektedir. Çalışma belleği, gerekli olan bilgileri o an orada olmasa da zihinde tutabilme görevini gerçekleştirir. Duygudurum, motivasyon ve uyarılmanın düzenlenmesi; duyguları, motivasyonu ve uyarılmışlık düzeyini kontrol etme olanağı sağlar. Bireyin eğilimlerini kontrol edip dizginleyebilmesini, hedeflerine ulaşabilmede içsel motivasyonunu oluşturmasını ve uygun sosyal davranışta bulunabilmesini sağlar. Konuşmanın içselleştirilmesi, öğrenilmiş davranışın düzenlenmesine, kuralların içselleştirilip uygulanmasına olanak sağlar. Yeniden yapılandırma ise analiz ve sentezi kullanarak yeni hedefler gerçekleştirmeyi sağlar.

Brown (2005) ise yürütücü işlev modelinde altı yürütücü işlev alanında (harekete geçme, odaklanma, çaba, duygu, bellek ve eylem) eksiklikler olduğunu ifade etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yürütücü işlev becerilerinin üç alanda toplandığı görülmektedir. Bunlar: Çalışan bellek, ketleyici kontrol ve bilişsel esnekliktir (Burak ve Masanoğlu, 2021; Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020; Şahin ve Arı, 2017).

Çalışan Bellek: Çalışma belleği teorisi ilk olarak Baddeley ve Hitch (1974) tarafından ortaya atılmıştır. Bu bellek, bilgiyi depolayan ve aynı zamanda eş zamanlı olarak işleyen, sınırlı kapasitesi olan bir işlemdir ve mantık yürütme becerisinde önemli bir etkiye sahiptir (Baddeley, 2012). Bilgileri akılda tutma, akılda tutulan bilgileri uygulayabilme, problem çözme becerilerinde önemli bir rol oynamaktadır (Diamond, 2013; Müller ve Kerns, 2015). Ayrıca bilgilerin kaydedildikten sonra davranışa dönüşmesini sağlayan bellektir (Özer, 2008). Çocuğun okul öncesi dönemde gösterdiği çalışan bellek becerisi performansı ilerideki akademik başarısını büyük ölçüde etkilemektedir. Alloway ve Alloway (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocukların ortaokul düzeyine geldiğinde çalışan bellek becerisini tekrar değerlendirilmiş, çalışan bellek alt becerilerinin okuryazarlık becerileri ve matematik becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde olan bir çocuğun çalışan bellek becerilerine örnek olarak,

çocuğun birden fazla adımı olan yönergeleri bağımsız olarak gerçekleştirebilmesi, bilgileri akılda tutabilmesi, günlük gerçekleştirdiği rutin davranışları bilmesi ve iletişim sırasında konuya bağlı kalması gösterilebilir (Arslan-Çiftçi, 2020).

Ketleyici Kontrol: Bir davranışı veya olayı tamamlayacak iken bu durumu engelleyecek her türlü düşünceyi engelleme becerisi olarak tanımlanabilir (Neitzel, 2018). Ketleyici kontrol becerisi, özellikle erken çocukluk döneminde büyük gelişim gösterir (Genç, 2022). Bu sebeple okul öncesi dönemde ketleyici kontrol becerilerini geliştirecek çalışmalara önem verilmelidir.

Bilişsel Esneklik: Kişinin yaşadığı farklı bir olay ya da durum karşısında o duruma uyum sağlamaya çalışması, dikkatini o konuya kaydırabilmesi, zihinsel durumlar arası geçiş yapma yeteneği, bilgiyi esnek kullanarak yeni bilgilere transfer edebilme becerisi olarak tanımlanabilir. (Martin vd., 1998; Miyake vd., 2000; Zelazo,2015)

2.5. Yürütücü İşlev Becerileri ile Öğrenme Güçlüğü İlişkisi

Yürütücü işlevler; istendik birtakım davranışı yerine getirirken dikkatini kontrol edebilmeyi, bilgiyi akılda tutmayı ve gerektiği zaman bu bilgiler arasında geçiş yapabilmeyi, öğrenilmiş bilgiyi engelleyen herhangi bir uyaranın müdahalesini engelleyerek yönetmeyi sağlayan bilişsel işlevlerdir (Gültekin- Ahçı, 2016).

Erken çocukluk döneminde insan beyni çok hızlı gelişir. Bu sebeple yürütücü işlev becerileri çocukluktan itibaren desteklenmelidir. Yürütücü işlev becerilerinin gelişimi; genetik faktörlere, cinsiyete, bilişsel becerilere, sosyoekonomik düzeye ve bireysel farklılıklara göre etkilenebilmektedir (Zelazo, Blair ve Willoughby, 2016). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin hızlı bir şekilde gelişmesi ve bu sürecin çevre etkileşimi adına önemli bir zaman dilimi olması dolayısıyla müdahalelerin bu erken dönemde yapılması oldukça önemlidir (Zelazo ve Carlson, 2012; Harris, 2016).

Öğrenme güçlüğü, özel eğitimde en sık rastlanan türdür ve yürütücü işlev becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Barkley (1997) DEHB ile yürütücü

işlev becerisi arasındaki ilişkiyi açıklamak için *yürütücü işlev modeli* ortaya atmıştır. Barkley (1997) tarafından geliştirilen yürütücü işlev modelinde, özel gereksinimli bireylerin özellikle DEHB ve öğrenme güçlüğü görülen bireylerin temel olarak davranışsal ketlemede ve bununla ilişkili dört yürütücü işlev (çalışma belleği, duygudurum/ motivasyon/ uyarılmanın düzenlenmesi, konuşmanın içselleştirilmesi ve yeniden yapılandırma) alanında eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Çalışan bellekte problem yaşayan bireylerde beraberinde dikkat dağınıklığı da gözlemlenmektedir (Cırık, Sak ve Öpengin, 2020).

Öğrenme güçlüğünün en sık görülen tipi ise okuma güçlüğüdür. Okuma güçlüğü görülen öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler, birden fazla görevi planlamada, karmaşık süreçleri organize etmede zorlanmaktadır. Dolayısıyla bu öğrenciler yürütücü işlev becerilerinde de zayıf performans göstermektedir (Altemeir vd., 2008). Öğrencilerin okuduğu metni anlaması için öncelikle ön bilgilerinin yeterli olması gerekmektedir. Daha sonrasında bu ön bilgiler ile okudukları metni bağdaştırıp bilgileri birleştirmelidir. Fakat öğrenme güçlüğü görülen çocuklar çalışan bellekte sorun yaşadıkları için var olan bilgilerini yeni kazandıkları bilgiler ile birleştirememektedir (Kaakinen, Hyönä ve Keenan, 2003). Bu sebeple yürütücü işlev becerileri dolaylı yoldan öğrenme güçlüğü ile ilişkilidir. Çocukları yürütücü işlevler açısından tanımak ve bu işlevleri geliştirmek adına destekleyici ortamlar sunmak çok önemlidir. Genetik veya çevre etkisinden dolayı normal gelişim gösteremeyen çocukların erken dönemde fark edilip yürütücü işlev becerilerinin uygun programlarla geliştirilmesi gerekmektedir (Taşkın-Gökçe, Kandır, 2019).

2.6. İlgili Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde literatürde öğrenme güçlüğü, erken okuryazarlık becerileri, yürütücü işlev becerileri ile ilgili Türkiye ve dünyada yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmaların tanıtımı yapılmıştır.

2. 6.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Doğan (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklara Erken Müdahale Eğitim Programı'nın etkinliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma katılımcılarını Bostancı Atatürk İlköğretim Okulu'nun anasınıfında öğrenim gören ve öğrenme güçlüğü riski taşıyan 40 çocuk oluşturmaktadır. Bu 40 çocuğun 20'si deney grubunu 20'si ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test deney modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından anasınıfındaki 120 çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerine Aile Bilgi Formu ve Çocuk Belirti Listesi uygulanmıştır. Ardından araştırmacı risk faktörü belirlenmiş 58 çocuğa Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Bracken Temel Kavram Ölçeği İfade Edici Formu, Peabody Resim Kelime Testi (B formu), Gessell Gelişim Figürleri Testi ön test ve son test uygulamıştır. Test uygulandıktan sonra 40 çocukta öğrenme güçlüğü riski olduğu görülmüştür. Daha sonra araştırmacı tarafından Erken Müdahale Eğitim Programı geliştirilmiş ve erken müdahalenin etkinliği değerlendirilmiştir. Bu program deney grubuna beş ay uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra son test olarak her iki gruba da veri toplama araçları uygulamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, okula hazır olma açısından iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Erken Müdahale Eğitim Programı uygulanan deney grubunun ise son test puanlarında olumlu yönde bir fark olmuş, kontrol grubunda ise bu farka rastlanmamıştır. Özet olarak, okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski olan çocuklarda Erken Müdahale Eğitim Programı'nın kullanılabileceği ve çocukta var olan eksikliğin geliştirilmesinde olumlu etkisi olacağı görülmektedir.

Güney (2012) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ilindeki bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizlik tanılı çocuk bulunan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların hafif düzey zihinsel yetersizliğe, fiziksel engele, kısıtlı dil ve iletişim becerisine, özbakım ve sosyal becerilerde eksikliklere sahip oldukları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin normal gelişim gösteren çocukları, zihinsel yetersizlik görülen çocuklar hakkında bilgilendirdiği, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için farklı materyaller kullandıkları, çocuklara sosyal pekiştireçler uyguladığı, fakat çocuklar için BEP hazırlamadıkları, zihinsel yetersizlik görülen çocuklara farklı eğitim ortamı düzenlemedikleri elde edilen bulgular arasındadır. Yine özel gereksinimi olan bu çocukların, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde uzman desteğine ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin de kaynaştırma eğitimi hakkında uzman desteği istediği, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde aile desteğinin önemli olduğu, öğretmenlerin bu konuda kendini yetersiz hissettikleri, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle destek verilmesi gerektiği ve 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (MEB, 2006) erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik amaç ve kazanımların programda yer almadığı, bu becerilere ait amaç ve kazanımlara yer verilmesi gerektiği gibi tespit edilmiştir.

Altındağ-Kumaş (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı olan, matematik dersinde güçlük yaşayan ve normal gelişim gösteren üç grup çocuğun matematiksel bazı işlemlerdeki (toplama ve çıkarma) işlem performanslarının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın katılımcılarını, 3. sınıfta öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 30'unun öğrenme güçlüğü tanısı olduğu, 30'unun matematik dersinde güçlük yaşadığı, 30'unun ise normal gelişim gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve 14 adet toplama ve çıkarma sorusundan oluşan değerlendirme aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin işlem performansları değerlendirildiğinde, öğrenme güçlüğü tanısı olan ve matematik dersinde güçlük yaşayan öğrencilerin, akranları olan ve normal gelişim gösteren öğrencilere göre

yazılı ve sözel işlemleri daha yavaş çözdükleri, daha çok hata yaptıkları ve dolayısıyla daha düşük puanlar aldıkları tespit edilmiştir.

Akyürek (2017) tarafından yapılan çalışmada disleksi tanısı almış çocuklara uygulanan bilişsel terapinin çocukların yürütücü işlev ve aktivite rutinleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını kliniğe başvuranlar arasından rastgele seçilen 7-12 yaş arasında olan disleksili 64 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Görsel Algı Beceri Testi-3, Dinamik Ergoterapi Biliş Bataryası, Yönetici İşlevlere Yönelik Davranış Değerlendirme Envanteri, Delis Yürütücü işlevler Ölçeği ve Yürütücü İşlevler ve Aktivite Rutinleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan sonucu incelendiğinde, okuma bozukluğu tanısı olan çocuklara uygulanan bilişsel terapinin, yürütücü işlev ve aktivite rutinleri üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Demirtaş (2017) tarafından yapılan çalışmada okuma güçüğü görülen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, sözcük okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi ve çocukların bu becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarının becerileri ile karşılaştırılaştırılarak tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören ve okuma güçlüğü yaşayan 35 öğrenci ile normal gelişim gösteren 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kelime Okuma Testi (KOBİT), Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Hızlı İsimlendirme Ölçeği ve Çalışma Belleği Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, sözcük okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında önemli düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Tekin (2017) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul döneminde aile görüşlerine göre öğrenme güçlüğü görülen öğrencilerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ve Avcılar ilçelerinde öğrenim gören, 15 öğrenme güçlüğü tanısı almış ilkokul öğrencisinin ailesi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin aileleri ile yapılan yarı

yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenme güçlüğü tanı sürecinin ilk olarak sınıf öğretmenlerinin farkındalıkları ile başladığı, ailelerin öğrenme güçlüğü konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, öğrencilerin birinci sınıfta fark edilmesine karşın mevzuat ve tanılama sürecinden kaynaklı ancak iki ya da üçüncü sınıfta tanı alabildikleri, çocukların eğitsel tanı raporunda eksikliler olduğu, tanılama yapılan kurumlar arasındaki iletişimsizlik sebebiyle öğrencilere yanlış tanılar konulabildiği, öğrencilerin, genellikle okuma yazma alanında güçlük yaşamasına rağmen matematik ve DEHB alanında da sorun yaşadıkları, öğretmenlerin BEP hazırlamadıkları dolayısıyla BEP'i uygulamadıkları, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü görülen öğrencileri için bütünleştirme çalışmaları yaptıkları, okul idaresi ve okul psikolojik danışmaları tarafından öğrenme güçlüğü görülen öğrencilere gerekli çalışmanın yapılmadığı, öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabulünün sağlandığı, ailelerin çocuklarında öğrenme güçlüğü görüldüğünü gizledikleri, çocuklarında öğrenme güçlüğü görülmeyen velilerin ise öğrenme güçlüğü görülen öğrencilere karşı hoşgörülü olmadıkları tespit edilmiştir.

Gürel (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de öğrenme güçlüğü riski bulunan, konuşma bozukluğu görülen ya da ailesinde öğrenme güçlüğü ile karşılaşılan okul öncesi dönem çocukların Erken Okuryazarlık Testi (EROT) puanlarının kontrol grubundan ve birbirlerinden farklı olup olmadığının araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Polikliniği'ne başvuran, 60-72 ay arasında konuşma bozukluğu ve özgül öğrenme bozukluğu tanısı almış kardeşi bulunan çocuklar ile sağlıklı kontroller oluşturmaktadır. Araştırma verileri Sosyodemografik Veri Formu, Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM) ve EROT ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda risk grubunda olan ve risk grubunda olmayan çocukların EROT puanları değerlendirildiğinde, tüm alt testlerde risk grubunda olan çocukların, risk grubunda olmayan çocuklara göre daha kötü performans sergilediği ve yine risk grubunda olduğu düşünülen, diğer grubun öğrenme güçlüğü kardeşler grubunun test sonucu başarılarının kontrol grubundan daha düşük, konuşma bozukluğu grubundan ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Açıkgöz (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü riski bulunan anasınıfı çocuklarının gelişim özelliklerinin ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu öğrenme güçlüğü riski olan anasınıfı çocukları, onların ebeveyn ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğrenme güçlüğü riski olan 10 çocuğun aile ve öğretmenleri ile ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü riski olan anasınıfı çocuklarının aile ve öğretmenlerine göre gelişim özellikleri belirlenirken çocukların genel olarak; dil ve iletişim, ince motor gelişimi, kaba motor gelişimi, renk, sayı ve şekil kavramı, algı, zaman ve yön kavramı, bellek, dikkat, sosyal-duygusal, organizasyon becerileri ile ilgili sorunlar yaşadığı ve okula, okuma-yazmaya karşı isteksizlik, problem davranışların görüldüğü tespit edilmiştir.

Ekşi- Sınır (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan öğrencilerin yürütücü işlevleri, dikkat becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 9-13 yaş grubu 75 öğrenme güçlüğü tanılı ve 125 öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Aile Görüşme Formu, Wisconsin Kart Eşleme Testi, Görsel İşitsel Sayı Dizileri B Formu ve Problem Çözme Envanteri ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucu incelendiğinde, öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan öğrencilerin yürütücü işlev, dikkat becerileri ve problem çözme becerileri tanı değişkenine göre karşılaştırılmış ve öğrenme güçlüğü tanısı olmayan grup lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öğütcen (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ile geometrik şekilleri tanımaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Denizli il merkezindeki MEB'e bağlı resmi anaokullarına devam eden 48-66 ay arasındaki 100 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE) ve Geometrik Şekilleri Tanıma Testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile geometrik şekilleri tanımaları arasındaki ilişki incelendiğinde sadece daire alt boyutu arasında ilişki olduğu, diğer alt boyutlarda ise ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Sağlam (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlevlerin bir alt boyutu olan çalışma belleği becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu şehir merkezindeki okul öncesi eğitime kayıtlı 5-6 yaşındaki tesadüfi olarak belirlenen 100 çocuk oluşturmaktadır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Çocuklar İçin Bellek Bataryası ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu özellikle çalışma belleği ile erken okuryazarlık becerilerinin bir alt boyutu olan sesbilgisel farkındalık becerileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şen (2020) tarafından yapılan çalışmada, akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini, Bursa İl Merkezi'nde MEB'e bağlı bağımsız anaokuluna ve kamu veya özel ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60-72 aylar arasındaki 60 (30 deney grubu, 30 kontrol grubu) çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri Denver Gelişim Tarama Testi II ve Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı (EOBDA) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan çocukların yazı farkındalığı, dinlediğini anlama, sesbilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerilerinde eğitimi almayan çocuklara göre anlamlı bir fark görülmüştür.

Balıkçı ve Görgün (2021) tarafından yapılan çalışmada 2000-2021 yılları arasında Dünya'da ve Türkiye'de öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan müdahale çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları en çok 8, 10 ve 11 olan çocuklar oluşturmaktadır. İlgili çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmış ve incelenen makaleler seçilirken 2000-2021 yılları arasında olmasına, bireylerin öğrenme güçlüğü tanısı almış olmasına, müdahalenin yürütücü işlev becerilerini geliştirmek için yapılmış olmasına, makalenin erişilebilir olmasına ve yine makalenin hakemli bir dergide yayımlanmış olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, yapılan tüm araştırmalarda uygulanan

müdahale çalışmaları, istenen becerilerde (dikkat, okuma, bellek, sesbilgisel farkındalık, okuma, yazma ve motor) ilerleme katedildiğini göstermektedir.

Çetin-Kazak (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtileri, görülme sıklığı ve erken dönemde akademik becerilerde yaşayabilecekleri zorlukların tespit edilip erken tanılanma için yeni ölçeklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Şişli ilçesinde öğrenim gören 350 çocuk oluşturmaktadır. Veriler Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi (ÖGBTL) ile toplanmıştır. Tarama listesi çocukların öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucuna göre okul öncesi dönem çocukların %21,71'i (n:76) öğrenme güçlüğü riski görülmektedir. Aynı zamanda çocukların, aileleri ve öğretmenlerinden gelen demografik bilgiler ile öğrenme güçlüğü arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski bulunan çocukların görsel ayrımlaştırma ve dikkatte, görsel motor koordinasyonda, kelime bilgi düzeyinde ve alıcı dilde güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir.

Polat (2021) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocukların, duygu konusundaki bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 48-72 aylık olan 156 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklar 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep iline bağlı iki merkez ilçede yer alan bağımsız anaokullarında öğrenim görmektedir. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Duygu Anlama Testi ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların duygu isimlendirme becerileri arttıkça erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları olan sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama ve görselleri eşleştirme becerilerinin de pozitif düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Edirne il merkezinde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden 36- 72 ay arasındaki 250 çocuk (117 kız, 133 erkek), bu çocukların ebeveynleri ve 41 tane

öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk ve Aile Demografik Bilgi Formu, Öğretmen Demografik Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formu ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre okul öncesi dönem çocukların, yürütücü işlev becerileri alt boyutları olan çalışan bellek ve ketleyici kontrol ile sosyal becerileri arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmektedir.

2.6.2. Dünya'da Yapılan Çalışmalar

Fuchs, Fuchs ve Bishop (1992) tarafından yapılan çalışmada genel anlamda alıştığımız öğrenme ortamlarında akademik anlamda düşük başarı gösteren çocuklar için yapılan öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu araştırmada iki tür uyarlamaya gidilmiştir. Birincisi öğretmenin devam eden öğretim sürecindeki rutin uyarlamaları ne düzeyde yaptığı, ikincisi ise öğretmenin öğrencinin bireysel olarak zorlandığı öğretim planlarını ne ölçüde değiştirdiğidir. Çalışma grubunu, öğrenme güçlüğü görülen en az bir öğrenciye okuma veya matematik öğreten 110 öğretmen oluşturmaktadır. Her sınıftan öğrenme güçlüğü bulunan ve öğrenme güçlüğü bulunmayıp derslerde düşük ve orta başarı gösteren çocuklar seçilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde okumada matematikten daha fazla rutin ve bireysel uyarlama (Materyal, etkinlik çeşitlendirmek gibi) yapıldığı görülmüştür.

Kuby ve Aldridge (1997), çocukların çoğunun anaokuluna geldiklerinde çevrelerindeki logolar, reklam panoları, tabelalar, etiketler, giysiler ve fast-food malzemeleri gibi bir yazılı materyallere maruz kaldıklarını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada çocukların çevrelerinde bulunan bu dolaylı ve dolaysız yazılı materyallerin erken okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan altı anaokulundaki sınıflarda öğrenim gören5-6 yaş aralığında bulunan 106 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneysel yöntem (Ön test-son test) kullanmış, iki deney grubu bir tanede kontrol grubu oluşturulmuştur. Ön ve son testlerde "Erken Okuma Beceri Testi" (The Test of Early Reading Ability) kullanılmıştır. Birinci deney grubuna öğrenme merkezlerinde çeşitli düzenlemeler yapılarak oyunlar

yoluyla, ikinci deney grubuna ise doğrudan çevrelerinde karşılaştıkları yazılı materyallerle ile ilgili etkinlikler düzenlenilmiştir. Bu süreçte kontrol grubuna ise yazı içeren hiçbir etkinlik düzenlenmemiştir. Deney grubundaki çocuklara sekiz aylık bir program uygulanmış ve yalnızca bu grupta bulunan çocukların öğretmenlerine ön çalışma olarak eğitim verilmiştir. Ön ve son test puanlarında üç grup arasında herhangi bir fark olup olmadığını belirlemek için bir kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, üç grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için ise Schfee Testi kullanılmıştır. Birinci deney grubu olan ve dolaylı yol (oyun yolu) ile eğitim alan çocukların testten aldıkları toplam puanlar ikinci deney ve kontrol grubu çocuklarının aldıkları toplam puandan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Doğrudan eğitim alan (ikinci deney grubu) ve kontrol grubu arasında ise farklılık görülmemektedir.

Stadler ve McEvoy (2003) tarafından yapılan çalışmada, dil bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi dönem çocukların ailelerinin kitap okurken kullandıkları iki farklı türdeki metinlerin (alfabe ve uyaklı kitaplar ile hikâye kitapları) sesbilgisel farkındalık üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya yaşları 51-70 ay arasında değişen 55'i normal gelişim gösteren, 17'sinde ise dil bozukluğu bulunan toplam 72 okul öncesi dönem çocuk katılmıştır. Aile ile çocuğun kitap okuma etkinliği video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalıklarını arttırdığı bilinen okuma davranışlarını nadiren kullandıkları görülmüş ve kullanılan iki metin türü arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin daha çok hikâye kitaplarını kullandıkları; sesbilgisel farkındalık ve yazı dili kavramları konusunda ise alfabe kitaplarının daha geliştirici olduğunu dile getirmişlerdir. Ek olarak, normal gelişim gösteren çocukların aileleri, dil bozukluğu görülen çocukların ailelerinden daha fazla sesbilgisel farkındalık becerilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Jenkins vd., (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı bulunan ve bulunmayan 109 öğrencinin okuma becerisi ve hızının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın veri grubunu öğrenme güçlüğü tanısı bulunan 24, bulunmayan 85 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda

öğrenme güçlüğü tanısı bulunmayan öğrencilerin bulunan öğrencilere göre dakikada üç kat daha doğru sözcük okuduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin, okuma becerisi performansının bu denli düşük çıkmasının sebebinin sözcük bilgilerinin akranlarına göre daha sınırlı olması olarak düşünülmektedir.

Ardila, vd., (2005) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocuğun devam ettiği okul türü (özel veya devlet okulu) ile çocukların yürütücü işlev performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kolombiya ve Meksika'dan yaşları 5 ile 14 yaş arasında değişen 276 erkek 346 kız toplam 622 çocuk seçildi. Bu çocuklar yaş (5-6, 7-8, 9-10, 11-12, 13-14), cinsiyet (kız ve erkek) ve okul türü (kamu ve özel) olmak üzere üç değişkene göre gruplandırıldılar. Evaluacion Neuropsicologica Infantil'den alınan sekiz yürütücü işlev testi (Semantik Sözel Akıcılık, Fonemik Sözel Akıcılık, Semantik Grafik Akıcılık, Anlamsal Olmayan Grafik Akıcılık, Matrisler, Benzerlikler, Kart Sıralama ve Meksika Piramidi) çocuklara ayrı ayrı uygulandı. Araştırma sonucuna göre Anlamsal Sözel Akıcılık ve Anlamsal Olmayan Grafik Akıcılık dışındaki tüm test puanlarında yaşın ve okul türünün önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Çocukların test puanları incelendiğinde ise birçok çocuğun özellikle sözel test puanlarının ebeveynlerin eğitimi ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Aarnoutse, vanLeeuwe ve Verhoeven (2005) yaptıkları çalışmada, çocukların ilkokul döneminde heceleme, sözcük tanıma ve okuduğunu anlama becerilerine etki eden farklı değişkenleri tespit edebilmek amacıyla boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma grubunu 243 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar, anasınıfından ilkokul ikinci sınıfa kadar izlenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda, okuma becerilerinin %31'inin ilkokul birinci sınıfta kazanılan harf öğrenimi ile gerçekleşen hızlı isimlendirme ve harf bilgisi becerileriyle, heceleme becerilerinin ise %35'inin hızlı isimlendirme becerileriyle açıklandığı görülmektedir.

Hughes ve Ensor (2007) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma grubunu, yaşları 3

ve 4 arasında olan 122 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara zihin kuramı becerileri ve sözel yetenek ile yürütücü işlev becerileri için birden çok ölçümlerle ve farklı uzmanlarca testler uygulanmış ve problem davranışları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, zihin kuramı becerileri ve sözel yetenek ile problem davranışları arasında bir ilişkinin olmadığı fakat yürütücü işlev becerileri ve problem davranışları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Wåhlstedt, Thorell ve Bohlin (2008) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada, okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) belirtileri ile yürütücü işlev becerilerinde yaşanan güçlüklerin sosyo-duygusal problem davranışlarını yordama durumu incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 87 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre erken DEHB belirtilerinin ve yürütücü işlev becerilerindeki güçlüklerin iki yıl sonraki problem davranışlarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Fakat yürütücü işlev becerilerinde yaşanan güçlüklere nazaran DEHB belirtilerinin davranış problemlerini açıklama gücünün daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hornstra vd. (2010) yaptıkları çalışmada, disleksi kavramına yönelik olarak öğretmen tutumlarını, bu tutumların öğretmen beklentileri üzerindeki etkisini ve disleksi görülen öğrencilerin öğrenme güçlüğü bulunmayan öğrencilere göre akademik başarılarını incelemeyi amaçlamaktadır. İlgili araştırmaya 30, 307 öğrenci öğretmen katıldı. 30 öğretmenin disleksiye yönelik tutumları hem örtüm tutum ölçümü hem de açık ölçüm kullanarak tespit edildi. Aynı zamanda bu öğrencilerin başarı puanları da belirlendi. Çalışmanın sonucunda örtük tutum ölçümü hem öğretmene bağlı başarı değerlendirme de hem de disleksi görülen öğrencilerin heceleme başarıları için yordayıcı olduğu fakat açık ölçüm sonuçlarının iki durumda da yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Milewa (2012) tarafından yapılan çalışmada, matematik öğrenme güçlüğü olan çocukların görüş, algı ve stratejilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın odak noktası çocukların, toplama ve çıkarma hesaplamaları konusundaki anlayışlarını nasıl oluşturdukları üzerinedir. Çalışma aynı zamanda çocukların 50'ye kadar toplama ve çıkarma yaparken izledikleri yollar ve

kullandıkları stratejiler hakkında fikir vermektedir. Çalışmaya iki ilkokuldan üç kız ve üç erkek çocuk katılmıştır. Çocuklar matematikte öğrenme güçlüğü yaşamaktadırlar. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çocuklar oyun yoluyla ve akranlarıyla öğrenmekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar, tüm çocukların sayma prosedürleri, kavram yanılgıları, geçerli olmayan stratejiler kullanma, kuralları anlama konusunda zorluklar yaşadıklarını ve matematik işlemleri sırasında stres ve kaygı belirtileri gösterdiklerini göstermiş. Veriler, bu çocuklar için mevcut genel müdahalenin işe yaramadığını ve matematikte yaşadıkları zorlukların erken tespit edilip tanımlanmasının önemini ve erken tespiti desteklemek için okullardaki personelin eğitime ihtiyacı olduğunu vurguluyor.

Vaughn ve Wanzek (2014) tarafından yapılan çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli bireylerin zaman içerisindeki okuma performansını değerlendirmek ve yoğun müdahale çalışmalarının okuma güçlüğü görülen öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü görülen öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı oranda ilerleme kaydedemediği ve okuma güçlüğü görülen bu öğrencilerin yoğun bir müdahale programına ihtiyaç duyduğu ve okulların bazı uygulamalarını bu öğrencilere göre değiştirmesi gerekebileceği tespit edilmiştir.

Harris (2016) tarafından yapılan çalışmada akran destekli öğrenme yönteminin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı düzenlemeler ile çocuğun akranlarından gördüğü destek, çocukların planlama, dikkat, zamanı doğru kullanma becerilerini ile davranışsal ve duygusal kontrol, çalışma belleği ve önleyici kontrolü kazanmalarını oldukça etkilediği görülmüştür. Ayrıca çalışmada, çocukların akran destekli öğrenme programına katılarak sosyalleştiği, kendi yürütücü işlev becerilerini geliştirdiği gibi konulara da dikkat çekilmiştir.

Basim vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenip değerlendirilmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 16 Nisan 2018 ile 20 Mayıs 2018 tarihleri arasında Hindistan'ın Kerala Eyaleti Malappuram ilçesindeki 21 devlet okulunda görev yapan 709 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler bir anket ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda bilgi yetersizliği yaşadığı ve bu konuda yoğun bir eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki araştırmalarda öğrenme güçlüğü, erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu konular ile ilgili Türkiye'de ve dünyada yapılan toplam 29 çalışma incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda genel olarak öğrenme güçlüğünün erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinin alt becerileri üzerinde etkisinin olduğu, öğrenme güçlüğü riskinin erken dönemde tespit edilip uygun müdahale programları geliştirildiğinde çocukların akademik anlamda normal gelişim gösteren akranlarından geride kalmadığı, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ise öğrenme güçlüğü, erken okuryazarlık, yürütücü işlevler konularında hizmetiçi eğitim almak istedikleri görülmüştür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, en az iki veya daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemek ve bu değişkenler arasındaki tutarlılığı değerlendirmeyi amaçlayan tarama modelidir (Şata, 2020). Bu tarama modelinde, değişkenler birlikte değişiyor mu? Değişiyor ise bu değişim nasıl gerçekleşiyor? Bu soruların cevapları saptanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2022).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi okul öncesi kurumlarında 5-6 yaş (60-72 ay) aralığında bulunan okul öncesi dönemdeki çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak (EK-2) çalışmanın örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Başakşehir ve Küçükçekmece ilçelerinden rastgele gruplar seçilmiştir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken

okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların ebeveynleri (EK-4) ve öğretmenlerine (EK-5) gönüllü katılım onam formu verilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okullar tabakalandırılmıştır. Yapılan bu tabakalandırmanın ardından verilerin elde edileceği okullar belirlenmiştir. Çocukların ebeveynlerinden de izin alınarak gönüllü olan ebeveynlerin çocuklarının araştırmaya katılımı sağlanmıştır.

Bu çalışmaya toplam 358 okul öncesi dönem çocuğun ebeveyni ve öğretmeni gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş, araştırma formlarını doldurmuştur. Veri analizini gerçekleştirmeden önce 10 çocuğun yaşı istenen ay aralığında olmadığı (60-72 ay), 3 çocuğun kaynaştırma tanısı aldığı, 3 çocuğun ise yabancı uyruklu olması sebebiyle veri setinden çıkartılmış, toplam 342 okul öncesi dönem çocuğun yanıtları veri setine dâhil edilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesi Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı hizmet veren bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenim gören 342 okul öncesi dönem çocuk oluşturmaktadır.

Okul öncesi dönem çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1
Okul öncesi dönem çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri

Değişkenler		**n**	**%**	**Toplam**
Cinsiyet	Kız	169	49,4	342
	Erkek	173	50,6	
Daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu	Evet	79	23,1	342
	Hayır	263	76,9	
Okul öncesi eğitim alma yılı	1 yıl	37	10,8	79
	2 yıl	27	7,9	
	3 yıl ve üstü	15	4,4	
Kardeş sayısı	Tek çocuk	72	21,1	342
	1 kardeş	117	34,2	
	2 kardeş	87	25,4	
	3 kardeş	51	14,9	
	4 ve üstü kardeş	15	4,4	
Doğum sırası	İlk çocuk	170	49,7	342
	Ortanca çocuk	47	13,7	
	Son çocuk	125	36,5	
Aile durumu	Anne baba evli, birlikte yaşıyor	321	93,9	342
	Anne baba boşandı, ayrı yaşıyor	18	5,3	
	Anne/Baba öldü	3	0,9	
Sosyo-ekonomik durum (SED)	Alt SED	58	17,0	342
	Orta SED	274	80,1	
	Üst SED	10	2,9	

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen toplam 342 okul öncesi dönem çocuğun cinsiyetlerinin %49,4'ünün kız (n=169) ve %50,6'sının (n=173) erkek olduğu görülmektedir. Bu çocukların %23,1'i (n=79) daha önce okul öncesi eğitimi aldığı, %76,9'unun (n=263) ise okul öncesi eğitimi almadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alan 79 çocuğun %10.8' (n=37) 1 yıl, %7.9'u (n=27) 2 yıl, %4.4'ünün (n=15) 3 yıl ve üstü eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen 342 okul öncesi dönem çocuğun %21,1'nin (n=72) tek çocuk, %34,2'sinin (n=117) 1 kardeş, %25,4'ünün (n=87) 2 kardeş, %14,9'unun (n=51) 3 kardeş ve %4,4'ünün (n=15) 4 ve üstü kardeş olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların %49,7'sinin (n=170) ilk çocuk, %13,7'sinin ortanca çocuk, %36,5'inin (n=125) ise son çocuk olduğu görülmüştür. Çocukların, aile durumlarına bakıldığında

%93,9'unun (n=321) anne babasının evli ve birlikte yaşadığı, %5,3'ünün (n= 18) anne babasının boşanıp ayrı yaşadığı, %0,9'unun (n=3) ise anne veya babasının öldüğü görülmektedir. Tablo 3.1.'e bakıldığında ailelerin %17'sinin (n=58) kendilerini alt sosyo-ekonomik durumda tanımladıkları, %80,1'inin (n=274) kendilerini orta sosyo-ekonomik durumda tanımladıkları, %2,9'unun (n=10) ise kendilerini üst sosyo-ekonomik durumda tanımladıkları görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.
Okul öncesi dönem çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri

Değişkenler		**n**	**%**	**Toplam**
Anne öğrenim durumu	Okuryazar değil	9	2,6	342
	İlkokul mezunu	71	20,8	
	Ortaokul mezunu	74	21,6	
	Lise mezunu	113	33,0	
	Üniversite mezunu	64	18,7	
	Lisansüstü mezunu	11	3,2	
Baba öğrenim durumu	Okuryazar değil	7	2,0	341
	İlkokul mezunu	65	19,0	
	Ortaokul mezunu	70	20,5	
	Lise mezunu	116	33,9	
	Üniversite mezunu	72	21,1	
	Lisansüstü mezunu	11	3,2	
	Kayıp Veri	1	,3	
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	67	19,6	342
	Çalışmıyor	275	80,4	
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	330	96,5	340
	Çalışmıyor	10	2,9	
	Kayıp Veri	2	0,6	
Ailede Öğrenme Güçlüğü Tanısı Durumu	Evet	26	7,6	342
	Hayır	316	92,4	

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen toplam 342 okul öncesi dönem çocuğun anne öğrenim durumu, %2,6'sının (n=9) okur-yazar olmadığı, %20,8'inin ilkokul mezunu, %21,6'sının (n=74) ortaokul mezunu, %33'ünün (n=113) lise mezunu, %18,7'sinin (n=64) üniversite mezunu, %3,2'sinin (n=11) lisansüstü (yüksek lisans veya doktora) mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların baba öğrenim durumu, %2'sinin (n=7) okur-yazar olmadığı, %19'unun (n=65) ilkokul mezunu, %20,5'inin (n=70) ortaokul mezunu, %33,9'unun (n=116) lise mezunu, %21,1'inin (n=72) üniversite mezunu, %3,2'sinin (n=11)

lisansüstü (yüksek lisans veya doktora) mezunu olduğu, %0,3'ünün (n=1) ise anne babası ayrı olduğu, annenin baba hakkında bilgi vermediği ve kayıp veri olarak işlendiği görülmektedir.

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen 342 okul öncesi dönem çocuğun annelerinin %19,6'sının (n=67) çalıştığı, %80,4'ünün (n=275) çalışmadığı görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların babalarının %96,5'inin (n=330) çalıştığı, %2,9'unun (n=10) çalışmadığı, %0,6'sının (n=2) babanın vefat etmesi ve annenin baba hakkında bilgisi vermek istememesi sebeplerinden kayıp veri olarak işlendiği görülmektedir. Çocukların ailesinde %7,6'sının (n=26) öğrenme güçlüğü tanısı olduğu, %92,4'ünün (n=316) öğrenme güçlüğü tanısı olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların yaş, anne yaşı ve baba yaşına ilişkin frekans, minimum-maximum değer, ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.3.
Okul öncesi dönem çocukların yaş, anne yaşı ve baba yaşına ilişkin frekans, min, max, ortalama ve standart sapma bilgileri

	N	**min**	**max**	$\bar{x}$	**ss**
Çocuk Yaşı (Ay)	342	60	72	66,13	3,810
Anne yaşı (Yıl)	341	23	53	33,26	5,624
Baba yaşı (Yıl)	340	27	54	36,51	5,696

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların yaşları (ay), ortalama ($\bar{x}$=66,13; ss= 3,810) olduğu ve yaşlarının 60 ve 72 ay arasında değiştiği görülmektedir. Çocukların, anne yaşları, ortalama ($\bar{x}$=33,26; ss= 5,624) olduğu ve anne yaşlarının 23 ile 53 arasında değiştiği, 1 çocuğun ise annesi vefat ettiği için kayıp veri olarak işlendiği görülmektedir. Çocukların, baba yaşları, ortalama ($\bar{x}$=36,51; ss= 5,696) olduğu ve baba yaşlarının 27 ile 54 arasında değiştiği, bir çocuğun babasının vefat etmesi, bir çocuğun ise anne babası ayrı olduğu için annenin baba bilgisi vermek istememesi sebebiyle iki verinin kayıp veri olarak işlendiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu (*EK1*), Oral (2017) tarafından geliştirilen Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ) Öğretmen ve Ebeveyn Formları (*EK2*), Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) Öğretmen Formu (*EK3*) ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi *(EK4*) kullanılmıştır.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu'nda anketi dolduran kişinin çocuğa yakınlık derecesi, okul öncesi dönem çocukların yaş, cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu, okul öncesi kurumuna devam süresi, kardeş sayısı, kardeş sırası (doğum sırası), anne-baba birliktelik durumu, anne/baba yaşı, ebeveynlerinin ortalama gelir düzeyini nasıl tanımladığı, anne/baba öğrenim durumu, anne/baba çalışma durumu, ailesinde öğrenme güçlüğü tanısı olan bir yakının olma/ma değişkenlerine yer verilmiştir.

3.3.2 Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ)

Oral (2017) tarafından geliştirilen Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ) okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü risklerini taramak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracı hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından doldurulabilecek biçimde hazırlanmıştır. ÖBTÖ için yapılan faktör analizi sonucunda 48 maddeden oluşan ölçekten iki madde çıkarılmıştır. ÖBTÖ 46 maddeden oluşmakta ve yapılan faktör analizi sonucunda beş alt boyutunun olduğu tespit edilmiştir. Bunlar: İletişim becerileri, motor beceriler, kişilik özelliği, kavramsal beceriler ve okuma yazmaya hazırlık becerileri şeklindedir. Ölçme aracı 4'lü likert tipinde hazırlanmıştır. ÖBTÖ'de yer alan maddelere "Evet", "Hayır", "Bazen" ve "Bilmiyorum" şeklinde yanıt verilmektedir. ÖBTÖ'de maddeler (Evet=4, Hayır=2, Bazen=3, Bilmiyorum=1) şeklinde puanlanmaktadır. Bu ölçme aracında çocuk ne kadar yüksek puan alınırsa öğrenme güçlüğü risk durumu o kadar artmaktadır.

Ölçme aracının öğretmen formu için Cronbach α değeri .952, ebeveyn formu için Cronbach α değeri ise .94 olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçme aracında alınabilecek en yüksek puan 184, en düşük puan ise 46'dır. Ölçme aracının ebeveyn veya öğretmen tarafından doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmektedir (Oral, 2017). Bu araştırmada her iki form için iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve toplam ebeveyn formu için (α= 0,925) ve öğretmen formu için (α= 0,957) olarak bulunmuştur. Araştırmanın iç tutarlık katsayısı: ÖBTÖ Öğretmen Formu alt boyutlar açısından iç tutarlık kat sayısı (Cronbach α); İletişim Becerileri (α=,872), Motor Beceriler (α=,773), Kişilik Özelliği (α=,870), Kavramsal Beceriler (α=,930), Okuma Yazmaya Hazırlık (α=,813) olduğu tespit edilmiştir. ÖBTÖ Ebeveyn Formu alt boyutlar açısından iç tutarlık kat sayısı; İletişim Becerileri (α=,778), Motor Beceriler (α=,733), Kişilik Özelliği (α=,781), Kavramsal Beceriler (α=,881), Okuma Yazmaya Hazırlık (α=,660) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ÖBTÖ ölçme aracının hem öğretmen formu hem de ebeveyn formu toplam ve alt boyutlar açısından bu araştırma için kabul edilebilir düzeyde olduğu, kullanılmasın açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE)

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE), ilk olarak Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilmiş olup bu ölçme aracı 4-12 yaş arasındaki çocukların yürütücü işlev becerilerini incelemiştir. Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. ÇDYİE Türkçe formu, 48-72 aylık çocukların yürütücü işlevlerini değerlendirmede kullanılan bu ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmektir. ÇDYİE, 24 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt ölçeklerden Çalışan Bellek 13 madde, Ketleyici Kontrol ise 11 madde içermektedir. Ölçek, ebeveynler veya öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, 5'li likert tipindedir. Öğretmen veya ebeveyn, verilen ifadeleri okur ve çocuk için ne kadar doğru ise ifadelerden sonra yer alan rakamlardan (1'den 5'e kadar) birini daire içine alarak belirtir (1: Kesinlikle doğru değil, 5: Kesinlikle doğru). Ölçek 5-10 dakikada doldurulabilir. Ölçme aracının güvenirliğin belirlenmesi amacıyla iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmış, Çalışan Bellek

için (α= 0,89) ve Ketleyici Kontrol için (α= 0,85) olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple ölçme aracının Türk kültüründe geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020).

Bu ölçekte tüm maddeler ters kodlanmıştır. Ölçek sonucunda yüksek puan alan çocuğun yürütücü işlev becerileri ile ilgili zorluk yaşadığı söylenebilir. Dolayısıyla, envanterden düşük puan alan çocukların daha yüksek yürütücü işlev becerilerine sahip olduğu yorumu yapılabilir (Thorell ve Nyberg, 2008; Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020). Ancak bu çalışmada ölçeğin orijinal puanlamasına sadık kalınarak yüksek puanın yürütücü işlev bozukluğu anlamına geldiği veri analizinde daha anlamlı ve kolaylık sağlamasından dolayı ölçek maddeleri tersine hesaplanmamış her iki alt boyut için yüksek puan yürütücü işlevlerdeki bozukluğu ifade ettiği söylenebilir. Bu araştırmada her iki alt ölçekler için iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve Çalışan Bellek için (α= 0,97) ve Ketleyici Kontrol için (α= 0,95) ve toplam puan için (α= 0,98) olarak bulunmuştur.

3.3.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi

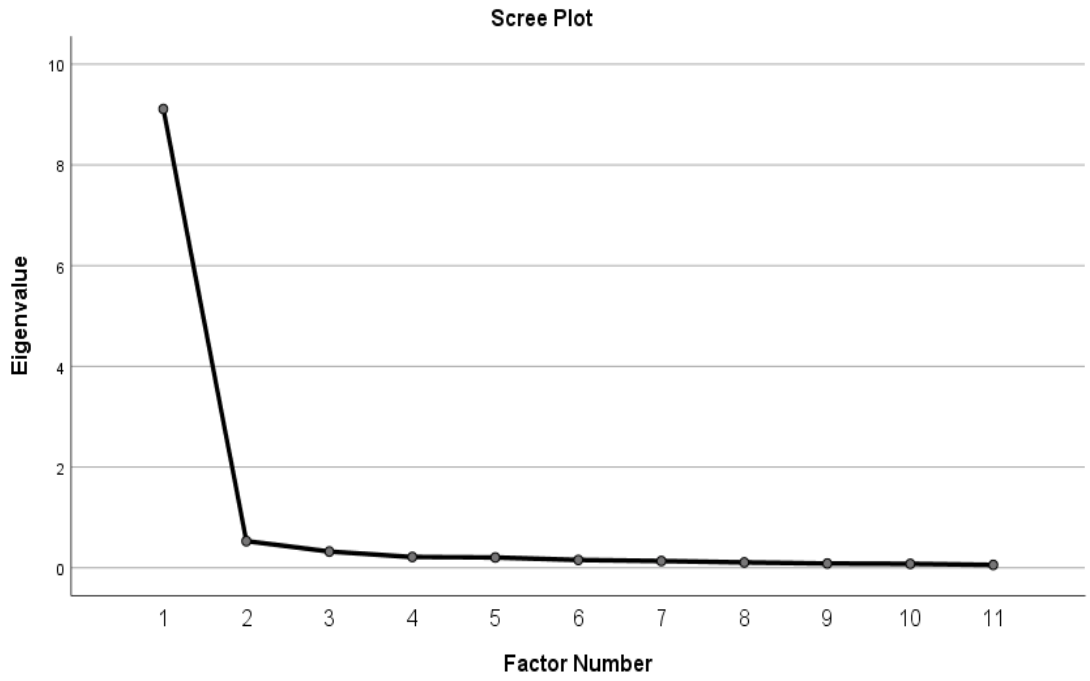
Bu çalışmada Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılması planlanmıştır. Ancak Covid-19 salgınından dolayı çocuklara bu testin uygulaması yapılamamıştır. Salgının etkisiyle çocuklara doğrudan testin uygulanamamasından dolayı öğretmenlerin çocukların bu becerilerini değerlendirmesine yönelik ölçme araçlarını olup olmadığına ilişkin bir literatür taraması yapılmış ancak bu duruma yönelik sınırlı sayıda ölçme aracının olduğu (Delican ve Ateş, 2021) ve veri toplam sürecinin kısıntılı olması gibi nedenlerden dolayı bu çalışma için 15 maddelik öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebileceği bir anket formu hazırlanmıştır. Bu anket formu Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi şeklinde adlandırılmıştır. Bu anket formu alanında uzman üç araştırmacıya gönderilmiştir. Araştırmacılardan gelen dönütler çerçevesinde ölçme aracı yeniden gözden geçirilmiş ve bu anket formu 11 maddeye düşürülmüştür. Bu anket formu daha sonra ölçme aracında dil açısında

değerlendirilmesi amacıyla bir Türk dil uzmanına gönderilmiş ve bu uzmanın görüşlerine göre anket formu düzenlenerek son şekli verilmiştir. Ayrıca bu ölçme aracının alanda çalışan öğretmenler tarafından doğru anlaşılıp anlaşmadığını belirlemek amacıyla beş okul öncesi öğretmenine gönderilmiş ve sınıf listesinde bulunan herhangi bir öğrenciyi bu ölçme aracına göre değerlendirmesi talep edilmiştir. Öğretmenlerden alınan dönütlere göre anket formunun son şekli verilmiştir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi'nde okul öncesi dönem çocukların genel erken okuryazarlık, dinlediğini anlama, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine, sesbilgisel, yazı ve hece farkındalığına, harf ve sözcük bilgisine, uyak farkındalığına, isim soyisim yazma durumu vb. okuma yazma konusunda ilkokula hazır olup olmama durumuna yer verilmiştir.

Anket formu için SPSS paket programında yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi'nde (AFA) tüm maddelerin tek boyutta toplandığı tespit edilmiştir. AFA, değişkenler arasından aynı yapıyı ya da niteliği ölçen maddelerin belirlenip bir kategoride gruplandırılması ve az sayıdaki bu anlamlı üst yapılarla ölçmenin açıklanmasını amaçlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, 2014).

AFA'da boyut belirlemek için en sık kullanılan ve en önemli yöntemlerden biri paralel analizdir (Hayton, Allen ve Scarpello, 2004). Bu sebeple modelin boyutlarını daha net bir biçimde belirlemek için paralel analiz gerçekleştirilmiştir. Horn (1965) tarafından adlandırılan paralel analiz yöntemi, kaç tane faktörün çıkarılacağına karar verirken kullanılan en etkili yöntemlerden biridir (Karaman, 2015). Bu çalışma için gerçekleştirilen paralel analiz sonucunda Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi'nin tek faktöre indirgenebileceği görülmüştür. Ayrıca faktör analizinde scree plot grafiği de boyut yük değerlerini doğrulamıştır (Bkz. Şekil 3.1.).

Şekil 3.1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi AFA sonuçlarında scree plot grafiği



Yapılan AFA'ya göre verilerin uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri göz önünde bulundurulmuş, KMO değerinin 0,95 olduğu saptanmıştır. Bu değer kritik eşik puan olan 0,70'in üzerinde alması durumu göz önünde bulundurulduğunda (Can, 2017) bu anket formu için oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca yapı geçerliği için yapılan Bartlett Küresellik Testi sonucunda ($X^2_{(55)}$=5605,553, p=000) manidar olduğu bulunmuştur. Tablo 3.4'te görüldüğü üzere AFA'ya göre 11 maddenin ,86-,94 aralığında yüklendiği bu durumun ölçme aracında yer alan değerlerin geçerli olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi için yapılan AFA sonuçları Tablo 3.4.'te yer almaktadır.

Tablo 3.4
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi tek faktörde toplanan madde analiz sonuçları

Madde No	**Eğer Madde Silinirse Ölçek Ortalaması**	**Eğer Madde Silinirse Ölçek Varyansı**	**Uyarlanmış Madde-Toplam Korelasyonu**	**Eğer Madde Silinirse Cronbach's Alfa**	**AFA Faktör Yükü** (Tek Boyut)
EO1	35,95	78,496	,916	,976	**,927**
EO2	35,98	78,158	,932	,976	**,947**
EO3	36,00	78,842	,897	,977	**,913**
EO4	36,03	78,674	,910	,977	**,927**
EO5	35,92	79,103	,892	,977	**,908**
EO6	36,08	78,671	,882	,977	**,891**
EO7	35,80	80,066	,872	,978	**,872**
EO8	35,72	80,406	,857	,978	**,860**
EO9	35,82	79,259	,859	,978	**,863**
EO10	36,16	78,685	,865	,978	**,876**
EO11	35,83	78,290	,910	,977	**,915**

*Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi (α= **0,979**)*

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarla yürütülen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi'nin kriter geçerliğinin belirlenmesi için ÖBTÖ ölçme aracının öğretmen formu Okuma Yazmaya Hazırlık Alt Boyutu kullanılmıştır (***Bkz. Tablo 4.1***). Kriter geçerliği, bir ölçme aracının etkinliğini belirlemek amacıyla, ölçme aracından elde edilen puanlarla belirlenen kriter arasında, gelecekteki veya o andaki, ilişkiyi incelemektedir (Ercan ve Kan, 2004; Thorndike vd., 1991). Bu doğrultuda Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi puanları ile ÖBTÖ Okuma Yazmaya Hazırlık alt boyut puanları arasında (r=-,666, p<0,01) negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki bu anket formunun kriter geçerliği açısından oldukça anlamlı bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketinin ekolojik geçerliğinin belirlenmesi için ÖBTÖ ölçme aracının ebeveyn formu Okuma Yazmaya Hazırlık Alt Boyutu kullanılmıştır (*Bkz. Tablo 4.1*). Ekolojik geçerlik,

günlük yaşam ortamında ölçümü alınan test performansının, gerçek yaşamdaki davranışları yansıtma derecesi olarak adlandırılabilir (Salkind, 2010) Yapay ortam değil doğal ortama dair performans testleri ekolojik olarak geçerli kabul edilir. Çünkü doğal ortamlar kullanırlar, çoklu görevler gerektirirler ve günlük görev performansını yansıtırlar (Chaytor vd., 2006; Temuçin, 2020). Sosyal bilimlerde yapılacak çalışmaların, kavrama yönelik disiplinler arası yaklaşım ve gelişen teknolojinin ölçme araçlarına yansıması göz önünde bulundurulduğunda, becerilerin ölçülmesinde en az ölçüm hatasının bulunduğu bir ölçme aracının Türk örnekleminde çalışılmasının ileride yapılacak çalışmalarda ölçüm çeşitliliği sağlayacağı ve farklı ölçüm tekniklerinin bir arada kullanılabileceği böylelikle ekolojik değerlendirme yapılabileceği yönü ile önemli olduğu düşünülmektedir. (Brooks vd., 2010; Gershon vd., 2010). Bu doğrultuda Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi puanları ile ÖBTÖ Ebeveyn Formu Okuma Yazmaya Hazırlık alt boyut puanları arasında ($r=-,340$, $p<0,01$) negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki bu anket formunun ekolojik geçerliği açısından oldukça anlamlı bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi'nin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alfa (α) değeri hesaplanmıştır. Araştırmalarda güvenirlik katsayısını kestirme yöntemlerinden iç tutarlık katsayıları ölçme aracının bir kez uygulanması ile güvenirlik kestirimlerini içerir. Bu yöntemlerden bir tanesi de Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısıdır (Sijtsma, 2009; Şencan, 2005). Cronbach Alfa, ağırlıklı puanlama ya da dereceleme yöntemiyle puanlama uygulandığı durumlarda kullanılabilecek bir güvenirlik bulma tekniğidir (Tan, 2012). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi'nde yer alan maddelerin iç tutarlık katsayılarının ($\alpha= 0,98$) olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 3.4). Büyüköztürk'e göre (2012) psikolojik bir test için güvenirlik katsayısı hesaplandığında Cronbach alfa $\alpha=.70$ ve daha yüksek ise test puanlarının güvenirliği yeterli görülmektedir. Bu literatür doğrultusunda Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi için yapılan analizlerde ölçme aracının güvenilir olduğu, güvenirlik kat sayısının oldukça yüksek olduğunu söylenebilir (Ayre ve Scally, 2014; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı İstanbul ili okul öncesi kurumlarında 5-6 yaş (60-72 ay) aralığında bulunan okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerine Demografik Bilgi Formu ve Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ), öğretmenlerine ise Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ), Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi verilerek ifadeleri çocuklara uygun olarak doldurmaları istenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu araştırmanın etik bilimsel standartlar açısından uygunluğunun belirlenebilmesi için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan etik kurul onayına başvurulmuştur. Bu araştırmanın etik bilimsel standartlar açısından uygunluğunun belirlenebilmesi için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan E-29563864-050.04.04-62161 sayılı 27.05.2021 tarihli Etik Kurul Onayı alınmıştır. Etik kurul onayından sonra çalışma verilerinin toplanması amacıyla İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Şubesi'ne başvurulmuştur. İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden E-59090411-20-27982739 sayılı 08/07/2021 tarihli Anket ve Araştırma İzni alınmıştır. Bu izin doğrultusunda örneklemi oluşturulan okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiş ve veri toplama süreci başlamıştır. Ardından örneklemi oluşturacak çocukların ebeveynlerine araştırma hakkında bilgi verilerek, onayları alınmıştır. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ebeveynlere çocuklarına uygun olarak doldurmaları için veri toplama araçlarından Demografik Bilgi Formu ve ÖBTÖ verilmiştir. Yine araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlere de çocuklara uygun olarak doldurmaları için ÖBTÖ, ÇDYİE ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi verilmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi çocuklarının ailelerine ve öğretmenlere çeşitli demografik bilgilerin bulunduğu "Demografik Bilgi Formu",

ÖBTÖ, ÇDYİE ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın veri analizi için SPSS programı kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklara yönelik Demografik Bilgi formu ile toplanan demografik değişkenlere (*Anketi dolduran kişinin çocuğa yakınlık derecesi, cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu, okul öncesi eğitimi alma yılı, kardeş sayısı, doğum sırası, aile durumu, SED tanımlama, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba çalışma durumu, ailede öğrenme güçlüğü tanısı durumu*) ilişkin frekans, yüzde ve toplamlar bulunmuştur. Demografik bilgi formundaki *çocuk yaşı, anne yaşı, baba yaşı* değişkenlerine frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma puanları bulunmuştur.

Okul öncesi dönem çocukların ÇDYİE toplam ve Çalışan Bellek, Ketleyici Kontrol Alt Boyut puanlarına, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme toplam puanlarına, ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam ve İletişim Becerileri, Motor Becerileri, Kişilik Özellikleri, Kavramsal Beceriler, Okuma Yazmaya Hazırlık Alt Boyut puanlarına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayı sonuçları Tablo 3.5.'te sunulmuştur.

Tablo 3.5.
Okul öncesi dönem çocukların ÇDYİE toplam ve alt boyut, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme toplam, ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin dağılımları

	N	Min	Max	x	ss	Çarpıklık		Basıklık	
						Katsayı	Std Hata	Katsayı	Std. Hata
ÇDYİE Toplam	342	24	120	54,05	21,462	,655	,132	,507	,263
ÇDYİE Çalışan Bellek	342	13	65	28,92	12,185	,796	,132	,571	,263
ÇDYİE Ketleyici Kontrol	342	11	55	25,12	10,077	,578	,132	,200	,263
Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Toplam	342	11	55	39,52	9,764	-,291	,132	-,135	,263
ÖBTÖ Öğretmen Formu (ÖF) Toplam	**342**	**85**	**172**	**106,20**	**16,700**	**1,894**	**,132**	**3,645**	**,263**
ÖBTÖ-ÖF İletişim Becerileri	342	10	28	16,25	3,349	1,698	,132	2,465	,263
ÖBTÖ-ÖF Motor Beceriler	342	10	26	15,50	2,447	1,429	,132	2,776	,263
ÖBTÖ-ÖF Kişilik Özelliği	342	20	40	23,94	4,580	1,525	,132	1,883	,263
ÖBTÖ-ÖF Kavramsal Beceriler	342	20	60	33,76	6,020	2,330	,132	6,236	,263
ÖBTÖ-ÖF Okuma Yazmaya Hazırlık	342	9	20	11,56	2,327	1,694	,132	2,374	,263
ÖBTÖ Ebeveyn Formu (EF) Toplam	**342**	**77**	**178**	**109,92**	**14,707**	**1,592**	**,132**	**3,638**	**,263**
ÖBTÖ-EF İletişim Becerileri	342	11	28	16,47	2,986	1,654	,132	2,678	,263
ÖBTÖ-EF Motor Beceriler	342	16	36	21,72	3,563	1,248	,132	1,789	,263
ÖBTÖ-EF Kişilik Özelliği	342	16	39	26,00	4,289	,529	,132	-,096	,263
ÖBTÖ-EF Kavramsal Beceriler	342	19	60	33,87	5,420	2,525	,132	8,276	,263
ÖBTÖ-EF Okuma Yazmaya Hazırlık	342	7	20	11,83	2,168	1,173	,132	1,199	,263

Ayrıca araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu puanlarının dağılımının normal olup olmadığının saptanması amacıyla çarpıklık (kurtosis) ve beasıklık (skewness) puanları değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların ÇYDİE Toplam ve Alt Boyut (Çalışan Bellek, Ketleyici Kontrol) puanları, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Toplam puanları, ÖBTÖ Öğretmen Formu Toplam ve Alt Boyut (İletişim Becerileri, Motor Becerileri, Kişilik Özellikleri, Kavramsal Beceriler, Okuma Yazmaya Hazırlık) puanları, ÖBTÖ Ebeveyn Formu Alt Boyut (İletişim Becerileri, Motor Becerileri, Kişilik Özellikleri, Kavramsal Beceriler, Okuma Yazmaya Hazırlık) puanlarına ilişkin grupların dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için çarpıklık/basıklık puanları gözden geçirilmiştir.

Bu bağlamda Tablo 3.5 incelendiğinde yapılan betimleyici analizlerin sonunda çarpıklık/basıklık puanlarının Kavramsal Beceriler Alt Boyutu haricinde normal bir biçimde dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu durumun kanıtı olarak normal dağılım aralığının -1.96 ile + 1.96 aralığında olması gösterilebilir (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, vd., 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996). ÖBTÖ Ebeveyn Formu Kavramsal Beceriler Alt Boyutu dışında diğer boyutların basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu bulunmuştur (Hair vd., 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Tüm bu sebeplerden dolayı Öğretmen Formu Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği İletişim becerileri, Motor becerileri, Kişilik özellikleri, Kavramsal beceriler, Okuma yazma hazırlık alt boyutları ve Özgül Öğrenme Bozukluğu Ebeveyn Formu Tarama Ölçeği İletişim becerileri, Motor becerileri, Kişilik özellikleri, Kavramsal beceriler, Okuma yazma hazırlık alt boyutları açısından değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş bu nedenle de okul öncesi dönem çocukların verilerinin analizinde parametrik analiz tekniklerin kullanılmasının uygun görülmüştür (Pizarro, Guerrero ve Galindo, 2002). Araştırmada yer alan verilerin analizinde SPSS istatistik paket program kullanılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların Öğretmen Formu Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği alt boyut puanları (İletişim Becerileri, Motor Becerileri, Kişilik Özellikleri, Kavramsal Beceriler, Okuma Yazma Hazırlık) ile ÖBTÖ Ebeveyn Formu alt boyutları (İletişim Becerileri, Motor Becerileri, Kişilik Özellikleri, Kavramsal Beceriler, Okuma Yazma Hazırlık) arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmaması ve bir ilişki varsa bu ilişkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. ÖBTÖ Öğretmen Formu ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu değişkenleri arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı Testi kullanılmıştır (Soper, 2021). Korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların .70 ve 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ve .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde, .00 ve .30 değerleri arasında yer alması ise düşük düzeyde ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2017; Statstutor, 2020).

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu alt boyut puanlarının (İletişim Becerileri, Motor Becerileri, Kişilik Özellikleri, Kavramsal Beceriler, Okuma Yazma Hazırlık) okul öncesi dönem çocukların demografik bilgilerine (*cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu, anne ve baba çalışma durumu, ailede öğrenme güçlüğü tanısı durumu*) göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı iki değişkenli durum olması sebebiyle t-testi ile hesaplamıştır. İkiden fazla değişken olması durumunda (*anketi dolduran kişinin çocuğa yakınlık derecesi, çocuk yaşı, okul öncesi eğitim alma yılı, kardeş sayısı, doğum sırası, aile durumu, anne yaşı, baba yaşı, ortalama gelir düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu)* ise tek yönlü varyans analizi olan ANOVA ile hesaplama yapılmıştır. İkiden fazla değişkenin olduğu durumlarda yani okul öncesi dönem çocukların demografik değişkenlerinde katılımcı sayısının eşit dağılmadığı durumlarda Welch ANOVA analizi kullanılarak hesaplama yapılmıştır (Delacre, Lakens ve Leys, 2017). Ayrıca tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılık görüldüğünde, farkın kaynağının belirlenebilmesi için LSD Posthoc testi uygulanmıştır (Al-Fahham, 2018).

Analizler sonucunda anlamlı farklılık saptanan değişkenlerin etki büyüklüklerinin tespit edilmesi amacıyla iki değişkenin olduğu durumlarda Cohen d, ikiden fazla değişkenin olması durumunda eta-kare (eta-squared-η2) analizlerindeki değerler göz önünde bulundurulmuştur (Cohen, 1992). Etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde var olan etkinin saptanması her iki bileşen için de (Eta-kare ve Cohen d) ortalamaların birbirlerinden ne kadar standart sapma uzaklıkta bulunduğunu görme ve bunu yorumlama olanağı sağlamaktadır. Böylece araştırmadan elde edilen sayısal rakamların araştırmacıların manidar olan farkın daha somut bir biçimde yorumlamalarını kolaylaştırmaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Bu etki büyüklüğü ise d değeri 0.2 olduğunda etkinin *zayıf*, 0.5 olduğunda *orta* ve 0.8 olması durumunda *büyük* olarak kabul görmektedir (Kılıç, 2014). Korelasyon analizinde ise *(Çocuğun doğum tarihi, anne yaşı, baba yaş)* Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Tüm bu istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri ($p<0,05$) veya ($p<0,01$) değerleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarının cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, erken okuryazarlık, çalışan bellek ve ketleyici kontrol değişkenlerini yordayabilmek için hiyerarşik regresyon testi kullanılmıştır (Soper, 2021). Cinsiyet değişkeninin kategorik bir değişken olması sebebiyle analizi gerçekleştirmeden önce yapay bir değişken olarak 1=kız, 2=erkek olarak tekrar kodlanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin SED düzeylerinin belirlenmesi için ebeveynlerin kendilerini tanımladıkları alt, orta ve üst SED kategorisi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu bu üç değişken kategorik olmayan veriye dönüştürülmüş t skorları alınmış bu skorların ortalaması hesaplanarak ebeveynlerin SED değerleri belirlenmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında (Bağımlı değişken olarak ÖBTÖ Öğretmen Formu kullanılmış) cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, SED değişkenleri analize dâhil edilmiştir. Analizin ikinci adımında Erken Okuryazarlık değişkeleri dâhil edilmiştir. Analizin üçüncü adımında Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol değişkeleri dâhil edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla elde edilen veriler tablolarla sunulmuştur.

Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam ve alt boyut puanları ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam ve alt boyut puanları ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 ÖBTÖ Öğretmen Formu	r	-															
(ÖF) Toplam	p	-															
2 ÖBTÖ Ebeveyn Formu (EF)	r	,498**															
Toplam	p	,000															
3 ÖBTÖ-ÖF İletişim Becerileri	r	,747**	,475**														
Alt Boyutu	p	,000	,000														
4 ÖBTÖ-ÖF Motor Becerileri	r	,697**	,313**	,427**													
Alt Boyutu	p	,000	,000	,000													
5 ÖBTÖ-ÖF Kişilik Özelliği Alt	r	,798**	,391**	,568**	,389**												
Boyutu	p	,000	,000	,000	,000												
6 ÖBTÖ-ÖF Kavramsal	r	,801**	,429**	,538**	,554**	,502**											
Beceriler Alt Boyutu	p	,000	,000	,000	,000	,000											
7 ÖBTÖ-ÖF Okuma Yazmaya	r	,811**	,432**	,543**	,594**	,689**	,627**										
Hazırlık Alt Boyutu	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000										
8 ÖBTÖ-EF İletişim Becerileri	r	,381**	,734**	,528**	,244**	,269**	,301**	,295**									
Alt Boyutu	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000									
9 ÖBTÖ-EF Motor Becerileri	r	,381**	,693**	,266**	,424**	,234**	,274**	,304**	,424**								
Alt Boyutu	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000								
10 ÖBTÖ-EF Kişilik Özelliği	r	,337**	,827**	,324**	,099	,407**	,243**	,326**	,501**	,429**							
Alt Boyutu	p	,000	,000	,000	,067	,000	,000	,000	,000	,000							
11 ÖBTÖ-EF Kavramsal	r	,404**	,728**	,339**	,277**	,225**	,531**	,319**	,489**	,407**	,454**						
Beceriler Alt Boyutu	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000						
12 ÖBTÖ-EF Okuma Yazmaya	r	,388**	,761**	,350**	,249**	,291**	,334**	,443**	,496**	,460**	,639**	,483**					
Hazırlık Alt Boyutu	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
13 ÇDYİE-ÖF Toplam	r	**,728****	**,390****	,567**	,489**	,678**	,572**	**,735****	,299**	,271**	,297**	,296**	**,309****				
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
14 ÇDYİE-ÖF Çalışan Bellek	r	**,732****	**,423****	,594**	,507**	,636**	,596**	**,715****	,351**	,300**	,304**	,331**	**,320****	,960**			
Alt Boyutu	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
15 ÇDYİE-ÖF Ketleyici Kontrol	r	**,669****	**,337****	,510**	,428**	,686**	,496**	**,690****	,235**	,226**	,285**	,235**	**,286****	,947**	,839**		
Alt Boyutu	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
16 Erken Okuryazarlık	r	**-,717****	**-,465****	-,564**	-,541**	-,565**	-,572**	**-,666****	-,400**	-,319**	-,319**	-,384**	**-,340****	-,709**	-,752**	-,604**	-
Becerileri Değerlendirme	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-

*p<0.05; **p<0.01; n=342

Okul öncesi dönem çocukların Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ) Öğretmen Formu toplam puanları ile Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) Öğretmen Formu toplam puanları (r=,728;p<0,01), Çalışan Bellek (r=,732;p<0,01) ve Ketleyici Kontrol (r=,669;p<0,01) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ile ÇDYİE Öğretmen Formu toplam puanları (r=,390;p<0,01), Çalışan Bellek (r=,423;p<0,01) ve Ketleyici Kontrol (r=,337;p<0,01) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları ile Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Öğretmen Formu (r=-717;p<0.01) puanlarında ise negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ile ÇDYİE Öğretmen Formu toplam puanları (r=728;p<0,01), Çalışan Bellek (r=732;p<0,01) ve Ketleyici Kontrol (r=669;p<0,01) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Öğretmen Formu (r=-717;p<0.01) puanlarında ise negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtilerini erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinin hangi düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla elde edilen veriler tablolarla sunulmuştur.

Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, ailenin kendisini tanımladığı sosyo-ekonomik durum), erken okuryazarlık, çalışan bellek ve ketleyici kontrol değişkenlerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, ailenin kendisini tanımladığı sosyo-ekonomik durum), erken okuryazarlık, çalışan bellek ve ketleyici kontrol değişkenlerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi

	R	**R^2**	**R^2 (ΔR^2) Değişikliği**	**F**	**P**	**B**	**Std Hata**	**β**	**t**	**p**
Standart						137,899	18,649		7,394	,000
I Adım	,225	**,050**	,039	4,472	**,002****					
Cinsiyet						5,526	1,774	,166	3,115	**,002****
Yaş						-,324	,236	-,074	-1,373	,171
Okul öncesi eğitimi alma durumu						-1,283	2,207	-,032	-,581	,562
SED						-,327	,121	-,150	-2,703	**,007****
II Adım	,728	**,531**	,524	75,950	**,000****					
Erken Okuryazarlık						-1,231	,066	-,720	-18,538	**,000****
III adım	,826	**,682**	,675	102,197	**,000****					
Çalışan Bellek						,767	,102	,560	7,498	**,000****
Ketleyici Kontrol						,088	,102	,053	,867	,387

*p<,05, **p<,01; N=342

Tablo 4.2. incelendiğinde regresyon analizine birinci adımda giren cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve ailenin kendisini tanımladığı sosyo-ekonomik durumu değişkelerinin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarına ilişkin istatistik bilgiler görülmektedir (R^2=,050; F=4,472; p=,002). Birinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının %5'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 4.2'de görüldüğü gibi hiyerarşik regrasyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları cinsiyet (β=,166;p<,01) ve ailenin kendini tanımladığı sosyo-ekonomik durumu (β=-,150;p<,01) değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu, yaş ve daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu değişkenlerinin ise anlamlı düzeyde yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2.'ye göre analize ikinci adımda giren erken okuryazarlık değişkeninin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (R^2=,531, ΔR2=,524, F=75,950; p=,000). İkinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %53'ünü açıkladığı görülmektedir. Ayrıca hiyerarşik regrasyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları erken

okuryazarlık değişkeninin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (β= -,720; p<,01)

Tablo 4.2. incelendiğinde analize üçüncü adımda giren çalışan bellek değişkeninin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (R^2=,682, ΔR2=,675, F=102,197; p=,000), ketleyici kontrol değişkeninin ise ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Üçüncü adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %68'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca hiyerarşik regrasyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları çalışan bellek değişkeninin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının (bağımlı değişken) yordayıcısı olduğu, ancak ketleyici kontrol değişkeninin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarının demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, ailenin kendisini tanımladığı sosyo-ekonomik durumu), erken okuryazarlık, çalışan bellek ve ketleyici kontrol değişkenlerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3
Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarının demografik değişkenler, ÇDYİE Öğretmen Formu ve Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Öğretmen Formunu yordanmasına ilişkin regresyon analizi

	R	R^2	R^2 (ΔR^2) Değişikliği	F	p	B	Std Hata	β	t	p
Standart						129,742	16,540		7,844	,000
I Adım	,192	**,037**	,025	3,224	**,013***					
Cinsiyet						1,870	1,574	,064	1,188	,236
Yaş						-,099	,209	-,026	-,471	,638
Okul öncesi eğitimi alma durumu						,497	1,957	,014	,254	,800
SED						-,340	,107	-,177	-3,171	**,002****
II Adım	,499	**,249**	,238	22,251	**,000****					
Erken Okuryazarlık						-,720	,074	-,478	-9,735	**,000****
III adım	,516	**,266**	,250	17,270	**,000****					
Çalışan Bellek						,366	,137	,303	2,673	**,008****
Ketleyici Kontrol						-,209	,136	-,143	-1,535	,126

*p<,05, **p<,01, N=342

Tablo 4.3. incelendiğinde regresyon analizine birinci adımda giren cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve ailenin kendisini tanımladığı sosyo-ekonomik durumu değişkelerinin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin istatistik bilgiler görülmektedir (R^2=,037; F=3,224; p=,013). Birinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %4'ünü açıkladığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi hiyerarşik regrasyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları sadece ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu görülmektedir (β=-,177; p<,01).

Tablo 4.3.'e göre analize ikinci adımda giren erken okuryazarlık değişkeninin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (R^2=,249, ΔR2=,238, F=22,251; p=,000). İkinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %25'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca hiyerarşik regrasyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları erken okuryazarlık değişkeninin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarının anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (β= -,478; p<,01)

Tablo 4.3. incelendiğinde analize üçüncü adımda giren çalışan bellek değişkeninin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (R^2=,266, ΔR2=,250, F=17,270; p=,000), ketleyici kontrol değişkeninin ise ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Üçüncü adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %27'sini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca hiyerarşik regrasyonu katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları çalışan bellek değişkeninin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarının (bağımlı değişken) yordayıcısı olduğu, ancak ketleyici kontrol değişkeninin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarının yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönem çocukların cinsiyetine, okul öncesine devam süresine, kardeş sayısına, kardeş sırasına, anne/baba birliktelik durumuna, sosyo-ekonomik durumuna, anne/baba öğrenim durumuna, anne/baba çalışma durumuna ve öğrenme güçlüğü tanısı olan bir yakının olma/ma) durumuna göre öğrenme güçlüğü erken belirtileri (öğretmen ve ebeveyn formu) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla elde edilen veriler tablolarla sunulmuştur.

Okul öncesi dönem çocukların **cinsiyetine** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.
*Okul öncesi dönem çocukların **cinsiyetine** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t- testi sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	d
ÖBTÖ Öğretmen Formu	Kız	169	103,479	14,724	-3,022	329,405	**,003****	**0.33**
	Erkek	173	108,861	18,077				
ÖBTÖ Ebeveyn Formu	Kız	169	109,017	14,396	-1,123	340	,262	-
	Erkek	173	110,803	14,994				

*p<0.05, **p< 0.01

Okul öncesi dönem çocukların **cinsiyetine** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarında ($t_{(329,405)}$=-3,022; p<0,01) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ancak ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında ($t_{(340)}$=-1,123; p>0,05) herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri cinsiyete bağlı olarak öğretmen formunda anlamlı farklılık gösterirken, ebeveyn formunda herhangi bir farklılık gözükmediği söylenebilir. Araştırmaya dâhil edilen kız ($\bar{x}_{(Kız)}$=103,479; ss=14,724) okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının, erkek ($\bar{x}_{(Erkek)}$= 108,861; ss=18,077) okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu puanlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5.
*Okul öncesi dönem çocukların **daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t- testi sonuçları*

Daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Evet	79	105,810	17,614	-,237	340	,813
	Hayır	263	106,319	16,449			
ÖBTÖ-EF Toplam	Evet	79	108,202	14,450	-1,185	340	,237
	Hayır	263	110,437	14,772			

*p<0.05, **p< 0.01

Okul öncesi dönem çocukların **daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna** göre hem ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarında ($t_{(340)}$=-,237; p>0,05) hem de ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında ($t_{(340)}$=-1,185; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır.

Okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi kurumuna devam etme süresine** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçlarına Tablo 4.6.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.6.1.
*Okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi kurumuna devam etme süresine** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
ÖBTÖ Öğretmen Formu	1 yıl	37	106,675	15,420
	2 yıl	27	106,111	20,341
	3 yıl ve üzeri	15	103,133	18,411
	Toplam	79	105,810	17,614
ÖBTÖ Ebeveyn Formu	1 yıl	37	107,648	10,499
	2 yıl	27	110,333	17,206
	3 yıl ve üzeri	15	105,733	17,721
	Toplam	79	108,202	14,450

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.6.1.'de görüldüğü gibi okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi kurumuna devam etme süresine** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamaları; 1 yıl ($\bar{x}$=106,675; ss=15,420), 2 yıl ($\bar{x}$=106,111; ss=20,341), 3 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=103,133; ss=18,411) ve toplam ($\bar{x}$=105,810; ss=17,614) olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puan ortalamalarının; 1 yıl ($\bar{x}$=107,648; ss=10,499), 2 yıl ($\bar{x}$=110,333; ss=17,206), 3 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=105,733; ss=17,721) ve toplam ($\bar{x}$=108,202; ss=14,450) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi kurumuna devam etme süresine** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçlarına Tablo 4.6.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.6.2.
*Okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi kurumuna devam etme süresine** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
ÖBTÖ Öğretmen Formu	Gruplar arası	137,644	2	68,822	,217	,805
	Gruplar içi	24064,508	76	316,638		
	Toplam	24202,152	78			
ÖBTÖ Ebeveyn Formu	Gruplar arası	225,394	2	112,697	,533	,589
	Gruplar içi	16063,366	76	211,360		
	Toplam	16288,759	78			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.6.2. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi kurumuna devam etme süresine** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları ($F_{(2-76)}$=,217; p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ($F_{(2-76)}$=,533; p>0,05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **kardeş sayısına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçlarına Tablo 4.7.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.1.
*Okul öncesi dönem çocukların **kardeş sayısına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
ÖBTÖ-ÖF	Tek çocuk	72	104,902	13,899
	1 kardeş	117	104,931	16,530
	2 kardeş	87	106,206	16,181
	3 kardeş	51	110,039	19,515
	4 ve üstü kardeş	15	109,266	22,253
	Toplam	342	106,201	16,700
ÖBTÖ-EF	Tek çocuk	72	107,902	12,911
	1 kardeş	117	108,256	12,901
	2 kardeş	87	111,390	15,206
	3 kardeş	51	113,274	17,924
	4 ve üstü kardeş	15	112,666	19,230
	Toplam	342	109,921	14,707

Tablo 4.7.1. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **kardeş sayısına** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamaları; tek çocuk ($\bar{x}$=104,902; ss=13,899), 1 kardeş ($\bar{x}$=104,931; ss=16,530), 2 kardeş ($\bar{x}$=106,206; ss=16,181), 3 kardeş ($\bar{x}$=110,039; ss=19,515), 4 ve üstü kardeş ($\bar{x}$=109,266; ss=22,253) ve toplam ($\bar{x}$=106,201; ss=16,700) olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puan ortalamaları; tek çocuk (x̄=107,902; ss=12,911), 1 kardeş (x̄=108,256; ss=12,901), 2 kardeş (x̄=111,390; ss=15,206), 3 kardeş (x̄=113,274; ss=17,924), 4 ve üstü kardeş (x̄=112,666; ss=19,230) ve toplam (x̄=109,921; ss=14,707) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların **kardeş sayısına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçlarına Tablo 4.7.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.2.
*Okul öncesi dönem çocukların **kardeş sayısına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
ÖBTÖ-ÖF	Gruplar arası	1202,176	4	300,544	1,079	,367
	Gruplar içi	93908,903	337	278,661		
	Toplam	95111,079	341			
ÖBTÖ-EF	Gruplar arası	1492,038	4	373,010	1,739	,141
	Gruplar içi	72272,830	337	214,459		
	Toplam	73764,868	341			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.7.2. incelendiğinde çocukların **kardeş sayısına** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu ($F_{(4-337)}$=1,079; p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam ($F_{(4-337)}$=1,739; p>0,05) puanında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **kardeş sırasına (doğum sırası)** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçlarına Tablo 4.8.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.1.
*Okul öncesi dönem çocukların **kardeş sırasına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	İlk çocuk	170	105,035	15,350
	Ortanca çocuk	47	105,404	18,648
	Son çocuk	125	108,088	17,640
	Toplam	342	106,201	16,700
ÖBTÖ-EF Toplam	İlk çocuk	170	110,358	14,286
	Ortanca çocuk	47	112,787	15,552
	Son çocuk	125	108,248	14,858
	Toplam	342	109,921	14,707

Tablo 4.8.1. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **kardeş sırasına** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamaları; ilk çocuk ($\bar{x}$=105,035; ss=15,350), ortanca çocuk ($\bar{x}$=105,404; ss=18,648), son çocuk ($\bar{x}$=108,088; ss=17,640) ve toplam ($\bar{x}$=106,201; ss=16,700) olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puan ortalamaları; ilk çocuk ($\bar{x}$=110,358; ss=14,286), ortanca çocuk ($\bar{x}$=112,787; ss=15,552), son çocuk ($\bar{x}$=108,248; ss=14,858) ve toplam ($\bar{x}$=109,921; ss=14,707) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların **kardeş sırasına (doğum sırası)** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçlarına Tablo 4.8.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.2.
*Okul öncesi dönem çocukların **kardeş sırasına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Gruplar arası	705,940	2	352,970	1,267	,283
	Gruplar içi	94405,139	339	278,481		
	Toplam	95111,079	341			
ÖBTÖ-EF Toplam	Gruplar arası	768,572	2	384,286	1,785	,169
	Gruplar içi	72996,296	339	215,328		
	Toplam	73764,868	341			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.8.2. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **kardeş sırasına** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu ($F_{(2-339)}$=1,267; p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam ($F_{(2-339)}$=1,785; p>0,05) puanında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **aile birliktelik durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçlarına Tablo 4.9.1.'de sunulmuştur.

*Tablo 4.9.1. Okul öncesi dönem çocukların **aile birliktelik durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Anne baba evli, birlikte yaşıyor	321	106,168	16,759
	Anne baba boşanmış	18	108,555	16,762
	Anne veya baba öldü	3	95,666	2,886
	Toplam	342	106,201	16,700
ÖBTÖ-EF Toplam	Anne baba evli, birlikte yaşıyor	321	109,666	14,714
	Anne baba boşanmış	18	115,166	14,500
	Anne veya baba öldü	3	105,666	12,897
	Toplam	342	109,921	14,707

Tablo 4.9.1. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **aile birliktelik durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamaları; anne baba evli, birlikte yaşıyor ($\bar{x}$=106,168; ss=16,759), anne baba boşanmış ($\bar{x}$=108,555; ss=16,762), anne veya baba öldü ($\bar{x}$=95,666; ss=2,886) ve toplam ($\bar{x}$=106,201; ss=16,700) olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puan ortalamaları anne baba evli, birlikte yaşıyor ($\bar{x}$=109,666; ss=14,714), anne baba boşanmış ($\bar{x}$=115,166; ss=14,500), anne veya baba öldü ($\bar{x}$=105,666; ss=12,897) ve toplam ($\bar{x}$=109,921; ss=14,707) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların **aile birliktelik durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçlarına Tablo 4.9.2.'de sunulmuştur.

*Tablo 4.9.2. Okul öncesi dönem çocukların **aile birliktelik durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Gruplar arası	433,052	2	216,526	,775	,461
	Gruplar içi	94678,027	339	279,286		
	Toplam	95111,079	341			
ÖBTÖ-EF Toplam	Gruplar arası	570,368	2	285,184	1,321	,268
	Gruplar içi	73194,500	339	215,913		
	Toplam	73764,868	341			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.9.2. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **aile birliktelik durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu ($F_{(2-339)}$=,775; p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam ($F_{(2-339)}$=1,321; p>0,05) puanında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **kendilerini tanımladıkları SED'e (Sosyo-ekonomik durumlarına)** göre Öğretmen ve Ebeveyn Formu ÖBTÖ toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçlarına Tablo 4.10.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.10.1.
*Okul öncesi dönem çocukların **kendilerini tanımladıkları SED'e** (Sosyo-ekonomik durumlarına) göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Alt SED	58	109,000	16,715
	Orta SED	274	105,620	16,859
	Üst SED	10	105,900	10,764
	Toplam	342	106,201	16,700
ÖBTÖ-EF Toplam	Alt SED	58	112,069	15,278
	Orta SED	274	109,514	14,701
	Üst SED	10	108,600	11,187
	Toplam	342	109,921	14,707

Tablo 4.10.1. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **kendilerini tanımladıkları SED'e (Sosyo-ekonomik durumlarına)** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamaları; alt sed ($\bar{x}$=109,000; ss=16,715), orta sed

($\bar{x}$=105,620; ss=16,859), üst sed ($\bar{x}$=105,900; ss=10,764) ve toplam ($\bar{x}$=106,201; ss=16,700) olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puan ortalamaları; alt sed ($\bar{x}$=112,069; ss=15,278), orta sed ($\bar{x}$=109,514; ss=14,701), üst sed ($\bar{x}$=108,600; ss=11,187) ve toplam ($\bar{x}$=109,921; ss=14,707) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların **kendilerini tanımladıkları SED'e (Sosyo-ekonomik durumlarına)** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçlarına Tablo 4.10.2.'de sunulmuştur.

*Tablo 4.10.2. Okul öncesi dönem çocukların ortalama **kendilerini tanımladıkları SED'e** (Sosyo-ekonomik durumlarına) göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Gruplar arası	547,653	2	273,827	,982	,376
	Gruplar içi	94563,426	339	278,948		
	Toplam	95111,079	341			
ÖBTÖ-EF Toplam	Gruplar arası	330,303	2	165,151	,762	,467
	Gruplar içi	73434,566	339	216,621		
	Toplam	73764,868	341			

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.10.2. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **kendilerini tanımladıkları SED'e (Sosyo-ekonomik durumlarına)** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu ($F_{(2-339)}$=,982; p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam ($F_{(2-339)}$=,762; p>0,05) puanında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **anne öğrenim durumuna** göre Öğretmen ve Ebeveyn Formu ÖBTÖ toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçlarına Tablo 4.11.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11.1.
*Okul öncesi dönem çocukların **anne öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	1 Okuryazar değil	9	106,000	14,671
	2 İlkokul mezunu	71	109,802	19,458
	3 Ortaokul mezunu	74	107,945	17,067
	4 Lise mezunu	113	104,743	16,056
	5 Üniversite mezunu	64	104,046	15,026
	6 Lisansüstü mezunu	11	98,909	5,009
	Toplam	342	106,201	16,700
ÖBTÖ-EF Toplam	1 Okuryazar değil	9	108,888	16,601
	2 İlkokul mezunu	71	111,760	17,804
	3 Ortaokul mezunu	74	114,040	14,136
	4 Lise mezunu	113	109,708	15,137
	5 Üniversite mezunu	64	104,703	8,570
	6 Lisansüstü mezunu	11	103,727	9,023
	Toplam	342	109,921	14,707

Tablo 4.11.1. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların **anne öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamaları; okuryazar değil ($\bar{x}$=106,000; ss=14,671), ilkokul mezunu ($\bar{x}$=109,802; ss=19,458), ortaokul mezunu ($\bar{x}$=107,945; ss=17,067), lise mezunu ($\bar{x}$=104,743; ss=16,056), üniversite mezunu ($\bar{x}$=104,046; ss=15,026), lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=98,909; ss=5,009) ve toplam ($\bar{x}$=106,201; ss=16,700) olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puan ortalamaları; okuryazar değil ($\bar{x}$=108,888; ss=16,601), ilkokul mezunu ($\bar{x}$=111,760; ss=17,804), ortaokul mezunu ($\bar{x}$=114,040; ss=14,136), lise mezunu ($\bar{x}$=109,708; ss=15,137), üniversite mezunu ($\bar{x}$=104,703; ss=8,570), lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=103,727; ss=9,023) ve toplam ($\bar{x}$=109,921; ss=14,707) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların **anne öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçlarına Tablo 4.11.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11.2.
*Okul öncesi dönem çocukların **anne öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η^2**	**Farkın kaynağı**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Gruplar arası	2268,730	5	453,746	1,642	,148		-
	Gruplar içi	92842,349	336	276,317				
	Toplam	95111,079	341					
ÖBTÖ-EF Toplam	Gruplar arası	3675,268	5	735,054	3,524	**,004****	**.049**	**2>5**
	Gruplar içi	70089,601	336	208,600				**3>4, 5, 6**
	Toplam	73764,868	341					**4>5**

*p<0,05 **p<0,01; 1=Okuryazar değil, 2=İlkokul mezunu, 3=Ortaokul mezunu, 4=Lise mezunu, 5=Üniversite mezunu, 6=Lisansüstü mezunu

Tablo 4.11.2. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların **anne öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu ($F_{(5-336)}$=1,642; p>0,05) toplam puanlarında anlamlı farklılık olmadığı, ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam ($F_{(5-336)}$=3,524; η^2=.049, p<0,01) puanında ise anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir

Tablo 4.11.2'ye göre araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların **anne öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; annesi ilkokul ($\bar{x}$*=111,760*; ss=17,804) mezunu olan okul öncesi dönem çocukların puanlarının, annesi üniversite mezunu ($\bar{x}$=104,703; ss=8,570) olan çocukların puanından, annesi ortaokul mezunu ($\bar{x}$=114,040; ss=14,136) olan çocukların puanlarının, annesi lise ($\bar{x}$=109,708; ss=15,137), üniversite ($\bar{x}$=104,703; ss=8,570) ve lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=103,727; ss=9,023) olan çocukların puanından, annesi lise mezunu ($\bar{x}$=109,708; ss=15,137) olan çocukların puanlarının ise annesi üniversite mezunu ($\bar{x}$=104,703; ss=8,570) olan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların **anne öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için

yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; annesi ilkokul mezunu olan okul öncesi dönem çocukların puanlarının, annesi üniversite mezunu olan çocukların puanından, annesi ortaokul mezunu olan çocukların puanlarının, annesi lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan çocukların puanından, annesi lise mezunu olan çocukların puanlarının ise annesi üniversite mezunu olan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani annesi ilkokul mezunu olan okul öncesi dönem çocukların, annesi üniversite mezunu olan çocuklara göre, annesi ortaokul mezunu olan çocukların, annesi lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan çocuklara göre, annesi lise mezunu olan çocukların ise annesi üniversite mezunu olan çocuklara göre öğrenme güçlüğü riskinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **baba öğrenim durumuna** göre Öğretmen ve Ebeveyn Formu ÖBTÖ toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçlarına Tablo 4.12.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12.1.
*Okul öncesi dönem çocukların **baba öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama sonuçları*

		n	$\bar{x}$	ss
ÖBTÖ-ÖF Toplam	1 Okuryazar değil	7	108,142	11,964
	2 İlkokul mezunu	65	108,892	20,222
	3 Ortaokul mezunu	70	106,157	15,764
	4 Lise mezunu	116	107,120	17,761
	5 Üniversite mezunu	72	102,944	13,029
	6 Lisansüstü mezunu	11	102,000	9,591
	Toplam	341	106,234	16,714
ÖBTÖ-EF Toplam	1 Okuryazar değil	7	114,428	6,553
	2 İlkokul mezunu	65	112,215	17,553
	3 Ortaokul mezunu	70	112,485	13,491
	4 Lise mezunu	116	110,586	15,841
	5 Üniversite mezunu	72	104,277	9,246
	6 Lisansüstü mezunu	11	107,272	17,111
	Toplam	341	109,926	14,729

Tablo 4.12.1. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **baba öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puan ortalamaları; okuryazar değil ($\bar{x}$=108,142; ss=11,964), ilkokul mezunu ($\bar{x}$=108,892; ss=20,222), ortaokul mezunu ($\bar{x}$=106,157; ss=15,764), lise mezunu ($\bar{x}$=107,120; ss=17,761), üniversite mezunu ($\bar{x}$=102,944; ss=13,029), lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=102,000; ss=9,591) ve toplam

($\bar{x}$=106,234; ss=16,714) olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puan ortalamaları; okuryazar değil ($\bar{x}$=114,428; ss=6,553), ilkokul mezunu ($\bar{x}$=112,215; ss=17,553), ortaokul mezunu ($\bar{x}$=112,485; ss=13,491), lise mezunu ($\bar{x}$=110,586; ss=15,841), üniversite mezunu ($\bar{x}$=104,277; ss=9,246), lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=107,272; ss=17,111) ve toplam ($\bar{x}$=109,926; ss=14,729) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların **baba öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçlarına Tablo 4.12.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12.2.
*Okul öncesi dönem çocukların **baba öğrenim durumuna** göre Öğretmen ve Ebeveyn Formu ÖBTÖ toplam puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	η^2	**Farkın kaynağı**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Gruplar arası	1552,769	5	310,554	1,113	,353	-	
	Gruplar içi	93432,463	335	278,903				
	Toplam	94985,232	340					
ÖBTÖ-EF Toplam	Gruplar arası	3366,218	5	673,244	3,204	**,008****	.045	2,3,4>5
	Gruplar içi	70394,949	335	210,134				
	Toplam	73761,167	340					

*p<0,05 **p<0,01; 1=Okuryazar değil, 2=İlkokul mezunu, 3=Ortaokul mezunu, 4=Lise mezunu, 5=Üniversite mezunu, 6=Lisansüstü mezunu

Tablo 4.12.2. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların **baba öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu ($F_{(5-335)}$=1,113; p>0,05) toplam puanlarında anlamlı farklılık olmadığı, ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam ($F_{(5-335)}$=3,204; η^2=.045; p<0,05) puanında ise anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.12.2'ye göre araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların **baba öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; babası ilkokul ($\bar{x}$*=112,215*;ss=17,553), ortaokul ($\bar{x}$=112,485;ss= 13,491) ve lise ($\bar{x}$=110,586;ss=15,841) mezunu olan okul öncesi dönem çocukların puanlarının, babası üniversite ($\bar{x}$=104,277;ss=9,246) mezunu olan okul öncesi dönem çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların **baba öğrenim durumuna** göre ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan okul öncesi dönem çocukların puanlarının, babası üniversite mezunu olan okul öncesi dönem çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan okul öncesi dönem çocukların, babası üniversite mezunu olan okul öncesi dönem çocuklara göre öğrenme güçlüğü riskinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **anne çalışma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.13.'da sunulmuştur.

Tablo 4.13.
*Okul öncesi dönem çocukların **anne çalışma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

	Anne Çalışma Durumu	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Çalışıyor	67	105,223	16,976	-,534	340	,594
	Çalışmıyor	275	106,440	16,655			
ÖBTÖ-EF Toplam	Çalışıyor	67	106,925	14,209	-1,866	340	,063
	Çalışmıyor	275	110,650	14,759			

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi çocukların **anne çalışma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları ($t_{(340)}$=-,534; p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ($t_{(340)}$=-1,866; p>0,05) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **baba çalışma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14.
*Okul öncesi dönem çocukların **baba çalışma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

	Baba Çalışma Durumu	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Çalışıyor	330	106,303	16,854	,205	338	,838
	Çalışmıyor	10	105,200	12,281			
ÖBTÖ-EF Toplam	Çalışıyor	330	109,984	14,856	,630	338	,529
	Çalışmıyor	10	107,000	10,327			

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi çocukların **baba çalışma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları ($t_{(338)}$=,205; p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ($t_{(338)}$=,630; p>0,05) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **ailede veya yakın çevresinde öğrenme güçlüğü tanısı olma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.15.'de sunulmuştur.

*Tablo 4.15. Okul öncesi dönem çocukların **ailede veya yakın çevresinde öğrenme güçlüğü tanısı olma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Ailede Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olma Durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Evet	26	116,692	23,714	2,398	26,840	**,024***	0.69
	Hayır	316	105,338	15,731				
ÖBTÖ-EF Toplam	Evet	26	118,730	18,777	3,221	340	**,001****	0.66
	Hayır	316	109,196	14,115				

*p<0.05, **p< 0.01

Okul öncesi dönem çocukların **ailede veya yakın çevresinde öğrenme güçlüğü tanısı olma durumuna** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları ($t_{(26,840)}$=2,398; p<0,05; d=,69) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ($t_{(340)}$=3,221; p<0,01; d=,66) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönem çocukların yaşına, anne yaşına ve baba yaşına göre öğrenme güçlüğü erken belirtileri (öğretmen ve ebeveyn formu) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla elde edilen veriler tablolarla sunulmuştur.

Okul öncesi dönem çocukların **yaşlarına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin Pearson Korelasyon Katsayı sonuçları Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4.16.
*Okul öncesi dönem çocukların **yaşlarına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları*

		ÖBTÖ Öğretmen Formu	**ÖBTÖ Ebeveyn Formu**
Yaş (Ay)	r	-,051	-,013
	p	,349	,817
	n	342	342

*p<0.05; **p<0.01; n=342

Okul öncesi dönem çocukların **yaşlarına** göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarında (r=-,051;p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında (r=-,013;p>0,05) anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **anne yaşına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçlarına Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4.17.
*Okul öncesi dönem çocukların **anne yaşına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları*

		ÖBTÖ-ÖF Toplam	ÖBTÖ-EF Toplam
Anne Yaşı	**r**	,004	-,068
	p	,948	,208
	n	341	341

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.17. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **anne yaşları** ile ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları (r=,004; p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu

toplam puanları (r=-,068; p>0,05) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **baba yaşına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçlarına Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18.
*Okul öncesi dönem çocukların **baba yaşına** göre ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları*

		ÖBTÖ-ÖF Toplam	ÖBTÖ-EF Toplam
Baba Yaşı	**r**	,000	-,016
	p	,998	,765
	n	340	340

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.18. incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların **baba yaşları** ile ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları (r=,000; p>0,05) ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları (r=-,016; p>0,05) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi bölümde okul öncesi dönem çocukların, öğrenme güçlüğü erken belirtilerini erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri hangi düzeyde yordamakta olduğuna ilişkin bulguların sonuç ve tartışmalarına yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönem çocuklarda öğrenme güçlüğü riski arttıkça erken okuryazarlık becerilerinde de sorun yaşama oranının arttığı tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak erken okuryazarlık becerilerinin, öğrenme güçlüğü erken belirtilerini öğretmen formunda %53, ebeveyn formunda ise %25 düzeyinde açıkladığı görülmüştür. Bu duruma göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerini açıklamada erken okuryazarlık becerilerinin oldukça yüksek bir rolünün olduğu söylenebilir. Yürütücü işlev becerileri ile öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasındaki ilişkinin düzeyi incelendiğinde, öğretmen formu bu ilişkiyi %53'ten %68'e, ebeveyn formu ise %25'ten %27'ye çıkardığı bulunmuştur. Bu duruma göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerini açıklamada yürütücü işlev bozukluğunun önemli derecede bir rolünün olduğu söylenebilir. Öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin bulguları incelendiğinde, ÖBTÖ Öğretmen Formu'nun Ebeveyn Formu'na göre bu becerileri daha yüksek düzeyde açıkladığı görülmektedir. Araştırmaya bağımsız değişken olarak giren ÖBTÖ Ebeveyn Formu bulguları Öğretmen Formu'ndan daha düşük

çıksa da sonuçların oldukça anlamlı olduğu görülmektedir. Bu da öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin ne denli güçlü olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, ulaşılan sonuca benzer çalışmaların olduğu görülmüş, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların, daha önceki dönemde erken okuryazarlık becerilerinde de yetersizlikler yaşadığı saptanmıştır. Özellikle bu çocukların sesbilgisel farkındalık ve cümle sözcük çözümlemede zorlandıkları tespit edilmiştir (Hook, Macaruso ve Jones, 2001; Jenkins, vd., 2003; Lovett, 1987; Rodrigo ve Jimenez, 1999). Benzer bir çalışma olarak Demirtaş (2017), sesbilgisel farkındalık becerilerini oluşturan alt becerilerin çoğunda disleksi görülen çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans gösterdiğini belirtmektedir. Bu sebeple sesbilgisel farkındalık eğitiminin, erken dönemlerde verilmesi çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Mohammed, 2014).

Öğrenme güçlüğü, bireyin okuma becerisinin gelişimini de oldukça etkilemektedir (Yılmaz, 2021). Silverman (2003) bireyin okuma becerisinin etkilenmesinin sebebinin sesbilgisel yetersizlik ve beynin bilgiyi işleme evrelerindeki eksiklikler olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski görülen çocukların, ilkokula başladıklarında normal gelişim gösteren akranlarından geri kalmasını önlemek amacıyla erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Laçin, 2020). Öğrenme güçlüğü riski bulunan çocuklar en kısa sürede tespit edilip geciktirilmeden değerlendirilmeli ve müdahale edilmelidir. (Akçin, 2016). Ancak okul öncesi dönemde çocuklar öğrenme güçlüğü tanısı almamaktadır. Bu sebeple Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile işbirliği içinde bir değerlendirme süreci başlatılamamaktadır. Çünkü okul öncesi dönemde farkedilen birtakım yetersizlikler, çocukların gelişim farklılıklarından dolayı ortaya çıkabilmektedir (Babür, 2018). Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuklar çok iyi gözlemlenmeli ve öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinin devamlılığı tespit edildiği takdirde geç kalınmadan değerlendirme yapılmalı, herhangi bir tanı konulmasa bile sınıf içerisinde uygun öğretimsel uyarlama ve uygun müdahale programları sunulmalıdır. Uygun müdahale çocuğun ileriki yaşantısında görülebilecek septomların daha hafif geçmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir

(Smith ve Strick, 2010). Tüm bu araştırmalara paralel olarak okul öncesi dönem çocuklarda erken okuryazarlık becerilerindeki eksikliklerin, öğrenme güçlüğünün ön belirtisi olabileceği söylenebilir. Öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri olan çocuklar okul öncesi dönemde tespit edilip uygun öğrenme ortamları hazırlanmadan ve yine uygun müdahale programları uygulanmadan ilkokula geçtikleri takdirde özellikle ilk okuma yazma sürecinde akranlarına göre oldukça zorlanmaktadır (Badian, 1995; Doak, 2021; Shaul ve Nevo, 2015; Lyon, 1998).

Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile yürütücü işlev becerilerinin çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutları arasında öğretmen formunda pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki, ebeveyn formunda ise pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani okul öncesi dönem çocuklarda öğrenme güçlüğü riski erken belirtisi gösteren çocukların, yürütücü işlev becerilerinde de sorun yaşandıkları tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, ulaşılan sonuca benzer şekilde öğrenme güçlüğü olan çocukların, yürütücü işlev becerilerinde sorun yaşadığı görülmektedir (Burak ve Masanoğlu, 2021; Sarı-Gökten ve Saday-Duman, 2020). Balıkçı ve Görgün (2021) çalışmalarında, yürütücü işlev becerilerine yönelik müdahale yöntemlerinin, öğrenme güçlüğü görülen çocukların sergiledikleri akademik becerilere olumlu olarak yansıdığını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile yürütücü işlev becerileri, akademik başarı ile ilişkilidir (Espy vd., 2004; McClelland vd., 2007) ve yürütücü işlev becerileri iyi olan çocukların akademik başarısının daha iyi olduğu görülmektedir (Vitiello ve Greenfield, 2017; Vrantsidis, 2016; Willoughby, Wirth ve Blair, 2012; Zelazo vd., 2003). Öğrenme güçlüğünün ağırlıklı olarak akademik başarıyı etkilediği (Güngörmüş-Özkardeş, 2013) düşünüldüğünde okul öncesi dönem çocuklarda yürütücü işlev becerilerinin akademik başarı ile ilişkisinin olmasından dolayı öğrenme güçlüğünün ön belirtisi olabileceği söylenebilir. Bu durum bu çalışmayı doğrular niteliktedir.

Çocuklarda DEHB ve öğrenme güçlüğünün birlikte görülme sıklığı oldukça yüksektir (Oral ve Karakurt, 2020). Yapılan araştırmalarda DEHB görülen çocukların, yürütücü işlevlerin özellikle ketleyici kontrol alt boyutunda yetersizlik yaşadığı, bu alt boyutun DEHB'in önemli bir tanı belirtisi olabileceği vurgulanmıştır (Mattison ve Mayes, 2012; Schoemaker, vd., 2012; Willcutt, vd., 2005). Bununla

beraber Rohrer-Baumgartner vd. (2014) 1181 okul öncesi dönem çocuk ile yaptıkları çalışmada DEHB belirtileri ile Stanford Binet 5 (SB-5) zekâ ölçeği puanları ve işleyen bellek alt testi puanı arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani DEHB görülen çocukların yürütücü işlev becerilerinin, normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha düşük olduğu, bu tanı grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinde oldukça düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sebeple DEHB belirtileri açıklanırken "yürütücü işlevler" kavramının ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (Öner, Öner ve Aysev, 2003). Goldberg vd., (2005) çalışmasında DEHB'li bireylerde yürütücü işlevlerin alt boyutu olan çalışma belleğinde işlev kayıpları olduğu vurgulamıştır. Lawrence vd., (2004) ise yaptıkları çalışmada, DEHB görülen çocuklarda günlük yaşam aktiviteleri ve nöropsikolojik testler sırasında yürütücü işlev bozuklukları gözlendiğini belirtmişlerdir. Barkley (1997) ve Brown (2005) çalışmalarında DEHB'nin yürütücü işlev bozukluğu olduğunu belirtmiştir. Barkley (1997) tarafından DEHB ile yürütücü işlev becerisi arasındaki ilişkiyi açıklamak için *yürütücü işlev modeli* ortaya atılmıştır. Barkley (1997) tarafından geliştirilen yürütücü işlev modelinde, DEHB'de temel olarak davranışsal ketlemede ve bununla ilişkili dört yürütücü işlev (çalışma belleği, duygudurum/ motivasyon/ uyarılmanın düzenlenmesi, konuşmanın içselleştirilmesi ve yeniden yapılandırma) alanında eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Davranışsal ketleme, herhangi bir olay karşısında harekete geçmeden önce davranışı ketlemeyi, bozucu olabilecek dürtüleri denetleyebilmeyi içermektedir. Çalışma belleği, gerekli olan bilgileri o an orada olmasa da zihinde tutabilme görevini gerçekleştirir. Duygudurum/motivasyon/uyarılmanın düzenlenmesi, duyguları, motivasyonu, uyarılmışlık düzeyini kontrol etme olanağı sağlar. Bireyin eğilimlerini kontrol edip dizginleyebilmesini, hedeflerine ulaşabilmede içsel motivasyonunu oluşturmasını, uygun sosyal davranışta bulunabilmesini sağlar. Konuşmanın içselleştirilmesi, öğrenilmiş davranışın düzenlenmesine, kuralların içselleştirilip uygulanmasına olanak sağlar. Yeniden yapılandırma ise analiz ve sentezi kullanarak yeni hedefler gerçekleştirmeyi sağlamaktadır. DEHB'nin yürütücü işlev bozukluğu olduğunu dile getiren bir diğer isim Brown (2005) DEHB ile yürütücü işlev becerileri arasından önemli ilişki olduğunu belirtilerek bu konuya yönelik *yürütücü işlev modeli* ortaya koymuştur. Brown (2005) yürütücü işlev modelinde DEHB'de altı yürütücü işlev

alanında (harekete geçme, odaklanma, çaba, duygu, bellek ve eylem) eksiklikler olduğu öne sürülmektedir. Tüm bu araştırmalara paralel olarak okul öncesi dönem çocuklarında yürütücü işlev becerilerinin hem DEHB hem de motor becerilerle bu denli ilişkisinin olmasından dolayı öğrenme güçlüğünün ön belirtisi olabileceği söylenebilir. Oral ve Karakurt (2020) çalışmasında DEHB ve öğrenme güçlüğünün birlikte görülme sıklığının oldukça fazla olduğunu vurgulamaktadır. DuPaul vd. (2013) ise öğrenme güçlüğü görülen çocukların yaklaşık olarak %45'inde DEHB da görüldüğünü belirtmiştir. Bu durumun da yürütücü işlevlerin öğrenme güçlüğü ön belirtisi olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak ilgili literatürde öğrenme güçlüğü ile DEHB arasında bu denli yüksek düzeyde ilişkinin olması ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaygın bir biçimde dikkat sorunlarının olması (Brook ve Boaz, 2005; DuPaul, Gormley ve Laracy, 2013; Khademi, 2016; National Center for Learning Disabilities-NCLD, 2014; Oral ve Karakurt, 2020) öğrenme güçlüğü ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi oldukça anlamlı kılmaktadır.

5.1.2. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak okul öncesi dönem çocukların **okul öncesi kurumuna devam etme süresine**, **kardeş sayısına, doğum sırası**, **aile birliktelik durumuna, ortalama gelir düzeyine**, **anne ve baba çalışma durumuna** göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde ÖBTÖ Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Yani okul öncesi dönem çocukların, okul öncesi kurumuna devam etme süresine, kardeş sayısına, doğum sırası, aile birliktelik durumuna, ortalama gelir düzeyine, anne ve baba çalışma durumuna göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **cinsiyetine** göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde öğretmen formunda anlamlı farklılık görülürken, ebeveyn formunda herhangi bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem kız çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının, okul öncesi dönem erkek çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönemde erkek çocukların, kız çocuklarına göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuca benzer olarak yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğünün erkeklerde kızlara oranla 3/2 oranında daha yaygın olduğu görülmüştür (DSM-5, 2013; Korkmazlar, 1994; Korkmazlar-Oral, 2003; Finucci ve Childs (1981), Akt.: Tayyar, 1996).

Okul öncesi dönem çocukların **daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna** göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Yani okul öncesi dönem çocukların daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmeme durumuna göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinde hem öğretmen hem ebeveyn formunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun sebebi, Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ve bu süreçte kullanılan uygulamalara ilişkin yaşanan bilgi yetersizlikleri, öğretmen-çocuk-veli iletişiminde yaşanan eksiklikler, sınıf içinde kullanılan

materyalleri uzaktan eğitim sürecine adapte edememe, fırsat eşitsizlikleri olabilir. Uzaktan eğitim sürecinde çocukların yaşadığı odaklanma problemleri, dersi takip etmede güçlükler, motor becerilerin gelişmesinde etkin rol oynamaması, veli desteğinin eksikliği gibi durumlar, Covid-19 salgınının okul öncesi eğitim üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler olarak gösterilebilir (Aktan-Acar, Erbaş ve Eryaman, 2021). İnan (2020) çalışmasında, Covid-19 salgını sürecinde yüz yüze eğitim sürecinde de bazı ailelerin çocukları okula göndermeye çekindikleri, bazı ailelerin ise işlerini kaybettikleri için maddi sıkıntılar çektiği bu sebeple çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderemediklerini belirtmiştir. Bu durum da eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturmuştur. Ayrıca çocukların aldıkları okul öncesi eğitim yalnızca öğrenme güçlüğü belirtilerini hafifletebilir, tamamen ortadan kaldıramaz. Covid-19 salgınında çocukların eğitimindeki yaşanan aksaklıklar, okul öncesi eğitimin yararı minimum seviyeye düşürmüştür. Bu dönemde öğrenme güçlüğü riski görülen çocuklara uygun olarak daha nitelikli uyaran hazırlanması, sınıfta uygun ortamlar düzenlenmesi ve yine çocuğa uygun müdahale programları uygulanması çocuklarda görülen belirtileri en aza indirebilir.

Okul öncesi dönem çocukların **anne ve baba öğrenim durumuna** göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarında anlamlı farklılık olmadığı, ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında ise anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Yani anne babaların öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarda görülen öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinin azaldığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuca benzer bir çalışma olarak Bishop vd. (2017) ailenin düşük düzeyde eğitim almalarının çocukta gelişimsel dil bozukluğu için risk faktörü oluşturduğunu dile getirmiştir.

Okul öncesi dönem çocukların **ailede veya yakın çevresinde öğrenme güçlüğü tanısı olma durumuna** göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri, ailede öğrenme güçlüğü tanısı olma durumuna göre değişiklik göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak öğrenme güçlüğünün kalıtsal etkisinin olduğu söylenebilir (Pekel, 2010). Özçivit-Asfuroğlu ve

Tülin-Fidan'ın (2016) yaptıkları çalışmaya göre anne ya da babalarında disleksi görülen çocukların okuma bozukluğu riski taşıdığı belirlenmiştir.

5.1.3. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak okul öncesi dönem çocukların **yaşına, anne yaşına ve baba yaşına** göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde ÖBTÖ Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Yani okul öncesi dönem çocukların, yaşlarına, anne ve baba yaşına göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak demografik değişkenler, öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri için önemli bir ölçüt değildir. Ancak bu değişkenler, öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocukların belirtilerini hafifletebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında, ileride yapılacak olan araştırmalara ve uygulamalara ilişkin şu öneriler sunulabilir:

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

✓ Öğrenme güçlüğü riskini erken dönemde azaltacak çalışmalar geliştirilebilir.

✓ Öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri olan çocuklar okul öncesi dönemde tespit edilip uygun öğrenme ortamları hazırlanması ve yine uygun müdahale programları uygulanması önerilebilir.

✓ Araştırma sonucunda yürütücü işlev becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin öğrenme güçlüğü erken belirtilerini önemli derecede yordadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü erken dönemi için hazırlanacak olan bir

müdahale programında erken okuryazarlık ve yürütücü işler becerilerine yönelik etkinliklere ağırlıklı yer verilmesi önerilebilir.

5.2.2. Karar Alıcı Kurumlara Yönelik Öneriler

- ✓ Okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlere öğrenme güçlüğü konusunda bilgilendirilme sağlanabilir. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- ✓ Öğrenme güçlüğü riski çocuklar için öğretmenlere eğitim verilebilir.

- ✓ Öğrenme güçlüğü riski çocuklar konusunda broşürler veya farkındalık dökümanları hazırlanarak okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılabilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Öğrenme güçlüğü ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki ve öğrenme güçlüğü ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konudaki çalışmaların çeşitlendirilmesi önerilebilir.

- ✓ Bu araştırma İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesinde öğrenim gören çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerini kapsamaktadır. Aynı araştırma başka illerde de yapılabilir.

- ✓ İleride yapılacak araştırmalarda bu çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak için katılımcı sayısının artırılması önerilebilir.

- ✓ Bu çalışmada Covid-19 salgınından dolayı çocukların erken okuryazarlık becerileri yüz yüze ölçülememiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğrenciler ile birebir yüz yüze çalışma yapılabilir.

- ✓ Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki boylamsal çalışma yapılarak çocuklar ilkokul birinci sınıfa geçtiklerinde tekrar incelenebilir.

- ✓ Bu çalışma için kullanılan ölçme aracında yürütücü işlevlerin bilişsel esneklik alt boyutu yer almamaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı bir ölçme aracı kullanılarak bu alt boyut da araştırmaya dâhil edilebilir.

KAYNAKÇA

Aarnoutse, C., vanLeeuwe, J., ve Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation.11*(3), 253-275.

Acer, K. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Açıkgöz, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akçin, N. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar.* S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim.* Ankara: Maya Akademi.

Akçin, N. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 331-368). içinde. Ankara: Maya Akademi.

Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sesfar müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 27(*6). 2609-2622. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459

Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD, 11*(Ek sayı), 34-39.

Aktan-Acar, E., Erbaş, Y.H., ve Eryaman, M.Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 31-54. https://doi.org/10.51948/auad.979726

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyürek, G. (2017). *Disleksili çocuklarda bilişsel terapinin yürütücü işlevler ve aktivite rutinlerine etkisi.* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Al-fahham, A. (2018). Development of new LSD formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics, 08,* 258-263. https://doi.org/10.4236/ojs.2018.82016

Alloway, T. P. ve Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memoryand IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology, 106*, 20–29.

Altemeir, L. E., Abbott, R. D. V., ve Berninger, V. W. (2008). Executive functions for reading and writing in typical literacy development and dyslexia. *Journal of Clinicaland Experimental Neuropsychology, 30*(5), 588-606. https://doi.org/10.1080/13803390701562818

Altındağ-Kumaş, Ö. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Altınkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 37-49.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®).* American Psychiatric Pub.

American Psychiatrie Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.).* Washington, DC: American Psychiatric Association.

Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *Mental bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM IV)* (Çev.ed.: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

APB. (2014). *DSM-5 Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı.* (Çev): Ertuğrul Köroğlu. İstanbul: HYB Yayıncılık.

Ardila, A., Rosselli, M., Matula, E., ve Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions.

Developmental Neuropsychology. 28(1), 539-560. https://doi.org/10.1207/s15326942 dn2801_5

Arslan-Çiftçi, H. (2020). *Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri'nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Eğitim Programı'nın etkililiğinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim, İstanbul.

Aslan, K. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme.* Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (sözlü bildiri), 11-13 Mayıs 2015 Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aslanargun, E., ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 219- 238.

Ayre, C., ve Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development. 47* (1), 79–86. https://doi.org/10.1177/0748175613513808.

Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 35*(2), 35-50.

Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Review Of Psychology, 63*, 1-29.

Baddeley, A.D., ve Hitch G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation, 8*, 47-89.

Badian, N.A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia, 45*, 3-25.

Balıkçı, Ö.S. ve Görgün, B. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yürütücü işlevlerine yönelik uygulanan müdahalelerin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*, 642-662. https://doi.org/10.30900/kafkasegt. 959163

Balıkçı, Ö.S. (2016). Erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü belirtileri. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.75- 97) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychol Bull, 121*: 65-94.

Basim, A. C. T., Fysal, N., Akhila, T. A., ve Aswathy, P. S. (2019). Effectiveness of awareness lecture in improving the knowledge about learning disability among primary school teachers. *International Journal of Contemporary Pediatrics. 6*(6), 1-6. http://dx.doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20194190

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2017). Yazı farkındalığı becerileri. F. Temel. (Yay. Haz.). *Dil ve erken okuryazarlık* içinde (s.63-88). Ankara: Hedef CS.

Bayraktar, V., ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 8-22.

Bek, H. ve Şen, B. (2014). Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri (Editör: S. Sunay Yıldırım Doğru). *Öğrenme güçlükleri* (2. Baskı) içinde (s.67-78). Ankara: Eğiten Kitap.

Bender, N.W. (2019). *Öğrenme güçlüğünün değişen tanımları.* H. Sarı (Ed.). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri (s.3-43) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (Çev. Edt: Hakan Sarı). Ankara: Nobel.

Bender, W. N. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri* (H. Sarı, Çev. Ed.) Ankara: Nobel (Orijinal çalışma basım tarihi 2007).

Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı ölçütleri başvuru kitabı (Çev. Köroğlu, E.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Bingham, G. E., ve Patton-Terry, N. (2013). Early language and literacy achievement of early reading first students in kindergarten and 1st grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education, 27*(4), 440–453.

Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 56*(2), 67-82.

Bishop, D.V., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., Consortium, C., ve Adams, C., (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry J Child Psychol Psychiatry. 58*(10), 1068-1080.

Blair, C. (2016). The development of executive functions and self-regulation: A bidrectional psychobiological model (Bölüm 23). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theoryand Applications* içinde (pp. 417-440). NY: TheGuilford.

Brook U, Boaz M. (2005). Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) and Learning Disabilities (LD): Adolescents perspective. *Patient Educ Couns. 58,* 187-191.

Brooks, B. L., Sherman, E. M. ve Strauss, E. (2010). Test review: NEPSY-II: A developmental neuropsychological assessment, second edition. *Child Neuropsychology, 16,* 80-101.

Brossard-Racine, M., Majnemer, A., Shevell, M., ve Snider, L. (2011). Handwriting capacity in children newly diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity

Disorder. *Research in Developmental Disabilities. 32*(6), 2927-2934. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.010

Brown, T.E. (2005). *Attention deficit disorder: the unfocused mind in children and adults.* New Haven, Yale University Press.

Burak, Y. ve Masanoğlu, A. (2021). Yürütücü işlev becerilerinde problem yaşayan okul öncesi dönem çocuklarında özel gereksinimli olma riskinin değerlendirilmesi. (Ed. H. Asutay, S. Sakarya-Maden, L. Vural, F. Gürbüz ve G. Kurum), *Ölçülebilir eğitim: Demirali Yaşar Ergin'e Armağan*. Çanakkele: Paradigma Akademi. ISBN: 978-625-8009-01-9.

Butterworth, B. (2003). Dyscalculia screener: Highlighting children with specific learning difficulties in mathematics. London: NFER-Nelson.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı,* (11. Baskı), Ankara: Pegem Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, 14. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Center on the Developing Child – CDC. (2011, February). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function. Proceedings of National Forum on Early Childhood Policy and Programs,* [Working Paper, n. 11], Harvard University, Cambridge, MA. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.

Chaytor N., Schmitter-Edgecombe, M., ve Burr, R. (2006) Improving the ecological validity of executive functioning assessment. *Archives Of Clinical Neuropsychology. 21*(3), 217-27.

Cırık, M., Sak, U., ve Öpengin, E. (2020). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anadolu-sak zekâ ölçeği profillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(4), 663-685.

Clark, C. A. C., Pritchard, V. E., ve Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology, 46*, 1176- 1191. https://doi.org/10.1037/a0019672

Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions İn Psychological Science, 1*(3), 98–101. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783

Constantine J. L. (2004). Relationships among early lexical and literacy skills and languageliteracy environments at home and school. Unpublished Phd thesis, College of Education University of South Florida. Department of Childhood Education College of Education University of South Florida. USA.

Curran, P.J., West, S.G., ve Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16-29.

Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar.* (s. 245-280). (3. Baskı). Ankara: Vize Akademi.

Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. (Ed: M. Melekoğlu, ve O. Çakıroğlu) *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 39). Ankara: Vize Akademi.

Çetin-Kazak, V. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çiftçi, H. A., Uyanık, G., ve Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 762-787.

Çinar-Özdemir, Ö. (2006). *Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremite motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Delacre, M., Lakens, D. ve Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use Welch's t-test instead of Student's t-test. *International Review of Social Psychology, 30*(1), 92-101.

Delican, B. ve Ateş, S. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 151-165.

Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Reviews of Psychology, 64*, 135-168.

Dinç, V. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.

Dinehart L.H. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy. 15*(1): 97-118.

Doak, L. (2021). 'To start talking phonics is crazy': how parents understand 'literacy'in the lives of children with learning disabilities. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19.

Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62*, 157-174.

Drane, C., Vernon, L., ve O'shea, S. (2020). *The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic*. Literature Review prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University, Australia.

DuPaul, G.J., Gormley, M.J. ve Laracy, S.D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *J Learn Disabil, 46*, 43-51.

Ekşi Sınır, G. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin problem çözme, dikkat becerileri ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004) Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi. 30*(3), 211-216.

Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 2033-2057.

Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 193-206.

Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., ve Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental neuropsychology, 26*(1), 465-486.

Feder K.P. ve Majnemer A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology. 49*(4): 312-7.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., ve Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research, 86*(2), 70-84. https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941143

Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., ve Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 206–223. https://doi.org/10.1037/a0025398

Genç, T. (2022). *İşitme kayıplı çocukların yürütücü işlev ve dil becerilerinin geliştirilen yürütücü işlevler ölçeği ve uyarlanan pragmatik profil ile incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Gengeç, H. (2021). *Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gershon, R. C., Cella, D., Fox, N. A., Havlik, R. J., Hendrie, H. C. ve Wagster, M. V. (2010). Assessment of neurological and behavioural function: the NIH Toolbox. *The Lancet Neurology, 9*(2), 138-139.

Goldberg MC, Mostofsky SH, Cutting LE, Mahone EM, Astor BC, Denckla MB et al. (2005) Subtle executive impairment in children with autism and children with ADHD. *J Autism Dev Disord, 35*, 279-293.

Goodman, I., Libenson, A., ve Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers.

Journal of Research in Reading, 33(2), 113 – 127. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01423.x

Gökkuş, I., ve Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(1), 308-331.

Graham, S., Collins, A.A., ve Rigby-Wills, H. (2016). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: a meta-analysis. *Exceptional Children. 83*(2), 199-218. https://doi.org/10.1177/0014402916664070

Griffith, P. L.,Beach, S. A., Ruan, J. ve Dunn L.(2008). *Literacy for young children.* London: CorwnPress.

Gültekin-Ahçı, Z. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education- CIJE, 5*(2), 84- 99.

Gümüşçü-Tuş, Ş. (1996). *Down sendromlu bebeklerin eğitiminde kullanılan ev programlarının bebeğin gelişimine etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Güngörmüş, C. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda işitsel patern tanıma terapi programının okuduğunu anlama becerisi üzerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi. 30*(2), 123-153.

Gür, G. (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasını önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gürel, Y. (2018). *Konuşma bozukluğu olan/kardeşlerinde özgül öğrenme bozukluğu öyküsü olan okul öncesi çocukların sağlıklı kontrollerle erken okur-yazarlık test puanları açısından karşılaştırılması* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güzel-Özmen, R. (2015). "Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler", (Ed. İbrahim H. Diken). *Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ve özel eğitim* (12. Baskı), içinde (s. 333-367), Pegem Akademi, Ankara.

Hair, J.F., Black, W C., Babın, B J., ve Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hamstra-Bletz, L., ve Blte, A.W. (1993) A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School. *Journal of Learning Disabilities, 26,* 689-699. http://dx.doi.org/10.1177/002221949302601007

Harris, K. I. (2016). Supporting executive functions kills in early childhood: Using a peer buddy approach for community, confidence, and citizenship. *Journal of Education and Training, 3*(1), 158-175.

Hayton, J. C., Allen, D. G., ve Scarpello, V. (2004). Factor Retention Decisions in Exploratory Factor Analysis: A Tutorial on Parallel Analysis. *Organization Research Methods, 7,* 191-205. http://dx.doi.org/10.1177/1094428104263675

Healy, J. M. (1997). *Çocuğunuzun gelişen aklı.* (Çev: A. B. Dicleli). İstanbul: BZD Yayıncılık.

Hendry, A., Jones, E. J., ve Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review, 42,* 1-33.

Hindson, B., Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Newman, C., Hine, D. W., ve Shankweiler, D. (2005). Assessment and early ınstruction of preschool children at risk for reading disability. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 687-704.

Hook, P. E., Macaruso, P., ve Jones, S. (2001). Efficacy of Fast For Word training on facilitating acquisition of reading skills by children with reading difficulties A longitudinal study. *Annals of Dyslexia, 51*(1), 73-96.

Hornstra,L., Denessen,E., Bakker,J., ve Bergh, L. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: effects on teacher expectationsand the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities. 43*(6):515-529. https://doi.org/10.1177/0022219409355479.

Hughes, C., ve Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictiverelations from ages 2 to 4. *Developmental psychology, 43*(6), 1447.

Hutchinson, J. M.,Whiteley, H. E., Smith, C. D., ve Connors, L. (2004). The early identification of dyslexia: Children with English as an additional language. *Dyslexia, 10*(3), 179-195. https://doi.org/10.1002/dys.275

İlker, Ö., ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 443-469. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.318602

İnan, H.Z. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim, 47*(1), 831-849. https://doi.org/10.37669/milliegitim.754307

Jaklewicz, H. (1997). Twenty-five years of longitudinal studies on dyslexia. *Document Resume*, 151.

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., ve Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading

fluency. *Journal of educational psychology, 95*(4): 719. https://doi.org/10.1037/0022- 0663.95.4.719

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den, P. B., ve Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilledand RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 237-245.

Justice, L. M., ve Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy, 17*(3), 207–225. https://doi.org/10.1191/026565901680666527

Kaakinen, J. K., Hyönä, J. ve Keenan, J. M. (2003). How prior knowledge, WMC, and relevance of information affect eye fixations in expository text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 29*(3), 447.

Kalaç, T, E. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve matematik.* (Ed. Macid Ayhan Melekoğlu)

Karaman, H. (2015). *Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (37. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(01), 61-87.

Kargın,T., Ergül,C., Büyüköztürk,Ş. ve Güldenoğlu,B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 16*(3), 237-268. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231

Kaufmann, L., Mazzocco, M. M., Dowker, A., von Aster, M., Göbel, S. M., Grabner, R. H. ve Kucian, K. (2013). Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Frontiers in psychology, 4.*

Kazemi, R., Momeni-Shabanı, S., ve Abolghasemi, A. (2014). The effectiveness of life skill training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. 114*, 863-866. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.798

Kelman, M. E. (2006). An investigation of preschool children's primary literacy skills, Unpublished doctoral thesis, University of Wichita State: USA.

Khademi M, Rajeziesfahani S, Noorbakhsh S, Panaghi L, DavariAshtianil R, Razjouyan K, Salamatbakhsh N. (2016) Knowledge and attitude of primary school teachers in Tehran/Iran towards ADHD and SLD. *Global Journal of Health Science, 8*, 141-151.

Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders, 4*(1), 44-56.

Kim, H.Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restorative Dentistry & Endodontics, 41*(3), 231-234.

Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson A., ve Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 452-467. https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080.

Korkmazlar, Ü. (1994). *Özel öğrenme bozukluğu*. İstanbul: Taç Ofset Yayınları.

Korkmazlar, Ü. (2008). Özel öğrenme güçlüğü Konferansı. İstanbul.

Korkmazlar, Ü., ve Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. Soykan, A. A.ve Işık, T.Y. (Ed), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (s. 307-326). İstanbul: Golden Print.

Kormazlar-Oral, Ü. (2003). Özel öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. (Ed. A. Kulaksızoğlu). *Farklı gelişen çocuklar* içinde (s.147-171). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Kosc, L. (1974). Developmental Dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities. 7*(3), 164-177. https://doi.org/10.1177/002221947400700309

Köse, B. (2018). *Bruininks-oseretsky motor yeterlik testi 2 kısa formunun Türkçe uyarlaması ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda geçerlilik ve güvenilirliği.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kuby, P. ve Aldridge, J. (1997). Direct versus indirect environmental print instruction and early reading ability in kindergarten children. *Reading Psychology. 18*(2), 91-104. https://doi.org/10.1080/0270271970180201

Kuru-Turaşlı, N. (2015). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Laçin, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.

Lakens D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology, 4,* 863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863

Langmaid, R.A., Papadopoulos, N., Johnson, B.P., Phillips, J.G., ve Rinehart, N.J. (2014). Handwriting in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders. 18*(6). https://doi.org/10.1177/1087054711434154

Lawrence, V., Houghton, S., Douglas, G., Durkin, K., Whiting, K., ve Tannock, R. (2004). Executive function and ADHD: A comparison of children's performance during neuropsychological testing and real-world activities. *J Atten Disord, 7*, 137-149.

Lovett, M. W. (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development,* 234- 260. https://doi.org/10.2307/1130305

Lyon, G. R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: Congressional testimony. Their World, January, 1-10.

Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports, 11*(1), 1-9.

Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed.). Ohio: Merril Prenticwe Hall.

Mattison, R.E. ve Mayes, S.D. (2012). Relationships between learning disability, executive function, and psychopathology in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders. 16*(2), 138-146. https://doi.org/10.1177/1087054710380188

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., ve Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education, 1*, 113-137.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü.* Ankara.

Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. (Ed. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 15-44). Ankara: Vize Yayıncılık.

Melekoğlu, M. A. (2021). Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri. (Ed. M. A. Melekoğlu). *Öğrenme güçlüğü ve özel* yetenek içinde (s. 24-51). Ankara: Pegem.

Mellado De La Cruz, V. (2021). Bilingual indergarteners'early literacy measurement: assessment using the alphabetic principle in English and in

Spanish. (Unpublished Docrotate Dissertations.) Southern Methodist University Department of Teaching and Learning.

Milewa, D. T. (2012). Addition and subtraction calculations: a study exploring the views and strategies of children with mathematical learning difficulties (Dyscalculia) in KeyStage 2. Phd.-Thesis. United Kingdom: University of Bristol.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği.* Ankara: MEB Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Modülü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.* Ankara.

Miyake, A. vd., (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology, 41*(1), 49-100.

Miyake, A., ve Friedman, N.P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Curr Dir Psychol Sci. 21*(1), 8–14. https://doi.org/10.1177/0963721411429458

Mohammed, F. O. (2014). The Use of Phonological Awareness Skills in Teaching Phonetics and Phonology for University Students. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science. 19*(1), 101-116.

Murphy, M. M., Mazzocco, M. M. M., Hanich, L. B. ve Early, M. C. (2007). Cognitive characteristics of children with mathematics learning disability (MLD) vary as a function of the cut off criterion used to define MLD. *Journal of Learning Disabilities, 40*(5), 458-478. https://doi.org/10.1177%2F00222194070400050901

Müller, U. ve Kerns, K. (2015). The development of executive function. R.M. Lerner, L.S. Liben and U. Müeller (Eds.), *In Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 1-53). Hoboken, NJ: Wiley.

National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2014). *The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues.* New York: National Center for Learning Disabilities Inc.

Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: Implications for teacher education and preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 39*(3), 181-192. https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1457580.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Oral, E. (2017). *60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Okan Üniversitesi, İstanbul.

Oral, M., ve Karakurt, N. (2020). Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 27*(1), 20-26.

Öğütcen, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öner, P., Öner, Ö. ve Aysev, A. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktive bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi. 12*(3), 97-99.

Özçivit-Asfuroğlu, B. ve Fidan, T.S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi. 38*(1), 49-54. http://dx.doi.org/10.20515/otd.17402

Özdemir, D. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.

Özer, B. (2008). *Öğrenmeyi öğretme.* (s. 149-164). Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime giriş.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin incelenmesi Afyonkarahisar örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.

Parpucu, N. ve Güler Yıldız, T. (2020). Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin neler biliyor, neler yapıyor ve nelere ihtiyaç duyuyor? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education).37*(2), 684-700. https://doi.org/10.16986/HUJE.2020062664

Passolunghi, M. C., ve Siegel, L. S. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology, 88,* 348–367.

Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Pizarro, J., Guerrero E. ve Galindo, P.L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing, 48,* 155–173. https://doi.org/10.1016/S0925-2312(01)00653-1

Polat, H. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pullen, P.C., ve Justice, L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print, awereness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*(2),87-98.

Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., ve Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 395-414. https://doi.org/10.1080/10888438.2014.918981.

Rello, L., ve Baeza-Yates, R. (2013). Good fonts for dyslexia. Conference: Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility. https://doi.org/10.1145/2513383.2513447

Rief, S., ve Stern, J. (2010). *Thedy slexiachecklist a pratical reference for parents and teachers.* San Francisco, Amerika Birleşik Devletleri: Jossey-Bass A WileyPrint.

Rodrigo, M., ve Jimenez, J. E. (1999). An analysis ofthe word naming errors of normal readers and reading disabled children in Spanish. *Journal of Research in Reading, 22*, 180–197. https://doi.org/10.1002/trtr.1387

Rohrer-Baumgartner, N., Zeiner, P., Egeland, J., Gustavson, K., Skogan, A. H., Reichborn-Kjennerud, T., ve Aase, H. (2014). Does IQ influence associations between ADHD symptoms and other cognitive functions in young preschoolers? *Behavioral and Brain Functions, 10*(16), 1-11. https://doi.org/10.1186/1744-9081-10-16

Ron Nelson, J., Benner, G. J., ve Gonzalez, J. (2003). Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 255-267.

Rutter, M., Caspi, A., Ferguson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., ve Carrol, J. (2004). “Sex differences in

developmental reading disability: New findings from 4 epidemiological studies", *Journal of the American Medical Association, 291,* 2007-2012.

Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

Salkind, N. J. (2010). Encyclopedia of research design. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Sarı-Gökten, E., ve Saday-Duman, N. (2020). Şemsiye bir bozukluk: Özgül öğrenme bozukluğu. *Turkish Journal of Child Adolescent Mental Health, 27*(3), 126-33.

Scarborough, H. S. (2018). Erken Dil ve Okuryazarlık Becerilerinin Sonraki Okuma Güçlükleri ile İlişkisi. (C. Ergül, Çev.) G. Akoğlu ve C. Ergül (Editörler), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (s. 97-110). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Gazi Kitapevi. Ankara.

Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education, 4*(2), 4-16.

Shaul, S. ve Nevo, E. (2015). Different speed of processing levels in childhood and their contribution to early literacy and reading abilities. *Early Childhood Research Quarterly, 32,* 193-203.

Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine, 338*(5): 307-312.

Silver, C. H., Ruff, R. M., Ivenson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., Bush, S. S., et al. (2007). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. Nan policy and planning committee. *Archives of Clinical Neuropsychology. 23*(2), 217-219.

Silverman, L.K. (2003). Gifted children with learning disabilities. (Ed. Nicholas Colengelo ve Gary Davis). *Handbook of gifted education* içinde (pp. 533-545).

Sjtsma, K. (2009). On the use, the miuse, and the very limited usefulness on Cronbach's alpha. *Psychomterika. 74*(1), 107-120.

Smith, C. ve Strick, L. (2010). Learning disabilities: A to Z: A parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood. New York: Free Press.

Soper, D.S. (2021). *A-priori Sample Size Calculator for Multiple Regression* [Software]. Erişim adresi: https://www.danielsoper.com/statcalc 19.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Stadler, M.A. ve McEvoy, M.A. (2003). The effect of textgenre on parentuse of joint book reading strategies topromote phonological awareness. *Early Childhood Research Quartely. 18*(4), 502-512. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.008

Statstutor. (2020). Pearson's correlation. Statutor: http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf adresinden 11.11.2021 tarihinde alınmıştır.

Şahin, G., ve Arı, R. (2017). Nesne Seçiminde Esneklik Görevi (NSEG): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies, 12*(25).

Şahin, S. (2018). "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar ve Eğitimleri", (Ed. Necate BAYKOÇ). *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (2.Baskı) içinde (s. 197-207), İzge Yayıncılık, Ankara.

Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. (Ed. E. Oğuz), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 81-83). Ankara: Eğiten Kitap.

Şen, M. (2020). *Akıl ve* zekâ *oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.

Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001) *Using multivariate statistics.* (4th Edition). Allyn and Bacon, Boston.

Tan, Ş. (2012). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. (7. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Taşkın-Gökçe, T.G., ve Kandır, A. (2019). Erken çocukluk döneminde yönetici işlevlerin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 21*(2), 529, 546.

Taşlıbeyaz, H. F. (2021). *Öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışması.* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tayyar, C. (1996). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların görsel işitsel sayı dizisi testi (Gisd-a testi) ile incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.

Tekin, A. (2017). *Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili aile görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Temuçin, K., (2020). *Yürütücü işlev performans testi'nin şizofrenili bireylerde Türkçe'ye uyarlanmasının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thorell, L.B., ve Nyberg, L. (2008). The Childhood executive functioning inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology, 33*(4), 536–552. https://doi.org/10.1080/87565640802101516

Thorndike, R.M,, Cunningham, G.K., Thorndike, R.L., &, Hagen, E.P. (1991). *Measurement and evaluation in psychology and education.* 5th edition. Macmillian Publishing Co.

Tuncer, N. (2018). *Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Turan, F., ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim, 36*(161).

Turgut, S., Erden, G., ve Karakaş, S. (2010). Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının ÖÖG Bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(1), 13-25.

U.S. Department of Education. (2018). 40th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K, Burkey, L. C., Lenhart, L. A., ve McKeon, C.A. (2006). *Reading and Learning to Read.* Boston: Pearson Education.

Vaughn, S., Bos, C.S., ve Schumm, J.S. (2003). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom.* (3rd edition). Allyn and Bacon.

Vaughn, S., ve Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(2), 46-53. https://doi.org/10.1111/ldrp.12031

Vukelich, C., Christie, J. ve Enz,B. (2012). *Helping young children learn language and literacy.* (3. bs.). Boston: Pearson Education Inc.

Wåhlstedt, C., Thorell, L. B. ve Bohlin, G. (2008). ADHD symptoms and executive function impairment: Early predictors of later behavioral problems. *Developmental neuropsychology, 33*(2), 160-178.

Whitehurst, G.J., ve Lonigan, C.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly. 13*(2), 263-290.

Whitehurst, G. J., ve Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In Susan B. Neuman ve David K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 1129). New York: Guilford Press.

Yeşilyurt, S., ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 251-264.

Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Yılmaz, N.S. (2021). *60-93 aylık çocuklarda gelişimsel özelliklerin ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi: İstanbul.

Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Zelazo, P. D., ve Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives, 6*(4), 354-360.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., ve Willoughby, M. T. (2016). *Executivefunction: Implications for education.* NCER 2017-2020: National Center for Education Research.

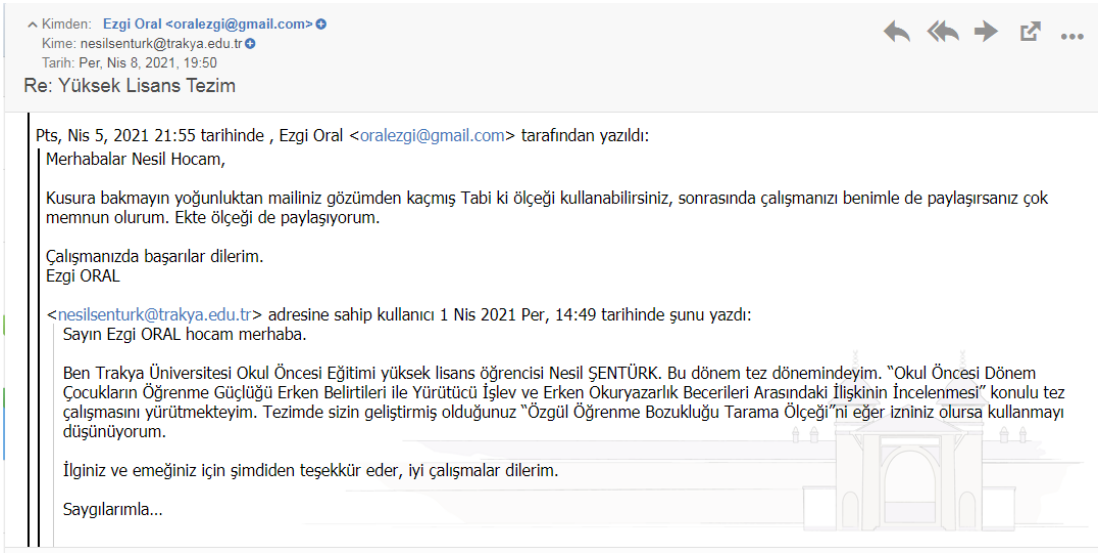
Zelazo, P.D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review, 38,* 55-68.

Zerafa, E. (2015). Helping children with dyscalculia: a teaching programme with three primary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 1178-1182.

EKLER

EK 1: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

1.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği İzni



Kimden: Ezgi Oral <oralezgi@gmail.com>
Kime: nesilsenturk@trakya.edu.tr
Tarih: Per, Nis 8, 2021, 19:50
Re: Yüksek Lisans Tezim

Pts, Nis 5, 2021 21:55 tarihinde , Ezgi Oral <oralezgi@gmail.com> tarafından yazıldı:
Merhabalar Nesil Hocam,

Kusura bakmayın yoğunluktan mailiniz gözümden kaçmış Tabi ki ölçeği kullanabilirsiniz, sonrasında çalışmanızı benimle de paylaşırsanız çok memnun olurum. Ekte ölçeği de paylaşıyorum.

Çalışmanızda başarılar dilerim.
Ezgi ORAL

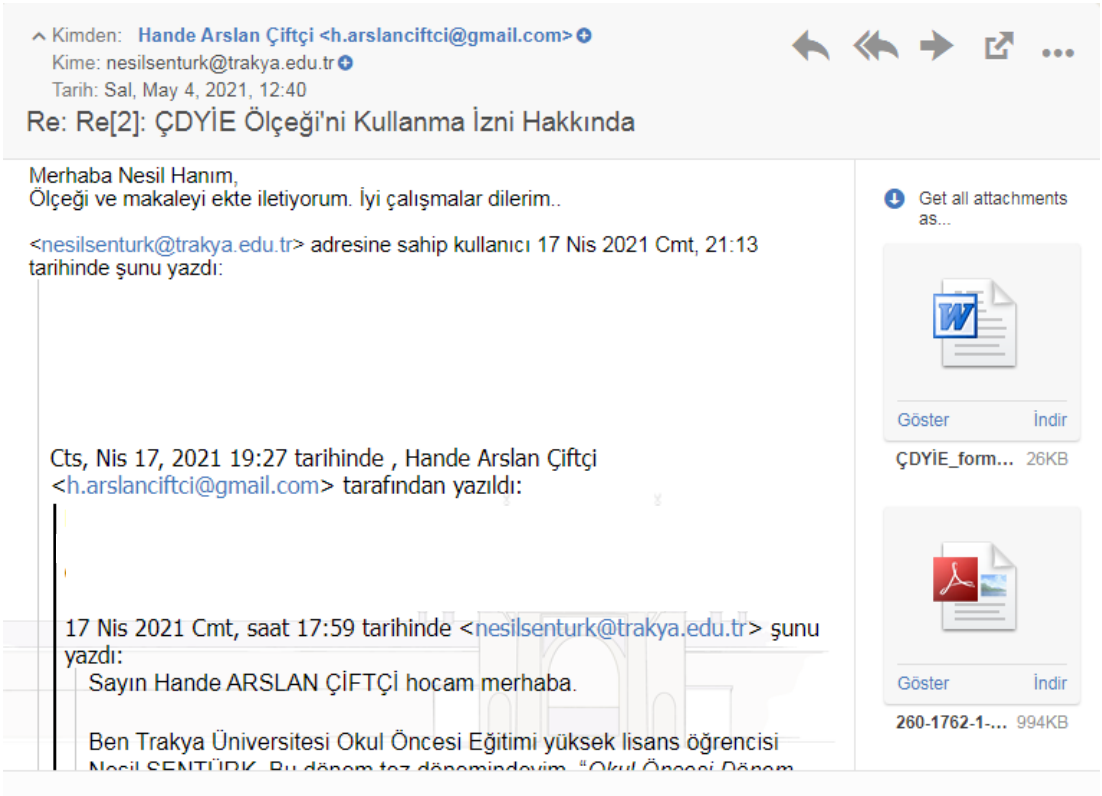
<nesilsenturk@trakya.edu.tr> adresine sahip kullanıcı 1 Nis 2021 Per, 14:49 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Ezgi ORAL hocam merhaba.

Ben Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Nesil ŞENTÜRK. Bu dönem tez dönemindeyim. "Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Yürütücü İşlev ve Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını yürütmekteyim. Tezimde sizin geliştirmiş olduğunuz "Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği"ni eğer izniniz olursa kullanmayı düşünüyorum.

İlginiz ve emeğiniz için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla...

1.2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Kullanma İzni



Kimden: Hande Arslan Çiftçi <h.arslanciftci@gmail.com>
Kime: nesilsenturk@trakya.edu.tr
Tarih: Sal, May 4, 2021, 12:40
Re: Re[2]: ÇDYİE Ölçeği'ni Kullanma İzni Hakkında

Merhaba Nesil Hanım,
Ölçeği ve makaleyi ekte iletiyorum. İyi çalışmalar dilerim..

<nesilsenturk@trakya.edu.tr> adresine sahip kullanıcı 17 Nis 2021 Cmt, 21:13 tarihinde şunu yazdı:

Cts, Nis 17, 2021 19:27 tarihinde , Hande Arslan Çiftçi <h.arslanciftci@gmail.com> tarafından yazıldı:

17 Nis 2021 Cmt, saat 17:59 tarihinde <nesilsenturk@trakya.edu.tr> şunu yazdı:
Sayın Hande ARSLAN ÇİFTÇİ hocam merhaba.

Ben Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi

Get all attachments as...

Göster İndir
ÇDYİE_form... 26KB

Göster İndir
260-1762-1-... 994KB

EK 2: MEB Araştırma İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-27993518 08.07.2021
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Nesil ŞENTÜRK)

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 08.07.2021 tarihli ve 27982739 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

İrfan BALLI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 1cbd-b0ba-3421-8040-55c9 kodu ile teyit edilebili

EK 3: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih Sayısı: 27.05.2021-62161

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-62161 27.05.2021
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yakup BURAK

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nesil ŞENTÜRK'ün araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.05.2021 tarihli toplantısında alınan 05/42 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*BSNL860EFK* Pin Kodu :83952 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta :ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2021/05
KARAR NO: 2021.05.42 **Karar Tarihi: 26.05.2021**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Yakup BURAK'ın yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nesil ŞENTÜRK tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri İle Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

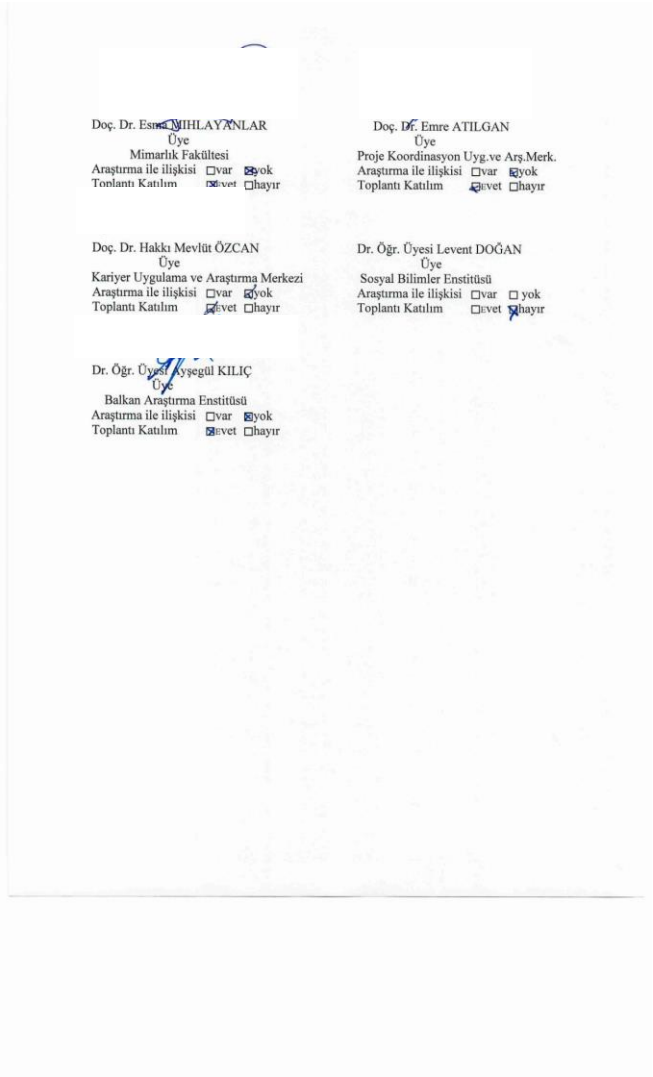
Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır



Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☐evet ☐hayır

Doç. Dr. Hakkı Mevlüt ÖZCAN
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐ yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

EK 4: Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri İle Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma ile okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu doğrultuda çeşitli önerilerin sunulabilmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Nesil ŞENTÜRK

İletişim bilgileri : Tel: 05[illegible] : E-mail: nesilsenturk@trakya.edu.tr

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .... 'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladı[illegible]cuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 5: Öğretmen Onam Formu

Değerli Öğretmenim,

Katılacağınız bu çalışma, "Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri İle Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adıyla, Nesil ŞENTÜRK tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma ile okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu doğrultuda çeşitli önerilerin sunulabilmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ■Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul İli, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı hizmet veren resmi okul öncesi kurumlarında uygulama yapılacaktır.

Araştırma Uygulaması: ■ Anket O Görüşme

O Gözlem O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nesil ŞENTÜRK

İletişim Bilgileri : Tel: 0! E-mail: nesilsenturk@trakya.edu.tr

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 6: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

6.1. Ebeveyn Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Aileler,

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocukların öğrenmeye ilişkin erken belirtiler ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Maddelere vermiş olduğunuz yanıtlar bilimsel ve doğru bilgiler elde etmek açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle ölçekte okuduğunuz her bir maddeye samimi yanıtlar vermeniz beklenmektedir. Bu çalışma kapsamında alınan bilgiler gizli tutulacaktır.

- Size ve çocuğunuza ait aşağıda yer alan bilgi formunu doldurunuz.
- Soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki ( ) içine "X" işareti koymanız yeterlidir. **Sadece bir** kutucuğu işaretlemeniz gerekmektedir. **Her soruyu cevaplamanız çalışmanın etkililiği için son derece önemlidir.**

Göstereceğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkürlerimi sunarım. Saygılarımla.

Nesil ŞENTÜRK / 0542 808 6447
Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Çocuğun KODU: ……

GENEL BİLGİ FORMU

1) **Anketi dolduran kişinin çocuğa yakınlık derecesi:**
   - ☐ Anne
   - ☐ Baba
   - ☐ Diğer (*Lütfen belirtiniz*……)
2) **Çocuğunuzun doğum tarihi:**
   (Gün/Ay/Yıl) ……/……/…….
3) **Çocuğunuzun cinsiyeti:**
   - ☐ Kız
   - ☐ Erkek
4) **Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitimi aldı mı?**
   - ☐ Evet
   - ☐ Hayır
5) **Eğer cevabınız "Evet" ise çocuğunuzun okul öncesi kurumuna devam süresi:**
   - ☐ 1 yıl
   - ☐ 2 yıl
   - ☐ 3 yıl ve üstü
6) **Kardeş sayısı:**
   - ☐ Tek Çocuk
   - ☐ 1 Kardeş
   - ☐ 2 Kardeş
   - ☐ 3 Kardeş
   - ☐ 4 ve Üstü Kardeş
7) **Kardeş sırası (Doğum sırası):**
   - ☐ İlk Çocuk
   - ☐ Ortanca Çocuk
   - ☐ Son Çocuk
8) **Aile durumu:**
   - ☐ Anne baba evli, birlikte yaşıyor
   - ☐ Boşandılar, ayrı yaşıyorlar
   - ☐ Anne öldü
   - ☐ Baba öldü
9) **Anne Yaşı:** ……
10) **Baba Yaşı:** ……
11) **Ortalama gelir düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?**
   - ☐ Düşük
   - ☐ Orta
   - ☐ Yüksek
12) **Anne öğrenim durumu:**
   - ☐ Okur-yazar değil
   - ☐ İlkokul Mezunu
   - ☐ Ortaokul Mezunu
   - ☐ Lise Mezunu
   - ☐ Üniversite Mezunu
   - ☐ Lisansüstü Mezunu (Master, Doktora)
13) **Baba öğrenim durumu:**
   - ☐ Okur-yazar değil
   - ☐ İlkokul Mezunu
   - ☐ Ortaokul Mezunu
   - ☐ Lise Mezunu
   - ☐ Üniversite Mezunu
   - ☐ Lisansüstü Mezunu (Master, Doktora)
14) **Anne:**
   - ☐ Çalışıyor
   - ☐ Çalışmıyor
15) **Baba:**
   - ☐ Çalışıyor
   - ☐ Çalışmıyor
16) **Ailenizde veya yakın çevrenizde öğrenme güçlüğü tanısı olan birey var mı?**
   - ☐ Evet
   - ☐ Hayır

* Cevabınız evet ise yakınlık derecesi nedir?
(……..…….....)

6.2. Öğretmen Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenim,

Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Tezi olan bu araştırma, 5-6 yaş (60-72 ay) aralığında bulunan okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Maddelere vermiş olduğunuz yanıtlar bilimsel ve doğru bilgiler elde etmek açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle ölçekte okuduğunuz her bir maddeye samimi yanıtlar vermeniz beklenmektedir. Bu çalışma kapsamında alınan bilgiler gizli tutulacaktır.

- Size ait aşağıda yer alan bilgi formunu doldurunuz.
- Soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki ( ) içine "X" işareti koymanız yeterlidir. **Sadece bir** kutucuğu işaretlemeniz gerekmektedir. **Her soruyu cevaplamanız çalışmanın etkililiği için son derece önemlidir.**

Göstereceğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkürlerimi sunarım. Saygılarımla.

Nesil ŞENTÜRK/ 0542 808 6447
Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Genel Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:**

   ☐ Kadın
   ☐ Erkek

2. **Yaşınız**:……

3. **Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?**.....

4. **Medeni durumunuz?**

   ☐ Evli
   ☐ Bekar

5. **Çalıştığınız kurum:**

   ☐ İlkokul Bünyesinde Anasınıfı
   ☐ Bağımsız Anaokulu

6. **Öğrenim Durumunuz?**

   ☐ Ön Lisans
   ☐ Lisans
   ☐ Yüksek Lisans
   ☐ Doktora

7. **Sınıfınızda yaklaşık kaç öğrenci var?**.....

8. **Mevcut sınıfınızda özel gereksinimli öğrenci var mı?**

   ☐ Evet
   ☐ Hayır

   *** Cevabınız evet ise kaç tane?**

   …….

   *** Cevabınız evet ise bu öğrenciler hangi grupta tanılanmaktadır?**

   …….

9. **Daha önce öğrenme güçlüğü alanında eğitim aldınız mı?**

   ☐ Evet
   ☐ Hayır

10. **Daha önce erken okuryazarlık alanında eğitim aldınız mı?**

    ☐ Evet
    ☐ Hayır

11. **Daha önce yürütücü işlevler alanında eğitim aldınız mı?**

    ☐ Evet
    ☐ Hayır

12. **Çalıştığınız okulun sosyo-ekonomik durumu nedir?**

    ☐ Düşük Gelirli
    ☐ Orta Gelirli
    ☐ Yüksek Gelirli

6.3. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri İle Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Maddelere vermiş olduğunuz yanıtlar bilimsel ve doğru bilgiler elde etmek açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışma kapsamında alınan bilgiler gizli tutulacaktır. Her soruyu cevapladığınızdan emin olunuz. Göstereceğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkürlerimi sunarım.

Nesil ŞENTÜRK / 05
Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Gözlenen Çocuğun Adı-Soyadı : …… Öğretmen Adı-Soyadı : ……..

ÖÖBTÖ

	Beceriler	Evet	Bazen	Hayır	Bilmiyorum

6.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖĞRETMEN ANKETİ

Aşağıda bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen, her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve sonra o ifadenin doldurduğunuz çocuk için ne kadar doğru olduğunu belirtiniz. Cevabınızı, her ifadeden sonra yer alan sayılardan (1'den 5'e kadar) birini daire içine alarak gösteriniz. Lütfen her soruya yanıt verdiğinizden emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

	Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi

6.5. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu

ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV ENVANTERİ ÖĞRETMEN FORMU

Aşağıda, bir dizi ifadeler bulacaksınız. Lütfen, her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve sonra o ifadenin doldurduğunuz çocuk için **ne kadar doğru** olduğunu belirtiniz. Cevabınızı, her ifadeden sonra yer alan sayılardan (1'den 5'e kadar) **birini** daire içine alarak gösteriniz. Lütfen **her soruya** yanıt verdiğinizden emin olunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Kesinlikle doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Kesinlikle doğru
1	2	3	4	5

1.	Uzun talimatları hatırlamakta zorluk yaşar	1	2	3	4	5