



Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisti Anabilim Dalı

**7-9 YAŞ ARALIĞINDA ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE
DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU
TANILI ÇOCUKLAR İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN
ÇOCUKLARIN DİL VE OKUMA BECERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI VE İNCELENMESİ**

Berce ALBAYRAK KAYALIK

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2025

7-9 YAŞ ARALIĞINDA ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE DİKKAT
EKSİKLİĞİ-HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU TANILI
ÇOCUKLAR İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
DİL VE OKUMA BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI VE
İNCELENMESİ

Berce ALBAYRAK KAYALIK

Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2025

KABUL VE ONAY

Berce ALBAYRAK KAYALIK tarafından hazırlanan “7-9 Yaş Aralığında Özgöl Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği- Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocuklar İle Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Dil ve Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması Ve İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 12.03.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi, Merve Göktaş Aydoğdu (Başkan)

Dr. Öğr. Üyesi, Ayşegöl Zencir Şen (Danışman)

Prof.Dr. Murat Doğan (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Sinan AKILLI

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Kapadokya Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır. Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / Kapadokya Üniversitesi tarafından açık erişime açılır.

☐ Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.

☐ Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ay ertelenmiştir.

☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.

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

Berce ALBAYRAK KAYALIK

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin/dönem projemin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, **Dr.Öğr.Üyesi Ayşegül ZENCİRŞEN** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü Tez ve Dönem Projesi Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

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

Berce ALBAYRAK KAYALIK

ÖZET

ALBAYRAK KAYALIK, Berce. *7-9 Yaş Aralığında Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocuklar ile Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Dil ve Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir, 2024.

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) sıklıkla birbirine eşlik ettiği ve birbirini etkilediği görülmektedir. Her iki tanı grubundaki çocuklar okuma becerileri ve dil becerilerinde yönünden problemler yaşamaktadır. Çalışmanın amacı, ÖÖG ve DEHB olan 7-9 yaş arası çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların dil ve okuma becerilerinin karşılaştırmasıdır. Araştırmaya tipik gelişim gösteren (TGG) 18, ÖÖG tanılı 18, DEHB tanılı 18 toplamda 54 (27 kız, 27 erkek) katılımcı katılmıştır. Araştırma bulguları tipik gelişim gösteren akranlarına oranla ÖÖG tanısına sahip ve DEHB tanısı eşlik eden çocukların TODİL sözel dil becerileri, TODİL bileşke performansları ve SOBAT okuma performansları incelendiğinde anlamlı derecede düşük performans gösterdiğini ortaya koymuştur. ÖÖG tanısına sahip çocukların sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi (SOBAT) performansları (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama) anlamlı olarak ÖÖG'ne DEHB tanısı eşlik eden çocuklardan daha yüksek düzeydedir. ÖÖG tanısına sahip çocukların bazı TODİL bileşke performansları anlamlı olarak ÖÖG'ne DEHB tanısı eşlik eden çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilirken, diğer karşılaştırma grupları arasındaki anlamlı bir fark bulunmamaktadır. İlgili değişkenler (TODİL ve SOBAT) cinsiyet faktörüne göre incelendiğinde ise gruplar (kız-erkek) arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca TODİL değişkenleri ile SOBAT değişkenleri arasında pozitif yönlü orta ve kuvvetli ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖÖG, DEHB tanısına sahip bireylerde alan yazında çoğunlukla akademik beceriler ve öğrenme ile ilgili sınırlılıklara yer verilse de yapılan SOBAT ve TODİL testlerinin sonuçları doğrultusunda; dil becerileri ile ilgili de sınırlılık ve gerilik gözlemlenmiştir. Bu bakımdan müdahale programında Dil ve Konuşma Terapistinin yer alması önerilmektedir. Araştırma bulguları ayrıca birbirine sıklıkla eşlik eden ÖÖG ve DEHB tanılarında sınırlılıkların okuma ve dil yönünden farklılaşmasından dolayı müdahale programlarının her iki tanının birlikte görüldüğü ve tek başına görüldüğü gruplarda ihtiyaca yönelik düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Özgül Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, Dil Gelişimi, Okuma Becerileri

ABSTRACT

ALBAYRAK KAYALIK, Berce. *Comparison of the Language and Reading Skills of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities and Attention Deficit Peractivity Disorder and Typically Developing Children aged 7-9 years*, Master's Thesis, Nevşehir, 2024.

This study aims to compare the language and reading skills of children aged 7-9 with Specific Learning Disability (SLD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and Typically Developing (TD) children. The study included 54 participants (27 girls, 27 boys): 18 with TD, 18 with SLD, and 18 with ADHD. Findings indicate that children with SLD have lower language and reading skills compared to their TD peers. Their performances in TODIL oral language, TODIL composite, and SOBAT reading tests were significantly lower. Moreover, children diagnosed only with SLD outperformed those with both SLD and ADHD in the SOBAT oral reading and reading comprehension tests. Similarly, some TODIL composite performances of the SLD group were significantly higher than those of the SLD+ADHD group, while no significant differences were found in other comparisons. When gender differences were analyzed in TODIL and SOBAT variables, no significant differences were observed between boys and girls. However, positive, moderate, and strong relationships were found between TODIL and SOBAT variables. While existing literature primarily highlights academic and learning difficulties in children with SLD and ADHD, this study also identifies significant language skill deficits. These findings emphasize the need for Speech and Language Therapists in intervention programs. Additionally, since SLD and ADHD impact reading and language differently, tailored intervention programs should be designed for groups where these diagnoses appear together and separately.

Keywords: Specific Learning Disability, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Language Development, Reading Skills.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	4
GENEL BİLGİLER	4
1.1. DİLİN TANIMI VE DİLİN BİLEŞENLERİ	4
1.2. DİL GELİŞİMİ	6
İKİNCİ BÖLÜM	9
ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ	9
2.1. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ	9
2.1.1. Belirtiler ve Tanı	11
2.2. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE MÜDAHALE	12
2.3. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE DİL BECERİLERİ	15
2.4. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE OKUMA BECERİLERİ	17
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	19
DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU	19
3.1. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN TANIMI VE BELİRTİLERİ	19
3.2. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNA NEDEN OLAN ETMENLER	23
3.3. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU TEDAVİSİ	25
3.4. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU VE DİL GELİŞİMİ	27

3.5. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU TANILI ÇOCUKLARDA OKUMA BECERİLERİ	27
3.6. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU VE ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ İLİŞKİSİ.....	28
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	30
MATERYAL VE YÖNTEM	30
4.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE MODELİ.....	30
4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	30
4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	32
4.3.1. Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL).....	32
4.3.2. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT)	33
4.3.3. Veri Toplama Süreci	35
4.4. VERİLERİN ANALİZİ	36
BEŞİNCİ BÖLÜM	38
BULGULAR.....	38
TARTIŞMA.....	51
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
KAYNAKÇA.....	60
EK 1. Orijinallik Raporu.....	68
Ek 2. Etik Kurul İzin Formu.....	69

KISALTMALAR DİZİNİ

DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
DSM	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
EROT	: Erken Okuryazarlık Testi
GDB	: Gelişimsel Dil Bozukluğu
OYAB	: Okuma Yazma ve Anlama Bataryası
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SOBAT-II	: Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II
TILLS	: Bütünleşmiş Dil ve Okuryazarlık Becerileri Testi
TODİL	: Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TGG	: Tipik Gelişim Gösteren
ÖÖG	: Özgül Öğrenme Güçlüğü

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Sınıflandırılması.....	38
Tablo 2. TODiL sözel dil becerileri skorları.....	38
Tablo 3. TODiL bileşke performanslarının ortalama ve yayılım değerleri	39
Tablo 4. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testinden (SOBAT) alınan puanlarının ortalama ve yayılım değerleri	39
Tablo 5. Tanı gruplarına ait TODiL sözel dil becerilerinin karşılaştırılması	40
Tablo 6. Tanı gruplarına ait TODiL bileşke performanslarının karşılaştırılması-1	42
Tablo 7. Tanı gruplarına ait TODiL bileşke performanslarının karşılaştırılması-2	43
Tablo 8. Tanı gruplarının Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testinden (SOBAT) alınan puanların karşılaştırılması	44
Tablo 9. Cinsiyet faktörüne göre TODiL sözel dil becerilerinin karşılaştırılması-1	45
Tablo 10. Cinsiyet faktörüne göre TODiL sözel dil becerilerinin karşılaştırılması-2...	46
Tablo 11. Cinsiyet faktörüne göre TODiL bileşke performanslarının karşılaştırılması.	46
Tablo 12. Cinsiyet faktörüne Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testinden (SOBAT) alınan puanların karşılaştırılması-1	47
Tablo 13. Cinsiyet faktörüne Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testinden (SOBAT) alınan puanların karşılaştırılması-2.....	48
Tablo 14. TODiL Sözel Dil Becerileri ile SOBAT Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.	48
Tablo 15. TODiL Bileşke Performanslar ile SOBAT Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	49

GİRİŞ

Özgöl öğrenme güçlüğü (ÖÖG) bir ya da birden fazla alanın işlevinde bozulmaya neden olan ve çocukluk döneminde sık görülen gelişimsel ve nörobiyolojik bir bozukluktur. ÖÖG çocuklarda akademik becerilerin beklenilenden daha düşük olmasına yol açarak birçok alanda başarıyı olumsuz etkilemektedir. ÖÖG okuma, aritmetik, dinleme, konuşma ve yazma gibi alanları doğrudan etkilemektedir (APA, 2013).

ÖÖG okuma ile ilgili sorunlar, dil ile bağlantılıdır ve bu durum, okumayı sadece mekanik bir işlem olarak değil, bir süreç olarak değerlendirdiğimizde daha da belirginleşir. Bu sürecin temellerinin, erken çocukluk dönemindeki dil becerilerine dayandığı anlaşılmaktadır (Yakut & Gökdemir, 2021). Erken çocuklukta akademik bir öğrenme biçimi olmayan sözel dil becerileri, formal eğitim dönemine geçildiğinde, genellikle akademik becerilerin gelişimi ve özellikle de okuma ile okuduğunu anlama yeteneklerinin kazanılması açısından kritik bir gelişim alanı oluşturur (Doğan, 2011). Bu bağlamda, okuma, alan yazınında dil becerilerinden biri olarak, sözel dilin yazılı forma dönüştürülmesi şeklinde tanımlanır (Gough ve Tunmer, 1986; Gunning, 2003; Tunmer, 2008). Bu tanımdan hareketle, okuma yalnızca mekanik bir çözümleme süreci değil, aynı zamanda çözümlenen yazılı bilginin dil temelli işlemler aracılığıyla anlamlandırılması sürecidir (Güldenöglü vd., 2015).

Ulusal alan yazın uzun yıllar boyunca, bozukluğa ilişkin müdahaleyle ilgili olarak akademik becerilere odaklanmıştır (Kausar, Farhat, Maqsood ve Qurban, 2021; Kaufman ve Kaufman, 2001). Tanı alan çocuklarda direkt olarak akademik becerilerin merkeze alındığı, bu becerilere temel teşkil eden faktörlerin gözden kaçırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çalışmalar ÖÖG'nin dil tabanlı bir bozukluk olduğu ve tanı alan çocuklarda dilin bileşenlerinde problem olduğu görülmektedir (Earle ve Del Tufo, 2021).

Dil, okuma ve iletişimde problemler olabilecek diğer tanı grubu da yine nörolojik temelleri olan DEHB'tir. ÖÖG ve DEHB çocuklarda yaygın görülen sorunların başında gelmektedir (Capellini, Coppede ve Valle, 2010; Gaddes, 2013). ÖÖG ile en sık DEHB'nin eş hastalanım olduğu belirtilmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalar bu oranın %10 ile 60 arasında olduğunu saptanmıştır (Holborow, 1986)

DEHB çocukluk döneminde başlayan ergenlik ve yetişkinlik dönemi devam etme eğiliminde olan nöro-gelişimsel bozukluklardan biridir (Akgün vd., 2011). DEHB ile eş zamanlı olan dil ve konuşma bozuklukları okul çağında çocuklarda görülmektedir (Ak, 2017).

DEHB tanılı çocukların yaklaşık olarak %60'ında dil bozukluğu ile karşılaşılmaktadır (Turan ve Yükselen, 2004). Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde DEHB tanılı çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerinde sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Spark vd, 2017) DEHB'nin temel belirtileri içerisinde olmamakla birlikte, DEHB olan çocukların okuduğunu anlama veya dinlediğini kavrama becerilerinde güçlük yaşamalarından dolayı akademik alanda sorunlar yaşadıkları bildirilmektedir (Miller ve ark., 2012).

Alan yazın incelendiğinde bu iki tanı grubunu dil ve okuma yönünden birlikte inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Okuma ve dil becerilerinin bağlantılı olduğu düşünüldüğünde okuma ve dil becerilerinde sınırlılıkları olan ve birbirine sıklıkla eşlik eden ÖÖG ve DEHB 'te iki becerinin norma dayalı testlerle analiz edilmesi önem taşımaktadır. Bu iki bozukluk arasındaki yüksek orandaki eş tanıların varlığının, bazı ortak (okuma sorunu gibi) belirtilerin her iki bozuklukta da görülme olasılığını artıracak ve benzer belirtilerle karşımıza çıkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Miller ve ark., 2012). Buna ek olarak ÖÖG ve DEHB'de hangi okuma ve dil becerisi alt bileşenlerinde sınırlılıklar olduğunu belirlemek, iki bozukluğa ilişkin örüntülerin, profillerin araştırılması ve yaşla birlikte artan akademik ve dil becerileri ile ortaya çıkabilecek olan sınırlılıkları azaltabilmek adına yapılan müdahalelerin içeriğini düzenleyebilmek araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Yukarıda bahsedilen alan yazın bilgilerine ve önemine dayanarak bu çalışmanın amacı ÖÖG ve ÖÖG+DEHB ve tipik gelişen ilköğretim çocuklarını dil ve okuma becerileri yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Çalışma ve kontrol gruplarında TODİL sözel dil becerilerinde anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Çalışma ve kontrol gruplarında TODİL bileşke performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Çalışma ve kontrol gruplarında SOBAT performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Çalışma ve kontrol gruplarında cinsiyet faktörüne göre TODİL sözel dil becerilerinde anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Çalışma ve kontrol gruplarında cinsiyet faktörüne göre TODİL bileşke performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Çalışma ve kontrol gruplarında cinsiyet faktörüne göre SOBAT performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?
- 7) TODİL sözel dil becerileri ile SOBAT performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 8) TODİL bileşke performanslar ile SOBAT performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. DİLİN TANIMI VE DİLİN BİLEŞENLERİ

Dil, belirli bir bağlam içerisinde amaç ya da kullanım doğrultusunda içerik veya anlamsal bir biçim ile kodlanmasıdır. Dolayısıyla dil, insanların kaynaşmalarını sağlamakta, duygu ve düşüncelerini ifade etmesini ve bilgilerini gelecek nesillere aktarmasını mümkün kılmaktadır. Dil, milletin gelenek ve göreneklerini, inançlarını, teknolojisini, yaşam biçimini, kültürünü ve daha birçok unsuru yazılı ya da sözlü ifade etmesini sağlamaktadır (Demir, 2006).

Dil, insanlar tarafından kullanılan en etkili iletişim aracıdır. Dilin gelişim süreci, alıcı dil ve ifade edici dilden oluşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bebeklerin konuşmaya başlamadan daha önce kendilerine söylenenleri anlamaya başladığı görülmektedir. Bu durum çocukların alıcı dil gelişimi içerisinde olduğunu göstermektedir. Çocukların alıcı dillerinin gelişmesinin ardından ifade edici dilleri gelişmeye başlamaktadır. Duygu ve düşüncelerini dile yansıtan çocuklar, ifade edici dil gelişimi içerisine girmektedir (Karacan, 2000).

Dilde ifade etme ifade edici dil ile anlama ise alıcı dil ile sağlanmaktadır. Bu durum karmaşık bir sistem bütünüdür ifade etmektedir. Alıcı dilde sözel ve sözel olmayan semboller ile ifade edilen kelimelerin kavranması söz konusu iken ifade edici dilde çevre ile etkileşim süreci ve çocukların konuşma için kullandıkları mekanizmaların olgunlaşması sonucunda konuşma sesleri üzerinde kontrolün sağlandığı bir gelişen dil seviyesi söz konusudur (Kol, 2013).

Alıcı dil, ifade edici dilden önce gelmektedir. Alıcı dil ile çocukların yalnızca bir kelimenin anlamını tanımaları gerektiği ileri sürülmektedir. İfade edici dilde ise sözcüklerin ve kavramların hatırlanmaları ve bellekte aktif bir biçimde algılanmaları gerekmektedir. Sözcüğün söylenme aşamasında yaşanan başarısızlıklar, dil gelişim sürecinde sözcüğün anlaşılmadığı anlamına gelmemektedir. Dil gelişim süreci ele alındığında söz konusu süreçlerin her ikisi de göz önünde bulundurulmalıdır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Dil biçim, içerik ve kullanım öğelerinden oluşmaktadır. Biçim bilgisi morfoloji, ses bilgisi fonoloji ve sentaks yapılarını içermektedir. Morfoloji biçim bilgisi, fonoloji ses bilgisi ve sentaks ise söz dizimini ifade etmektedir. İçerik bilgisi ise semantik ve pragmatikliği içermektedir (Tetik, 2015).

Semantik dilin anlam bilgisini ifade ederken pragmatik dilin iletişim amacına dair işlevlerini içeren edim bilgisidir. Geleneksel dilbilim söz konusu öğeleri semantik, fonetik, morfoloji, sentaks ve pragmatik olmak üzere beş kurallı bir sistem ve alt alanları şeklinde tanımlamıştır (Temizyürek, 2008).

Fonoloji diğer bir adıyla ses bilgisi, dil içerisinde ses sistemiyle ilgili birtakım kuralları kapsamaktadır. Dilde bulunan seslerin dağılımı, yapısı ve sıralaması fonoloji içerisinde yer almaktadır. Bir dilde anlam değişikliği yaratan en küçük ses birimi fonem olarak adlandırılmaktadır. Fonemler, ses kategorilerini ifade etmektedir. Fonemlerin birbirine oldukça benzemelerine karşın küçük akustik farklar ile ayrıştığı söylenebilir (Çakır, 2013).

Morfoloji ise sözcüklerin yapısı ve organizasyon şekli ile ilişkilidir. Morfemler, sözcüklerin en küçük anlamlı birimlerini oluşturmaktadır. Morfemler anlam kaybına yol açtıkları için daha küçük parçalara bölünememektedir. Bağımlı ve bağımsız olmak üzere ikiye ayrılan morfemlerin bağımsızları tek başlarına kullanılabilirken bağımlı morfemler kendi başlarına kullanılamamaktadır (Kandır, 2005).

Bağımsız morfemler tek bir sözcük olabilecekleri gibi herhangi bir sözcüğün bir parçası da olabilirler. Bağımlı morfemlerde dil bilgisi eklerini ve işaretçileri ifade etmektedir. Bağımsız morfemlere, bağımlı ve bağımsız morfemler eklenmektedir (Akyol ve Kodan, 2016).

Sentaks, dilde sözcüklerin ve cümle gramerlerinin yapısal örüntülerini yönetmektedir. Diğer bir ifadeyle sözcüklerin diziliş kuralları sentaks ile sağlanmaktadır. Sözcüklerin sırası, cümle içerisindeki diziliş kurallarını kapsamaktadır. Sözcük sırası, sözcüklerin cümle içerisinde örgütlenmesini, sözcükler arasındaki bağıntıları, cümle türlerini ve cümle türlerinin sıralanışını içeren kurallardır. Her dilde özgün bir sözcük diziliş kuralları yer almaktadır (Kol, 2013).

Semantik, dilin anlamının çalışılmasını ifade etmektedir. Sözcüklerin arasındaki ilişkiler, bilginin ya da mesajın anlamını vermektedir. Bir dil içerisinde bulunan sözcük dağarcığı, o dilin içeriğini göstermektedir. Semantik, sözcük dağarcığını incelemektedir (Erkul vd., 2006).

Sözcük dağarcığında, anlam işlevli sözcükler ve dil bilgisel işlevli sözcükler olarak iki grup bulunmaktadır. Semantikte, anlam bilgisi, anlamın sözcükler, cümleler ve söylem aracılığıyla aktarımını açıklamaktadır. Sözcüklerin gelişimi 12 ayda, çocukları çevresinde tanıdık kişileri, davranışları ve nesneleri etkileyen kelimeler ürettikleri anda başlamaktadır. Bu süreç çocukların sözcük dağarcığı gelişimi ile çevresel tecrübelerinin bağlantılı olduğunu göstermektedir (Karacan, 2007).

Pragmatik, diyalog halinde anlamlı bir iletişim sağlanabilmesini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle pragmatik aracılığıyla olayların betimlenmesi ve açıklanması mümkün olmaktadır. Sosyal ortamlara uygun ve etkili iletişim kurma çabası pragmatikle sağlanmaktadır. Pragmatikte sözcükler ve cümleler doğru kullanılmalı ve belirli durumlara uygun olmalıdır. Pragmatik aracılığıyla dil etkileşim halinde kullanılmaktadır (Demir, 2006).

1.2.DİL GELİŞİMİ

Dilin gelişim süreci sembollerin ve sözcüklerin kazanılarak kurallar çerçevesinde kullanımını ifade etmektedir. Dil gelişimi doğum ile başlamakta ve yaşam boyunca devam etmektedir. Bir dilin algılanması, o dil kullanılarak bireylerin kendisini ifade etmesi ve doğru şekilde uygun zamanda kullanımının öğrenilmesi dil gelişim sürecinde sağlanmaktadır (Tetik, 2015).

Dilin gelişimi ile ilgili olarak benimsenen yaklaşımlar birbirinden farklılaşmaktadır. Dil gelişimi, sık yapılan tekrarlar ve pratik ile güçlendirilmektedir. Ancak dil gelişiminin başarılı sağlanmasında yalnızca davranış değil, çevre ve biyolojik temellerde etkilidir (Alkan, 2008).

Yeni doğan bebekler, dil edinimini doğuştan öğrenme mekanizmasına ve insanlarla etkileşime geçmek amacıyla dil öğrenmeye dair birtakım algısal yeteneklere

sahiptir. Çocuklarda ise dil gelişimi çevrelerinde konuşulan dile maruz kalındıkça ilerleme göstermektedir (Ersan, 2013).

Bebeklerin ses üretimi ve dil gelişimi, 0-5 yaş arasında hızla evrilir ve çevrelerine karşı tepkileri giderek daha karmaşık hale gelir. 2-4 aylık dönemde bebekler, çevrelerinden gelen sesleri taklit etmeye başlamadan önce, büyük ölçüde refleksif sesler çıkarır. Bu dönemde sesler öğrenilmemiştir ve işitsel algıdan bağımsız olarak anlam kazanmaz. Bebekler bu dönemde yetişkinlerin çıkarabileceği tüm sesleri üretebilecek yetenektir (Ege, 2003). 4-6 ay arası dönemde ise bebeklerin ses üretimi bilinçli bir hale gelir. Refleksif sesler, amaçlı hale gelir ve bebekler sesleri tekrarlamaya, uzatmaya başlar. Bu dönemde, bebekler dili kontrol etmeye başlar ve çıkarılan seslerin sayısı ile türü artar. 7-9 aylık dönemde ise bebekler ünlü ve ünsüz birleşimlerini tekrarlayarak ses üretimi ile işitmeyi birleştirir. Çıkarılan seslerde ritmik değişiklikler fark edilir ve oyun sırasında ritim kullanımı gözlemlenir. Bu dönemde bebekler, çevrelerindeki yetişkinlerin konuşmalarını taklit etmeye başlar (Altuntaş ve Karakaya, 2017).

5 yaş öncesi dönemde bebekler, dil gelişimi açısından önemli bir aşamaya gelir. 9-12 ay arasındaki dönemde, sesler daha çeşitlenir ve mırıldanma süreci başlar. Bu dönemde bebekler hece tekrarları yaparak, ritim ve duraklamalar kullanır ve çıkarılan ses dizileri duyguları yansıtmaya başlar. 12-18 ay arasında bebekler, konuşma öncesi dönemi geride bırakıp, konuşma dönemine geçiş yapar. Ancak bu geçiş zordur ve bebeklerin cümle kurma yeteneği sınırlıdır. Bu dönemde sesler, genellikle kendiliğinden oluşur ve taklitten ziyade daha özgün hale gelir. 18-24 ay arası dönemde çocuklar, hızla kelime dağarcığını geliştirir ve iki sözcüklü cümleler kurmaya başlarlar. Bu cümleler farklı bağlamlarda anlam taşır. 24-36 aylık dönemde ise çocuklar, iki kelimelik cümlelerin ötesine geçer ve sıkça soru sorma davranışı gösterir. Sözcük dağarcıkları oldukça genişler ve çocuklar hızlı bir şekilde yeni kelimeler öğrenir (Işıtan, 2010; Kaçamak, 2016). 36-47 ay arası dönemde, çocuklar dil bilgisel açıdan daha doğru cümleler kurar, kelime dağarcıkları hızla gelişir ve üç veya daha fazla sözcük kullanarak anlamlı cümleler kurmaya başlarlar. 48-59 aylık dönemde ise çocuklar, daha anlaşılır konuşurlar ve dilin kurallarını edinmiş olurlar. Bu dönemde, dil bilgisi ve gramer kullanımı daha doğru hale gelir. 60-72 ay arası dönemde, çocuklar dil becerilerinde büyük bir farkındalık kazanır,

dildeki yetişkin benzeri yapıları öğrenir ve soyut anlamlı sözcüklerin kullanımı artar. Bu dönemde erken okuryazarlık becerilerinin temeli atılmaya başlar (Koçak vd., 2014).

5 yaş sonrası dönem, çocukların dil becerilerinin hızla geliştiği ve dilin karmaşıklığının arttığı bir süreçtir. 5 yaş ve sonrasındaki dönemde çocuklar, dilin gramer yapıları üzerinde daha fazla bilinç kazanmaya başlar ve dil bilgisel olarak daha doğru cümleler kurabilirler. 5-6 yaş arasındaki çocuklar, kelime dağarcıklarını hızlı bir şekilde geliştirirler ve bu dönemde dilin kurallarını öğrenmeye başlarlar. Cümleler giderek daha karmaşık hale gelir, daha uzun cümleler kurar ve dildeki dil bilgisel yapıları kullanabilme becerileri artar. Aynı zamanda, dilin daha soyut yönleriyle de tanışmaya başlarlar; kavramlar ve soyut düşünceyi ifade edebilecek yeteneğe sahip olurlar (Sezer, 2019).

7 yaş civarındaki çocuklar, dil becerilerinde belirgin bir ilerleme gösterir ve dildeki esnekliği daha iyi kullanabilirler. Bu dönemde çocuklar, daha uzun ve karmaşık cümleler kurarak düşüncelerini daha net bir şekilde ifade edebilirler. Sözcük dağarcıkları genişler, deyimsele ifadeler ve daha anlam yüklü dil kullanımı artar. Çocuklar, anlatmaya dayalı oyunlarda, hikaye anlatma ve başkalarının sözlerini doğru bir şekilde aktarma gibi sosyal dil becerilerini geliştirirler (Tutuş, 2022). Aynı zamanda, dilin sosyal boyutlarını daha iyi kavrarlar; uygun dil kullanımı, kibarlık kuralları ve empati gerektiren ifadelerde daha başarılı olurlar. 8 yaş ve sonrasında ise, dil becerileri daha da olgunlaşır. Çocuklar, yazılı ve sözlü dilde daha karmaşık yapıları kullanmaya başlar, metinlere dair anlam çıkarma becerileri artar, soyut kavramları ifade etme yetenekleri gelişir. Bu süreç, çocukların okuma ve yazma becerilerini de pekiştiren, dilin her yönünü kapsayan bir gelişim evresine dönüşür. 5 yaş sonrası dönem, çocukların dil becerilerini sadece iletişimde değil, bilişsel ve sosyal gelişimlerinde de önemli bir araç olarak kullanmaya başladıkları kritik bir aşamadır (Şen vd., 2010).

İKİNCİ BÖLÜM

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

2.1. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Özgül öğrenme güçlüğü'nün yaşanmasına tek bir neden söz konusu değildir. Dolayısıyla ÖÖG'nin birden fazla nedene dayandırıldığı görülmektedir. Bu nedenler arasında biyolojik, nörolojik ve çevresel faktörler yer almaktadır (Davies vd., 2004).

ÖÖG tanılı çocukların öyküleri doğrultusunda ailede de söz konusu güçlüğü'nün yaşandığına yönelik tespitler yapılmıştır. Özellikle tek ve çift yumurta ikizlerinde belirli oranlarda genetik geçişli bir ÖÖG olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla ÖÖG'nün tanısında genetik faktörler oldukça önemli bir konumda bulunmaktadır (Turan ve Yükselen, 2004).

ÖÖG'ne yönelik gerçekleştirilen tıbbi tetkikler, merkezi sinir sisteminde ortaya çıkan değişimler ve nöronlar arasında yaşanan hareket farklılıkları nörolojik sebepler kaynaklı ÖÖG yaşanabileceğini göstermektedir (Çerezci, 2015). Konu ile ilgili gerçekleştirilen pek çok araştırmada ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, öğrenim gördükleri okulun kalitesi, ailenin çocuk sayısı, ailenin çocuklarına eşit zaman ayırmaması ve fazla uyarana maruz kalınması ya da az uyarıya maruz kalınması gibi çevresel sebepler ÖÖG'nü de etkili olmaktadır (Davies vd., 2004; Eryılmaz, 2015). Bunun yanı sıra ÖÖG sebepleri arasında doğum öncesi sırası ve sonrasında yaşanan sorunların merkezi sinir sistemini etkilemesi de yer almaktadır. Verilen bilgiler ÖÖG'nün nedenlerini oluşturmaktadır (Aslan, 2015).

ÖÖG bozukluğunun yaygınlığı, konuya dair gerçekleştirilen araştırmalarda olguları çalışmaya dahil etme kriterlerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örneğin okullarda yapılan araştırmalarda elde edilen veriler ÖÖG yaygınlığının %1-%30 arası seyrettiğini göstermektedir (Dada ve Ergül, 2020). Ancak burada ÖÖG ile ilgili gerçekleştirilen tanımların farklı gruplar tarafından farklı şekilde yapılması, örnekleme tanımlama noktasına değişkenlerin yeterince açıklığa kavuşturulması ve tanının konulmasında ciddi oranda akademik başarı düzeyini ölçen araçlara ihtiyaç duyulması gibi nedenler ÖÖG ile ilgili epidemiyolojik araştırmaların yapılmasını ve sürdürülmesini güçleştirmektedir (Canlı, 2018).

ÖÖG çocukluk çağında en sık teşhis edilen gelişimsel bozukluklar arasında yer almaktadır. Alana yönelik sürdürülen epidemiyolojik araştırmalarda okuma bozukluğu ile ilgili %4-%9, matematik bozukluğu için ise %3-%7 oranında karşılaştırılabilir prevalans oranları ileri sürülmektedir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular öğrenme alanında aksaklık yaşayan çocukların çoğunlukla diğer alanlarda da gerileme gösterdiğini ifade etmektedir (Güzel, 2005; Donbaloğlu, 2023).

Her bireyde kişisel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli özellikler görülmekle beraber ÖÖG çeken bireylerde tipik olarak belirlenen birtakım özellikler bulunmaktadır. Özgül öğrenme bozukluğu olan çocukların bilişsel özelliklerinin açıklanması için öncelikle bilişsel süreçlere değinilmelidir. Bilişsel süreçler dil, zeka, bellek ve dikkat aşamalarını kapsamaktadır (Çakıcı, 2022).

Zeka aşamasında standart ulaşan bir test ile ölçülmesi durumunda belli bir puana dayandırılması gerekmektedir. Söz konusu testin taban ve tavan puanlarına bakılarak çıkan sonuçlar çocukların zeka düzeyini belirlemektedir (Çınar, 2023). ÖÖG tanılı çocukların zeka seviyelerinin ortalama ya da ortalama üstü olduğu farklı tanımlarda ileri sürülmüştür (Acer, 2022).

Dikkat aşaması ise bireylerin aktif konsantrasyon ile bir işin tamamlanmasıdır. Dikkat aşamasında karmaşık bir süreç izlenmektedir. Çok sayıda işin tamamlanmasında ve bireyin kendisini güncellemesine dikkat önemli bir konumdadır (Silverman, 2004). Dolayısıyla ÖÖG olan çocukların dikkatleri, odaklanma düzeyleri oldukça sınırlı bir seviyededir. Diğer bir ifadeyle ÖÖG tanısı konulan çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun görülmesi kaçınılmazdır (Gökdemir, 2020).

Hafıza ya da bellek kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere iki boyutta işlemektedir. Çocukların edindikleri bilgiler kısa ya da uzun vadede geri çağırma ile kullanıma sunulur. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların hafıza güçlüğü yaşadıkları ileri sürülmüştür. Ayrıca bu çocukların hafıza güçlükleri akademik alanda yaşadıkları pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir (Urfalı ve Şahin, 2018).

Bilişsel özellikler arasında yer alan dil becerileri çocukların gelişim düzeyleri arasında ayrı bir öneme sahiptir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların çoğunluğu dil

sorunu yaşamaktadır. Bu çocukların özellikle gramer konularını anlamakta zorlandığı görülmektedir (Clark, 2006; Oğuzhan, 2017).

ÖÖG tanılı çocukların karşı karşıya kaldığı sorunlar kişisel ve sosyal yaşamlarını üzerinde doğrudan etkide bulunmaktadır. Bu çocukların yalnızca okul yaşamlarında değil tüm yaşamları boyunca öğrenme güçlüğü nedeniyle ortaya çıkan sorunlardan kişisel ve sosyal alanda etkilenmektedir (Biçer, 2018).

Çocukların toplum tarafından karşı karşıya kaldıkları baskı ve zorbalık öğrenme kaygılarını yükseltmektedir. Çocuklar bu dönemde süreci sağlıklı bir şekilde yönetemedikleri durumda yetişkinliklerinde uyum sorunları yaşayacak ve sosyal anlamda geri kalacaktır (Özmen , 2005).

İlkokul döneminde çocukların okumayı öğrenmesi üzerine bir çaba yürütülmektedir. Okuma en temelde hafıza, dikkat, işleme hızı, görsel ve işitsel algı gibi niteliklere sahip olmayı gerektirmektedir. ÖÖG tanılı çocukların bu nitelikleri oldukça zayıf düzeyde seyretmektedir. Dolayısıyla bu çocukların okuma alanında gecikme yaşaması kaçınılmazdır (Akyol ve Kodan, 2016).

Fonolojik farkındalık ile ilgili problemler yaşayan çocukların yazı yazarken harflerin ve hecelerin yerlerini karıştırabildiği görülmektedir. Görsel algı sorunu yaşayan çocukların ise harflerin şekillerini karıştırması söz konusudur. Bu çocuklar kelimelerin seslerini hissetmelerine karşın o sesin görüntüsünü belirleme noktasında zorlanmaktadır (Harris, vd., 2002; Ekşi, 2020). Ayrıca çocukların tamamında kaygıya neden olacak sınıf ortamında parmak kaldırmaktan utanmak, ilerleyen dönemde toplum içerisinde kitap okumaktan kaygılanan kişiye dönüştürmelerine neden olmaktadır (Çelik vd., 2018). Kısaca birbirine bağlanan bir dizi sorun, ÖÖG tanılı çocukların akademik alanda yaşadıkları gecikmeleri ifade etmektedir. Bu alana yapılan erken ve doğru müdahaleler çocukların akademik olarak akranlarına yaklaşmasını sağlayacaktır.

2.1.1. Belirtiler ve Tanı

ÖÖG, zeka düzeyi normal ya da normal üstü olan çocuklarda, okuma, yazma, dil, aritmetik gibi akademik alanlarda süreklilik gösteren güçlüklerle kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur. Bu durum, herhangi bir zihinsel gerilikten kaynaklanmaz

ve öğrenme süreçlerinde yaşanan güçlüklerin bir sonucu olarak ortaya çıkar (Yıldırım, 2020). ÖÖG, tarihsel olarak Avrupa ve ABD'deki farklı dönemlerde farklı biçimlerde tanımlanmış ve araştırmalara konu olmuştur. 1960'lı yıllarda tanımlamalar ve müdahale programları geliştirilmeye başlanmış, 1980'lerden itibaren tanı ve müdahale kriterlerinde farklılaşmalar yaşanmıştır. Türkiye'de ilk kez 1975 yılında kullanılmaya başlanan bu tanım, 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve ÖÖG olan bireylerin özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır (Urfalı ve Şahin, 2018).

ÖÖG tanısının konulabilmesi için belirli akademik güçlüklerin en az 6 ay süreyle devam etmesi gerekmektedir. Bu güçlükler arasında okuma ve yazma hızının yavaş olması, anlama ve fonolojik hatalar gibi sorunlar yer alır. Tanı süreci, görme ve işitme bozukluklarının dışlanması, genetik faktörlerin değerlendirilmesi ve eğitimsel ölçme araçlarıyla yapılır. Bu değerlendirmeler, erken tanı ve müdahale fırsatı sunarak, çocukların akademik başarılarını artırmaya yönelik planlamaların yapılmasına olanak tanır. Erken müdahale, çocukların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmeleri ve akademik başarısızlıkların önlenmesi için büyük önem taşır. Bu nedenle ÖÖG'nün tanı ve tedavisinde eğitsel değerlendirmeler ve uzman destekleri büyük rol oynar (Turan, 2021; Çınar, 2023).

2.2.ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE MÜDAHALE

ÖÖG'nün birincil tedavisini özel eğitim oluşturmaktadır. Tanı konulan çocuklar çoğunlukla akranlarıyla genel eğitim sınıfı içerisinde sınıf içi destek alarak ya da kaynak oda eğitimi desteği alarak eğitimlerine devam etmektedir. Türkiye'de 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Yönetmeliği kapsamında ÖÖG tanısı alan çocukların kaynaştırma eğitimi alması gerektiği belirtilmiştir (Yaşaran vd., 2014).

Sağlıklı hazırlanan bir müdahale programı ÖÖG tanısı bulunan çocuğun akranlarıyla arasındaki farkın azalmasını sağlamaktadır. Söz konusu müdahale programlarının hazırlanma aşamasında bireysel farklılıklara odaklanmalıdır. ÖÖG'nün disleksi, disgrafi ve diskalkuli alanlarının bulunması sebebiyle hazırlanacak programın buna uygun hazırlanması gerekmektedir (Alkan, 2008).

ÖÖG tedavisinde eğitsel müdahale programları, tanı konulan çocukların akranlarıyla aynı düzeye ulaşması ve akademik sorunların en aza indirilmesi amacıyla öğretmenler ve ailelerin katılımı ile bireysel olarak yürütülen programlardır (Seçkin ve Sarı, 2020).

Eğitsel müdahale programlarının uygulanması için öncelikli olarak çocuğun güçlük yaşadığı alanlar belirlenmeli ve yaşanan güçlüğü seviyesi tespit edilmelidir. Günümüzde ÖÖG olan çocukların eğitimiyle ilgili standardize edilmiş ve uzmanlar tarafından geliştirilmiş pek çok araç yer almaktadır. Bu araçlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Babür, 2019);

- Bütünleşmiş Dil ve Okuryazarlık Testi (TILLS)
- Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB)
- Gesell Gelişim Testi
- Erken Okuryazarlık Testi (EROT)
- Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL)
- Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II)

ÖÖG'nün tedavisi tek başına farmakolojik, psikolojik ya da eğitsel yöntem ile yapılmamaktadır. ÖÖG tanılı çocukların birbirinden farklı özellikler taşıması nedeniyle tedavinin tek bir yöntem ile gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Çocukların bozukluktan etkilenme alanları birbirinden çok farklı olabilmektedir. Dolayısıyla ÖÖG tedavisine farklı bakış açılarını kapsayan çeşitli yöntemlerin beraber kullanılması önerilmektedir (Operto vd., 2020).

ÖÖG'nün tedavisinde çocuğun ve ailenin tedavi ile ilgili bilgilendirilmesinin yanı sıra çocuğun benlik saygısını, akran ilişkilerini, dikkatini, güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmek gerekmektedir (Turan ve Yükselen, 2004). Ayrıca aile ve okulun çocuktan beklentilerini incelemek çocuğun gereksinimlerine uygun ve gerçekçi bir eğitim programı oluşturmak, çocuğun yaşadığı akademik zorluklar ve okulda verilmesi gereken desteklerle ilgili olarak ise öğretmenler ile işbirliği kurmak gerekmektedir (Ekşi, 2020).

ÖÖG tedavisinde dil ve konuşma terapisi kapsamında çocuğun güçlü ve zayıf yanlarının değerlendirilmesinin ardından bireyselleştirilmiş bir eğitim programı düzenlenmektedir. Söz konusu program çocuğun güçlü yönlerine dayandırılan uygun öğrenme etkinliklerine ve özel becerilerini yöneliktir (Das, 2009).

Eğitim programları bireylerin algısal, motor, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarına odaklanmaktadır. Dolayısıyla normal müfredatın içine bu etkinlikler yayılabileceği gibi ayrıca da program uygulanabilir. Nitekim akran öğretmenliği ve eşli okuma gibi yardımcı öğrenme öğelerinin kullanıldığı farklı program ve yöntemler yürütülmektedir (Topbaş, 2007).

ÖÖG tanılı çocuklarda eşlik edebilecek DEHB ile diğer psikiyatrik tanılarının değerlendirilmesi ve uygun tedavinin sağlanması, çocukların yaşam kalitelerini yükselmesinde oldukça önemlidir (Georgan vd., 2023).

Bireysel fonemlerin duyulması ve manipüle edilmesi yeteneği bu eğitim içerisinde sunulmaktadır. Fonemik farkındalığının yanı sıra harf ve ses bilgisi düzeltilmektedir. Ses bilgisi eğitimi ve yazım kalıpları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu aşamada ÖÖG tanılı çocukların tekrarlanan sesle okuma uygulamasıyla okuma akıncıları geliştirilmektedir (Demir, 2010).

Yazma becerisiyle ilgili olarak program kapsamında göz ve el koordinasyonu ile fonemleri ayırma yeteneği geliştirilmeye çalışılır. Yazımı geliştirilmesinde fonetik eğitimi ve harf eğitimi kullanılmaktadır. Benzer şekilde eğitsel stratejiler ile sayı dizimin ve basamak değerlerinin öğretilmesi sağlanır. Bu alanda tekrarlanan uygulamalar sayı duyusunun içselleştirilmesine katkı sağlar. Aritmetik kavramların ve işlemlerin sözelleştirilmesi oldukça faydalıdır (Karaman vd., 2006).

Yürütücü işlevler arasında tepki ketleme, çalışma belleği, bilişsel esneklik, planlama, soyutlama, duygu düzenleme, güncelleme, önceden kazanılmış bilgi ve becerilerin uygun o ortamlarda amaca yönelik kabullenilmesi gibi beceriler yer almaktadır. Nitekim ÖÖG tanılı çocuklarda herhangi bir beyin hasarı olmaksızın yürütücü işlevlerle ilgili sorunlar görülebilir. Dolayısıyla bu sorunların ortadan kaldırılmasında dil ve konuşma terapisi etkili bir yöntemdir (Turan ve Yükselen, 2004).

2.3. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE DİL BECERİLERİ

Araştırmalar, öğrenme güçlüğü çeken çocukların fonolojik süreçlerde zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinin de genellikle düşük olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde pek çok araştırmacı, fonolojik farkındalığın okuma ve yazma becerileri için gerekli olduğunu kabul etmektedir (Acarlar vd., 2002).

Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar sadece fonolojik farkındalıkta değil, aynı zamanda fonolojik üretimde de sıkıntılar yaşamaktadır. Gibbs ve Cooper'ın (1989) araştırmasında, öğrenme güçlüğü çeken çocukların %23'ünde artikülasyon sorunlarına rastlanmıştır.

Bu çocuklar, ses üretimindeki zorlukların yanı sıra kelimelerle ilgili konularda da problemler yaşamaktadırlar. Vogel (1977) tarafından yapılan bir araştırmada, 7-8 yaş grubundaki çocuklar karşılaştırıldığında, okuma güçlüğü çeken çocukların biçimbilgisinin daha zayıf olduğu bulunmuştur. Özellikle karmaşık dil yapılarında zorluk çektikleri gözlemlenmiştir. Genel olarak, öğrenme güçlüğü olan çocukların sözdizimini anlama ve kullanmada sıkıntıları olduğu söylenebilir; bu durum yazılı dilin gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir (Wiig ve Semel, 1984).

Birçok araştırma, öğrenme güçlüğü çeken çocukların kelime bulma becerilerinin akranlarına göre daha geri olduğunu göstermektedir (Wiig ve Semel, 1975; Rudel vd., 1981). Sözcük hatırlama probleminin nedenleri tam olarak açıklanamamakla birlikte, genel bir dil bozukluğu veya hatırlama güçlüğü (anomi) gibi durumlarla ilişkilendirilmektedir (Mann, 1991).

Pragmatik dil becerileri, gerçek hayattaki konuşmalar için gerekli olan karmaşık sözlü ve sözsüz becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler, dilin sosyal bağlamda etkili ve uygun bir şekilde kullanılmasını ifade etmektedir (Canlı, 2018). Pragmatik dil becerileri, iletişime katılmanın ne zaman ve nasıl olacağını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Başka bir deyişle, uygun yanıt verme, konuşmayı sürdürme, yeni konuları başlatma ve karşı tarafın ihtiyaçlarına göre açıklama yapma becerilerini desteklemektedir (Çakıcı, 2022). Etkili sosyal iletişim, fiziksel bağlam ve karşı tarafın ihtiyaçlarını dikkate alarak

dil kaynaklarının kullanım becerisini ifade eder. Böylece, pragmatik dil becerileri, dilin işlevsel kullanımının yanı sıra diğer dil bileşenlerini de düzenler (Görgün ve Melekoğlu, 2019).

Pragmatik dil becerilerinde yaşanan bozulmalar, etkili iletişim kurmayı ve akademik becerilerin gelişimini engellemektedir. Pragmatik becerilerdeki eksiklikler, diğer becerilerden farklı olarak tek başına görülen bir durum değildir. Dil becerilerinde bilişsel, duyuşsal, motor ve sosyal birçok faktör rol oynamaktadır. Bu alanlardan birinde yaşanan sorunlar, pragmatik dil becerilerinde sıkıntılara neden olabilmektedir (Oğuzhan, 2017). Pragmatik becerilerinde sorun yaşayan çocuklar, sosyal bağlamda dili etkin bir şekilde kullanmakta zorluk çekmektedir. Bu durum, akranları tarafından oyunlarına dahil edilmemelerine veya daha az tercih edilmelerine yol açmakta ve çocukların sosyal etkinliklere katılımını azaltmaktadır. Sonuç olarak, dil gelişimi olumsuz etkilenmektedir. ÖÖG tanısı alan çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az özgün ve yaratıcı cümleler kurduğu söylenebilir. Bu bağlamda, ÖÖG tanılı çocukların pragmatik dil becerilerinde akranlarına göre geride olduğu gözlemlenmektedir (Çınar, 2023).

ÖÖG tanısı olan çocukların, iletişimsel amaçlara uygun konuşma, bağlama uygun kelime kullanımı, sözsüz ipuçlarının ve niyetlerin farkında olma gibi becerilerinde zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bu çocukların sözel dil becerilerindeki zayıflığın sebebi yalnızca pragmatik becerilerindeki yetersizlikle açıklanamaz (Karaman, Türkbay ve Gökçe, 2006).

ÖÖG tanısı alan çocukların, çıkarımsal düşünmeyi gerektiren "nasıl" ve "niçin" gibi sorulara yanıt verme noktasında zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. İletişim kurarken, karşıdaki kişinin yüz ifadelerini, duygularını ve beden dilini anlamakta da güçlük çekmektedirler. Özellikle özür dileme veya anlam karmaşasını düzeltme gibi becerilerin kullanımı oldukça sınırlıdır (Tucha ve Lange, 2005).

Sonuç olarak, ÖÖG tanısı olan çocukların dil becerileri, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha geri kalmaktadır. Bu çocuklar, ÖÖG çeşitlerinin tamamında dilin tüm bileşenlerinde zorluklarla karşılaşmaktadır.

2.4.ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE OKUMA BECERİLERİ

Okuma becerisi, yazar ve okuyucu arasında etkileşim temellidir ve anlam oluşturma süreci, belirli bir amaç, uygun yöntemler ve düzenli bir ortamda gerçekleşir. Okuma, sadece harfleri veya kelimeleri tanımaktan ibaret değildir; fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin bir arada kullanılmasını gerektiren karmaşık bir yetenekler bütünüdür. Bu nedenle, okuma öğretiminde farklı bileşenlere odaklanmak önemlidir (Akyol ve Kodan, 2016).

Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen Ulusal Okuma Paneli, okuma becerisinin beş temel bileşenini tanımlamaktadır. Bu bileşenler, okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime bilgisi, ses ve sembol eşleştirme (sesleri ayırt etme) ile ses bilgisel farkındalığı kapsamaktadır (Dada ve Ergül, 2020).

ÖÖG tanısı almış çocuklar, okuma alanında bu bileşenlerin hepsinde farklı zorluklar yaşayabilirler. Örneğin, bazı çocuklar sembollerin tanınması veya çözümlenmesi aşamasında sorun yaşarken, diğerleri akıcı okuma veya okuduğunu anlama konusunda güçlük çekebilir (Balıkçı, 2017). Bu durum, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre farklı destek ve eğitim stratejileri gerektirdiğini göstermektedir.

Bu çocukların karşılaştığı en temel okuma sorunu, ses bilgisel farkındalıktır. Ses bilgisel farkındalık, dilin alt birimlerini oluşturan seslerin manipüle edilmesi ve seslerin uyumunu fark etme gibi temel becerileri içerir (APA, 2013). ÖÖG tanılı çocukların, bu becerilerde ses iletimi ve ses birimlerini algılama konularında sorunlar yaşadığı gözlemlenmektedir (Fletcher, 2009; Dada ve Ergül, 2020).

Aynı zamanda, ÖÖG olan çocukların karşılaştığı bir başka zorluk da ses ve sembol işlemedir. Bu bileşen, yazılı dilin sembolleri (harfler) ile konuşma dilinin sesleri (fonemler) arasındaki ilişkinin anlaşılmasını içerir. Konuşma dilindeki seslere karşılık gelen harflerin öğrenilmesi ve çocukların ses ile sembol ilişkisini kurmada yaşanan zorluklar, doğrudan okuma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Çakıroğlu, 2017).

ÖÖG tanısı olan çocukların bir diğer sorunu ise kelimelerin tanımlanmasıdır. Sözcük tanıma, kelimelerin bir bütün olarak okunmasını ifade eder (Börekçi, 2017). Bu aşamada sıkça karşılaşılan hatalar arasında, kelimeleri okumadan atlama, ekleme yapma,

harflerin yerini değiştirme, yanlış okuma, bilinmeyen kelimelerde duraksama ve yavaş okuma gibi durumlar bulunmaktadır. Ses bilgisel farkındalıkta yaşanan zorluklar, dolayısıyla sözcük tanıma becerilerini de olumsuz etkileyebilmektedir (Melekoğlu, 2021).

Akıcı okuma ise metin içindeki kelimelerin belirli bir hız, doğruluk ve anlam taşıyan bir seslendirme ile okunmasını ifade eder. ÖÖG tanısı alan çocukların akıcı okuma konusunda sorun yaşaması yaygındır (Gökdemir ve Yakut, 2021). Sınıf ortamında okuma faaliyetlerine katılmaktan kaçınma, gergin bir ses tonu kullanma, noktalama işaretlerine dikkat etmeden parmaklarıyla takip ederek yavaş okuma yapma gibi davranışlar sergileyebilmektedirler (Melekoğlu, 2017). Bu durum, akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama yetisini de olumsuz etkilediğini göstermektedir (Doğan ve Işıtan, 2011).

Bazı ÖÖG tanılı çocuklar, metni akıcı bir şekilde okumalarına rağmen metinle ilgili sorulara yanıt verememekte veya yanıtları etkili bir şekilde ifade edememektedir. Bu durum, akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi gereken kritik bir konu olduğunu ortaya koymaktadır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Farklı tür metinlerle karşılaşan ÖÖG tanılı çocukların okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesi, müdahale süreçlerinin planlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu ilişkinin net bir şekilde anlaşılması, ÖÖG tanısı almış çocukların daha etkili destek eğitim hizmetlerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Arabacı, 2022). Dolayısıyla, bu çocuklara yönelik özel eğitim programlarının, onların bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Farklı tür metinler ile karşılaşan ÖÖG tanılı çocukların okuma becerilerinin ortaya koyulması ve akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi müdahale sürecinin planlanmasında önemlidir. Bu ilişkinin belirlenmesi ÖÖG tanılı çocukların daha etkin destek eğitim hizmetine ulaşmasını sağlamaktadır (Arabacı, 2022).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

3.1. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN TANIMI VE BELİRTİLERİ

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) bireylerin yaş ve gelişim düzeyleri ile uyumlu olmayan, dikkatsizlik ve dürtüsel belirtiler ile kendini göstermektedir. DEHB erken dönemlerde başlamakta ve yaşam boyu etkilerini devam ettiren nöropsikiyatrik rahatsızlıklar arasında yer almaktadır (Canlı, 2018).

Dikkatsizlik en basit tanımıyla uzun süreli zihinsel çaba isteyen işlerden kaçınmak, odaklanma süresinin düşmesi, detaylara dikkat etmemek ve dikkatsiz bir şekilde hata yapmak gibi durumları içermektedir. Dikkatsiz insanlar kendileriyle konuşulduğu durumlarda dinlemiyor gibi görünmekte, yönergelerin takibinde zorlanmakta ve gündelik aktivitelerde unutkanlık yaşamaktadır (Karaman vd., 2006).

Hiperaktivite de ise sürekli bir hareket halinde olma durumu söz konusudur. Diğer bir ifadeyle uygun olmayan durumlarda dahi koşma ya da tırmanma davranışı görülebilmektedir. DEHB tanısı konulan çocuklar genellikle sessiz oyun oynamakta zorlanmaktadır. Ayrıca bu çocuklar çok konuşmakta ve sırasını beklemekte zorlanmaktadır. DEHB tanılı çocuklar bilişsel, sosyal, duygusal, akademik ve psikososyal gelişimlerinde aksamalar yaşamaktadır. Bu durum çocukların yaşam kalitesini ciddi yönde düşürmektedir (Uğurtay, 2021).

Psikiyatrik rahatsızlıkların çoğunda olduğu gibi hastanın öyküsü ve klinik değerlendirmenin yapılması sonucunda DEHB teşhisi konulabilmektedir. Ancak DEHB teşhisinde yeterli duyarlılık ve özgürlükte bir nesnel ölçüm testi bulunmamaktadır. Alan yazında DEHB'e yönelik klinik bir tanı olması durumunda bilgisayar destekli değerlendirme yöntemleri kullanılarak elde edilen nesnel verilerin varlığından söz edilebileceği yer almaktadır (Güçlü ve Erkıran, 2005).

DEHB belirtileri arasında çocukların sorumluluklar ve oyunlar sırasında dikkatlerini sürdürmekte zorlandığı görülmektedir. Özellikle çocukların ilgilerini

çekmeyen alanlarda dikkatlerini sürdüremediği söylenebilir. Örneğin ödev başında dikkatini sürdüremeyen çocuklar ve oyunu oynarken uzun süre geçiremeyen çocuklar DEHB bozukluğuna sahiptir. Bu çocukların dikkatinin dağılmasının engellenmesi için yanlarında bir yetişkinin bulunması gerekmektedir (Akay ve Ercan, 2016).

DEHB tanılı çocuklar kendileriyle konuşulurken genellikle dinlemiyormuş gibi görünerek çevresindeki olaylarla ilgilenmektedir. Bu çocukların sürekli dalgın ruh halinde olduğu görülmektedir. Bu sebeple yüksek sesle söylenildiğinde göz teması kurma davranışı göstermektedirler. Anne babalar genellikle aynı şeyi çok fazla tekrarlamaktan yakınmaktadır (Özbay ve Kayhan, 2024).

DEHB belirtileri arasında okulda ya da evde verilen görevlerde yörüngelerin takip edilmesi alanında güçlük yaşanmaktadır. Bu çocuklar başladıkları işi çoğunlukla bitirememektedir. Ayrıca bu çocukların pek çok adım ile tamamlanacak görevleri tamamlayamadıkları söylenebilir. Dolayısıyla çocukların ödevlerini bitiremediği ya da bitirmek için birden çok yapılanmaya ihtiyaç duyduğu görülmektedir (İnci vd., 2016).

DSM-V kriterleri doğrultusunda DEHB belirtileri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Canlı, 2018);

- Dikkati toplamada güçlük, odaklanamama, hata yapma.
- Yönergelere uymama ve oyun oynarken dikkatini sürdürememe.
- Karşılıklı diyalog sırasında dinlemiyormuş gibi tavır takınma.
- Yönergeleri takip etmede zorlanma, organize olamama, sorumlulukları takip etmede güçlük.
- Bir plan yapamama ya da kendini kontrol sürecini sağlama noktasında güçlük çekme.
- Etkinliklerde, oyunlarda dikkatli yerleri gözden kaçırma.
- Dış uyaranlar tarafından dikkatin kolayca kaybedilmesi.
- Sürekli el ve ayaklarının hareket halinde tutulması.

- Derste ya da toplu ortamlarda yerinde oturmada zorluk çekme, sürekli ayakta durmak isteme ve dolaşma isteği.
- Hiç durmadan ya da söz dinlemeden koşma ya da tırmanma.
- Aniden hareket etme.
- Oyun ya da etkinliklerde konuşmadan duramama.
- Pek çok konuda ölçüsüz konuşma.
- Dürtüsellik.
- Sorulan sorunun bitmesini beklemeden cevabı verme.
- İkili diyalog halindeyken karşısındaki bireyin konuşmasını bölme.

DEHB tanı konulma süreci içerisinde fazla kaynaktan bilgi alınması gözetilmektedir. Bu süreçte çocukla yapılan görüşme, aileden ve okuldan alınan bilgi temel alınmakla beraber gerekli görüldüğü durumlarda akrabalar ya da öğretmenlerden bilgi talebinde bulunabilmektedir. Bu süreçte farklı test ve ölçekler tanı koymak için kullanılmaktadır (Ayçiçek vd., 2003).

DEHB tanı koyma sürecinde çocuk ve aileden alınan bilgiler, çocuk psikiyatrisi için oldukça önemlidir. Ayrıca bu bilgiler organik sebeplerin doğru tanınmasında kullanılmaktadır. Çocuk ve aileden elde edilen bilgilerin tıbbi alanda doğru tanının konulabilmesi için geniş bir ölçüde olması gerekmektedir. Dolayısıyla DEHB belirtileri ile başvuran çocukların değerlendirilmesi sırasında çocuklara ve aileye dair bilgi toplama aşaması oldukça önemlidir (Akgün vd., 2011).

Ebeveynlerle görüşme de çocuğun görüşme sırasında bulunması ya da bulunmaması belirtilerin düzeyine göre belirlenmektedir. Çocuğun rahatsız olacağı düşünülen konuların görüşülmesi durumunda çocuklar görüşme odasına alınmamaktadır (Ercan, 2018).

Yapılan testler, detaylı klinik anemnez ve çocuğun çeşitli ortamlardaki davranışlarını sorgulandığı değerlendirme formları DEHB tanılmasında yararlı

olmaktadır. İmkan dahilinde ebeveynlerin ve çocukla yakından etkileşimi olan öğretmenlerin testleri cevaplandırması istenmektedir. Bunun nedeni çok sayıda kaynaktan bilgi toplanması durumunda doğru bilginin alınma olasılığının artmasından kaynaklanmaktadır (Söngüt ve Akça, 2022).

DEHB'nin alt tipleri DSM-5 tanı kriterlerine göre belirlenmektedir. Bu ölçütler son 6 ayda gerçekleşen belirtiler doğrultusunda ele alınmaktadır. Birleşik tipte temel bulguların her üçünün de aynı anda bulunması söz konusudur (APA, 2013).

Hiperaktif çocuk ve ergenlerin büyük bir bölümü bu grupta yer alırken, yetişkinler için durumun tam olarak ne şekilde devam ettiği bilinmemektedir. Yaşanılan döneme bağlı olarak, huzursuzluk, davranışsal ve duygusal engeller gibi farklı seviyelerde dikkat sorunları yaşanmaktadır (Nas, 2006). Bu belirtiler, çocukların ev ve okul hayatında ciddi zorluklara neden olmaktadır. Bu tür bir bozukluğa sahip çocuklar genellikle yetişkinlik dönemlerinde de benzer sorunlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca, erkek ve kız çocuklarda en sık rastlanan DEHB türüdür (Gökaydın, 2017).

Dikkatsizliğin ön planda tutulduğu tipte ise tanı ölçütleri arasında yer alan hiperaktivite ve dürtüsellik ölçütleri tam anlamıyla karşılanmamaktadır. Bu tip bir hiperaktivite bozukluğuna sahip çocukların dikkatinin sağlanması, sürdürülmesi ve organizasyonu ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Ayrıca bu çocukların aile ve sosyal alanda iletişimleri ve ilişkileri güç ilerlemektedir (Ercan vd., 2016).

Hiperaktivite ve dürtüsellikğin ön planda olduğu türde, en az 6 ay boyunca hiperaktivite belirtilerinin en az altısının gözlemlenmesi gerekmektedir. Dikkatsizlikle ilgili belirtiler hiç olmayabilir veya altıdan daha az sayıda görülebilir. Genellikle dikkat eksikliği alt tipinden daha erken tanı konulan bu durumda, çocuğun aşırı hareketliliği gelişim döneminin özelliklerine göre uygunsuz olarak değerlendirilmektedir (Mukaddes, 2015).

Hiperaktif çocukların ilk muayeneleri sırasında hareketlilik yaşanmayacağı için genellikle okul ve evdeki durumu sorgulanarak tanının konulması söz konusudur. Okul öncesi dönemde hiperaktif çocuklar yapılandırılmış oyunlar oynamakta güçlük çekmektedir. Yaşlılarının artması sonucundan motor aktivitelerinin azalması ve

yetişkinlik de yerini duygusal huzursuzluğa bırakması olası bir durumdur. Bu tür hiperaktivite de engelleme eşikleri diğer tiplerden daha düşük seyretmekte ve kızlara nazaran erkeklerde görülme sıklığı daha yüksektir (Özdoğru, 2011).

3.2. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNA NEDEN OLAN ETMENLER

Aile çalışmaları ve ikizlere yönelik yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular DEHB hastalığının kalıtsallığı ile ilgili olarak %75-%90 arası bir oran olduğunu saptanmıştır. DEHB tanısı bulunan bireylerin birinci derece akrabalarında bu hastalığın oluşma riski daha fazladır. İkizlere yönelik sürdürülen çalışmalarda ise yüksek oranda kalıtsallık bulunmuştur. DEHB hastalığının kalıtsal olma durumu ile ilgili erkeklerde ve kızlarda dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik bileşenlerinde benzer oranların seyrettiği saptanmıştır (İmren, 2010).

DEHB ile ilgili olarak fenotipik varyans %70-%80 oranında genetik faktörlerle bağdaştırmaktadır. Söz konusu genetik faktörler var olan çevrenin unsurları ile bağlantılıdır. Ancak burada yer alan çevresel etkiler ikincil bir öneme sahiptir. Yüksek oranlarda kalıtsal olduğu ileri sürülen DEHB’te genetik risk faktörleri tam olarak tespit edilememiştir. Bu alanda varılan ortak karar diğer psikiyatrik bozukluklarda olduğu gibi çok faktörlü bir doğaya sahip olmasından kaynaklandığı yönündedir. DEHB ile ilgili genomik varyantlar spesifik özellik taşımamaktadır. Bu bozukluk ile ilgili varyantlar aynı zamanda şizofreni, otizm ve zihinsel engellilik gibi hastalıklarda da görünmektedir (Evinç, 2004).

DEHB, beyinde dopaminerjik işlev bozukluğu ile bağlantılıdır. Diğer bir ifadeyle mezokortikal, mezolimbik ve nigrostriatal aracılığıyla ortaya çıkan aksaklıklar bilişsel becerilerde bozulmalara yol açmaktadır. Yaşanan işlev bozukluğu bilişsel eksiklik ile bağlantılıdır. Hiperaktivite, mezolimbik dopaminerjik yolda bulunmaktadır. Bu durum DEHB tanısı konan bireylerde motivasyon eksikliğine yol açmaktadır. Mezolimbik, ödül devresinin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır (Gül ve Çetinkaya, 2018).

Nöropsikolojik, farmakolojik, yapısal ve işlevsel beyin görüntüleme araştırmaları sonucunda DEHB ile ilgili olarak kategorize edilen nörogelişimsel bir bozukluk olduğu

ileri sürülmektedir. Beynin çeşitli devrelerinin DEHB patolojisinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca beyin belirli yapıları ve alanları arasında yer alan farklılıklar vurgulanmıştır (Çetin ve Işık, 2018).

Alana yönelik yapısal ve işlevsel görüntüleme çalışmaları oldukça değişken bulgulara sahiptir. Bu durum DEHB ile ilgilinin nöral temellerin heterojen olduğunu göstermektedir.

Çocukluk döneminde beyinde görülen hacimsel değişiklikler ilerleyen dönemlerde normale dönüşürken bazıları sabit kalabilmektedir. Özellikle DEHB tanısı bulunan hastalarda kortikal yüzey alanının gelişiminde gecikme yaşanmaktadır. DEHB, serebral korteksin gecikmiş olgunlaşması ile bağlantılıdır. Serebral korteks de yaşanan gecikme yürütücü işlev, dikkat, motor planlama gibi alanlarda belirgin olarak görülmektedir (Çetin ve Işık, 2018).

DEHB tanılı hastalarda sınırlayıcı kontrol, çalışma belleği ve dikkat işlevlerini kullanan fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme çalışmaları ile ventral dikkat ağlarının yetersiz aktivasyon görünmektedir. Somatomotor ve görsel sistemlerde hiperaktivasyon ile ilişkili olan DEHB, prefrontal ve anterior singulat kortekste bozulmuş işleyişin telafisini yansıtmaktadır (Fischer vd., 2005).

DEHB tanısı konulan çocuklarda gerçekleştirilen nörofizyolojik pek çok çalışma elektroensefalografi (EEG) kapsamında incelenmiş ve çocukların bir çoğunda epileptiform deşarjının varlığı saptanmıştır. Dolayısıyla tanı konulan çocukların EEG'lerinde %5 ve %7 oranında epileptiform bulunması sebebiyle aktivitenin nöronal gelişme ve işlevleri bozularak geçici ya da kalıcı davranışsal ve bilişsel bozukluklara neden olduğu belirtilmiştir (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

DEHB ile ilgili gerçekleştirilen beyin görüntüleme çalışmaları ele alındığında frontal bölgede düşük glukoz kullanımı saptanmıştır. Beyin yapısı ile ilgili anatomik boyutta gerçekleştirilen araştırmalarda anormal beyin asimetrisinin varlığı dikkat çekmiştir. Ayrıca dopamin ve norepinefrin düzeylerindeki artışın bozukluk ile ilişkili olduğu öngörülmektedir (Eskil, 2020).

DEHB tanısı konulan çocuklarda yürütücü işlevler olarak bilinen dikkatli düzenlenmesi, diğer bir konuya geçiş, karşı koyabilmek ve çalışma belleği ile ilgili işlevlerde bozukluk meydana gelmektedir. DEHB nörogelişimsel bir bozukluk olması sebebiyle nöronal varlık gösterme ve farklılaşma, sinaptik etkinlikler gibi alanlarda nörotrofik faktörlerin bozukluğun ortaya çıkmasında etkili olduğu saptanmıştır. Nörotrofik faktörler nöronal ağların formasyonunu düzenleyici faktörler arasında bulunmaktadır. Bu faktörler ile beyin hücrelerinin korunması ve gelişimi sağlanmaktadır (Tahiroğlu vd., 2004).

Hamilelik döneminde beslenme ve toksik madde kullanımı, sigara alkol ya da uyarıcı madde kullanım gibi durumlar DEHB'nin oluşumunu kolaylaştıran faktörler arasında yer almaktadır. İleri anne yaşı, annenin eğitiminin yetersizliği, sosyal sorunlar, anne ya da babanın sigara ve alkol kullanması, doğumda yaşanan komplikasyonlar, özellikle annenin stres ve kaygı düzeyi, ailede yer alan DEHB öyküsü, olumsuz anne baba davranışları, erken dönemde duygusal yoksunluklar gibi çevresel faktörler DEHB ile doğrudan bağlantılıdır (Canlı, 2018).

3.3. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU TEDAVİSİ

DEHB tedavisinde farmakolojik tedavi ve davranış terapisi kullanılmaktadır. Erken teşhis ve etkili tedavinin yetişkinlik döneminde olumlu prognoz ile ilişkili olduğu görülmektedir. Hastalığın tedavisinde ilk önce davranışsal yaklaşımlar kullanılmıştır. Ancak zaman içerisinde bu yaklaşımların hastaların tamamında etkili olmadığı nedeniyle kullanımı azaltılmıştır (Öztürk vd., 2018).

DEHB tedavi yaklaşımları okula başlandığı dönem itibarıyla başlamakta ve farmakolojik tedavi DEHB'te yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak farmakolojik tedavi yönteminin uzun vadede etkileri henüz tam anlamıyla tespit edilememiştir. DEHB tedavisinde ilaç dışı tedavi yöntemleri de kullanılmaktadır (Fischer, 2005).

DEHB tanılı çocukların işlevsellikleri pek çok alanda etkilendiği için tedavisi kapsamlı ve bütüncül olarak yürütülmektedir. Tedavide asıl amaç davranış, biliş, sosyal ve çevre ile ilgili sorunların çözüme kavuşturulmasıdır. Sağlıklı bir tedavi ilaç, davranışsal terapi ve psikososyal tedavilerin birleşiminden oluşmaktadır. Ayrıca ailelere

yönelik psiko-eğitim sağlanarak farkındalığının artırılması amaçlanmaktadır (Çetin ve Işık, 2018).

DEHB tanılı çocukların yaşadığı olumsuzluklar arasında yer alan sosyal sorunlar, psikososyal tedaviyi zorunlu kılmıştır. Bu çocukların dürtüselliği sebebiyle iletişim sorunu yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca çocuklar karşısında bulunan kişilerin duygularını anlama noktasında zorluk yaşadıkları için uzun süreli arkadaş edinmede güçlük çekmektedir. Dolayısıyla çocukların empati becerilerinin geliştirilmesi üzerine sosyal becerilerini geliştirecek ve destekleyecek çalışmaların yapılması elzemdir (Güçlü ve Erkıran, 2005).

Konu ile ilgili gerçekleştirilen pek çok araştırmada sosyal becerisi düşük olan çocukların duygusal zeka oranlarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocuklara yönelik verilecek psiko-eğitim ile sosyal becerilerinin geliştirileceği ve bunun sonucunda duygusal zekalarını da katkı sağlanacağı söylenebilir. Psiko-eğitim yalnızca çocuklar için değil aile ve çevresi içinde bir gerekliliktir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta olumsuz davranışa sebep olan akran ilişkileri ve akademik alanda yaşanan güçlükler sonucunda DEHB tanılı çocuğun süreci doğru yürütebilmesi için verilmesi planlanan psiko-eğitimin uygun olmasıdır (Karadağ, 2019).

Sosyal beceri eğitimleriyle çocukların gündelik yaşamda sorunla karşı karşıya kalmaları durumunda neler yapılacağı öğretilmektedir. Bu eğitim çocukların okul ve aile yaşantılarında karşı karşıya kaldığı sorunları azaltmayı amaçlamaktadır. Verilen eğitim ile çocukların tedavi sürecine olumlu şekilde katkı sağlandığı ve davranışlarına dair farkındalık kazandırıldığı ileri sürülmektedir (Baykal vd., 2018).

DEHB tanılı çocukların ailelerinin ebeveynlik becerilerinin yetersiz olması bu süreci olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla aileler psiko-eğitim ile DEHB hakkında bilgi edinmekte ve bu durum ile baş etme becerileri geliştirilmektedir. Ailelerin DEHB belirtilerinin azaltılmasına yönelik çocuğun ev ve sosyal çevresinin uygun hale getirmeleri gerekmektedir. Ailelere verilen psiko-eğitim ile ilaç kullanımı ve ilgili kaygıların azaltılması söz konusudur (Canlı, 2018).

3.4. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU VE DİL GELİŞİMİ

Dil gelişiminde yaşanan bozukluklar ile ilgili olarak sınıflandırmada yer alan tanı ölçütleri ve terminolojide farklılıklar görülmektedir. Dil gelişiminde bozukluk yaşayan çocuklar ile farklı meslek gruplarından profesyonellerin karşılaşması durumunda, birbirinden farklı tıbbi ve psikiyatrik durum yaşanmaktadır. Dolayısıyla disiplinler arasında uzlaşmaya varılamamasının temel nedeni de yaşanan farklı tıbbi ve psikiyatrik durumlardan kaynaklanmaktadır (Erdoğan, 2002).

DEHB çoğunlukla dil ve konuşma bozukluklarının da dahil olduğu yaygın bir nöro-davranışsal bozukluğu ifade etmektedir. Zira psikiyatri kliniğine başvuran DEHB tanılı bireylerin dil ve konuşma bozukluğu bulunmaktadır (Soysal vd., 2013).

DEHB tanılı çocuklar alıcı dil ve ifade edici dil becerileri, pragmatik dil becerileri ve dili işlemlerde güçlük çekmektedir. Ayrıca bu çocukların kelime oluşumlarında ve iki sözcüklü kullanımlara geçişte gecikme yaşadığı görülmektedir. Çocukların kelime dağarcığı, söz dizimi, okuma alışkanlığı ve kısa süreli bellekte sorun yaşadığı söylenebilir (Eskil, 2020).

DEHB tanısı olan çocukların dili iletişim bağlamında kullanma noktasında güçlük yaşadığı görülmektedir. Bu çocuklar konuşma sırasında söz kesme, alakasız sohbet ve aşırı derecede konuşma davranışları sergilemektedir. Sonuç itibarıyla dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile dil ve konuşma bozukluğu arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Söngüt ve Akça, 2022).

3.5. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU TANILI ÇOCUKLARDA OKUMA BECERİLERİ

Okuma becerileri olumsuz etkilenen özel gereksinimli bireyler arasında DEHB olan çocuklar yer almaktadır. DEHB, çalışma belleği, yürütücü işlevler, psikomotor hız ve koordinasyon, işleme hızı ve zeka gibi çeşitli bilişsel alanlarda yetersizliklere yol açan bir nörogelişimsel bozukluktur (Ayçiçeği vd., 2003).

DEHB tanısı konmuş çocuklarda okuma ve okuduğunu anlama becerileri genellikle düşüktür. Bu durum, bozukluğun neden olduğu işleme hızı ve çalışma belleği yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır (Özbay ve Kayhan, 2024).

DEHB olan çocukların okuma becerileri, yazı yazma ve görsel algı yetenekleri, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha zayıftır. Ancak bu çocukların işitsel algıları yüksek seviyededir. Sonuç olarak, DEHB tanılı çocuklar tipik çocuklara göre sözel bilgiyi ilişkilendirme, muhakeme yapma ve inceleme yeteneklerinde eksiklikler yaşamaktadır (Donbaloğlu, 2023).

3.6. DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU VE ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ İLİŞKİSİ

DEHB ve ÖÖG ilişkisinin değerlendirilmesi için öncelikli olarak alan yazında yapılan çeşitli araştırmalar incelenmelidir. ÖÖG ile eş hastalığının bakımından çeşitli araştırmalarda farklı oranlar bildirilmesine karşın diğer psikiyatrik hastalıklar ile bu hastalığın birlikteliğinin oldukça yüksek oranlarda seyrettiği söylenebilir. Konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda ÖÖG ile DEHB arasındaki eş hastalığının oranının %10-%60 arasında olduğu belirtilmektedir (Akyol ve Kodan, 2016).

Konu ile ilgili türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalarda ÖÖG'nün belirtilerinin %49 oranında DEHB tanı ölçütleri arasına yer aldığı ileri sürülmektedir. ÖÖG'nün alt tipleriyle ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda en sık görülen alt tipi olan okuma bozukluğunun epidemiyolojik ve klinik çalışmalarda en sık birliktelik gösterdiği psikiyatrik hastalık DEHB olarak belirtilmiştir (Aktepe, 2011).

Okuma bozukluğu tanısı olan çocukların %15-%26 oranında DEHB kriterlerini taşıdığı saptanmıştır. Benzer şekilde DEHB tanısı alan çocukların %25-%40 oranında okuma bozukluğu çektiği görülmektedir. Matematik bozukluğu olan çocukların ise yarısından fazlasında okuma zorlukları görülmektedir (Korkmazlar, 2007).

DEHB ve ÖÖG komorbiditesi oldukça sık görülmektedir. Söz konusu rahatsızlıkların %10-%60 oranında birliktelik gösterdiği ileri sürülmektedir. DEHB tanılı bireylerde ÖÖG yaşanma sıklığı toplum geneline göre 7 kat daha fazladır. Bu iki rahatsızlık arasındaki sık komorbidite 2 kuram ile açıklanmaktadır.

Fenokopi kuramına göre DEHB ve ÖÖG arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Bunun temeli DEHB tanısı bulunan bireylerde dikkatlerinin dağıldığı için okuma sorunlarının yaşanması, benzer şekilde okuma bozukluğu olanların da okumadıkları için dikkatlerinin dağıldığı ve sonuç olarak huzursuz ve hareketli davrandıklarına dayandırılmaktadır. Bilişsel alt kuramlarda ise temelde ortak etiyolojiye dayalı olarak DEHB ve ÖÖG açıklanabilir (Karaman, Türkbay, ve Gökçe, 2006).

Özgül öğrenme bozukluğu tanılı çocuklarda da komorbidite sıklığı oldukça fazladır. Özellikle dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma bozuklukları, gelişimsel motor koordinasyon bozuklukları özgül öğrenme bozukluğu kapsamında eş hastalanım olarak kendini göstermektedir.

Etiyolojik boyutta ÖÖG ile DEHB ortak genetik ve çevresel faktörlere sahiptir. Sonuç itibariyle söz konusu iki bozukluğun klinik olarak görünüşleri benzer özellik taşımaktadır. Eş tanı olarak görülmeleri durumunda akademik, ailevi ve sosyal işlevsellikte daha fazla düşmeye ve tedavi direncine yol açtıkları söylenebilir (Uğurtay, 2021).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, evreni, örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve analizlerin nasıl yapıldığına dair bilgiler yer almaktadır.

4.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE MODELİ

Araştırmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma modeli olarak ise ilişkisel tarama modelinin korelasyon ve karşılaştırma türleri kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin birlikte hareket edip etmediği ve/veya bu birlikteliğin hangi düzeyde olduğu test edilir. Karşılaştırma türü ilişki taramalarında ise bağımsız değişken gözeneklerinde bağımlı değişken puanlarındaki varsa farklılaşma düzeyleri belirlenir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama, deneme modellerine en yakın tarama modeli olarak kabul edilir (Karasar, 2020).

4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmada kontrol ve deney grubu, 2023-2024 yılında Konya ili ve ilçelerinde, ilkokulda eğitim öğrenimini sürdüren 7-9 yaş aralığında Tipik gelişim gösteren (TGG) 18 çocuk ile RAM raporunda ÖÖG, ÖÖG ve DEHB tanısı birlikte bulunan ve tanıları nedeniyle destek özel eğitim-terapi alan 7-9 yaş aralığında 18 er çocuk şeklinde üç gruptan toplam 54 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri her grupta %50 kız %50 erkek olup toplamda 27 kız 27 erkek olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplarken katılımcılar tanı gruplarına (sadece ÖÖG tanılı, ÖÖG ye eşlik eden DEHB tanılı ve TGG) ayrılmıştır.

ÖÖG olan katılımcıların seçiminde;

- a) Anadilinin Türkçe olması
- b) 7-9 yaş arasında olması
- c) Herhangi bir ilkokulda eğitimini sürdürüyor olması

d) ÖÖG'ye ek olarak herhangi bir yetersizliğin (zihinsel, işitsel, görsel yetersizlik vb.) olmaması

ÖÖG ve DEHB olan katılımcıların seçiminde;

a) Anadilinin Türkçe olması

b) 7-9 yaş arasında olması

c) Herhangi bir ilkokulda eğitimini sürdürüyor olması

d) Aileden alınan bilgiye göre ÖÖG ve DEHB 'e ek herhangi bir yetersizliğin (zihinsel, işitsel, görsel yetersizlik vb.) olmaması

TGG katılımcıların seçiminde, sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine göre;

a) Anadilinin Türkçe olması

b) 7-9 yaş arasında olması

c) Herhangi bir ilkokulda eğitimini sürdürüyor olması

d) Aileden alınan bilgiye göre Herhangi bir yetersizlik şüphesinin olmaması (zihinsel, işitsel, görsel yetersizlik vb.)

Öğretmen gözlemi göz önünde bulundurularak çocuklar değerlendirmeye alınmış ve uygun kriterleri sağladığı tespit edilerek çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan testler sonucuna dil ve okuma bozukluğu olan çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir, diğer kriterleri sağlayan çocuklar çalışmaya katılımcı olarak seçilmiştir.

Araştırma örnekleminin hesaplanması için g-power programı kullanılmış olup, alan yazında benzer çalışma incelenmiş ve etki büyüklüğü 1.2941618 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgi ışığında, $\alpha=0.05$, $1-\beta=0.95$ olarak alınmış ve 1.2941618'lik etki büyüklüğü ile örneklem hacmi toplamda minimum 34 kişi olarak hesaplanmıştır.

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veriler Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL; Topbaş ve Güven, 2017) ve okuma performanslarının değerlendirilmesi amacı ile Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT; Erden ve Çelik 2019) ile toplanmıştır. Çalışmaya katılan katılımcıların velilerinden onay formu alınmıştır.

4.3.1. Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL)

Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL; Topbaş ve Güven, 2017), Test of Language Development-Primary: Fourth Edition (TOLD-P:4; Hammill ve Newcomer, 2008) adı ile alan yazına kazandırılan bir testin Türkçe'ye uyarlanmasıdır. TODİL, 4 yaş 0 ay ile 8 yaş 11 ay arasındaki çocukların dil gelişimini ölçen kapsamlı bir araçtır. Bu sebeple bu test, çocukların dil gelişimi açısından zayıf ve güçlü yönlerini belirlemekle birlikte gelişimsel dil bozukluğu olan çocukları da ayırt eder. TODİL, dil yetersizliği olan çocukları tespit etmek, çocukların dil becerilerindeki güçlü ve zayıf yönleri belirlemek, özel eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek ve araştırma çalışmalarında dil becerilerini ölçmek amacı ile kullanılır. TODİL testi, altı temel alt testten oluşmaktadır: resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrarı ve biçimbirim tamamlama. Resim sözcük dağarcığı belirlenirken çocuğun resimdeki nesneleri isimlendirmesi istenir. İlişkili sözcük dağarcığı belirlenirken çocuğa kategoriler sunulur ve o kategorilere ait kelimeleri söylemesi istenir. Sözcük betimleme yaparken çocuğa bir kelime verilir ve o kelimeyi açıklaması istenir. Cümle anlama performansı belirlenirken çocuğa basit ve karmaşık cümleler verilir ve bu cümleleri yerine getirmesi istenir. Cümle tekrarı için ölçüm yaparken çocuğa farklı uzunluklarda cümleler okunur ve bu cümleleri tekrarlaması istenir. Biçimbirim tamamlama performansı belirlenirken çocuğa eksik cümleler verilir ve bu cümleleri tamamlaması istenir. Testin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Türkiye'nin 7 bölgesi ve 23 şehrinden 1252 katılımcıdan oluşan geniş bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Bu sayede, test sonuçlarının Türkiye genelini temsil ettiği güvence altına alınmıştır. Temsiliyeti sağlamak için yaş, cinsiyet, etnik köken, engel durumu, aile eğitimi ve gelir durumu gibi demografik faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Bu bilgiler, Türkiye İstatistik Kurumu'nun güncel verileriyle karşılaştırılmıştır. Son olarak, testin farklı gruplar arasında ayırım yapabilme yeteneği (ayırt edicilik) de araştırılmıştır. Bu çalışma, testin ilgili grupları doğru şekilde

ayırt edebildiğini göstermiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre TODİL, oldukça yüksek bir geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Güncel normları, geniş bir katılımcı grubundan elde edilmiş olup, dil bozukluğu olan çocukları normal dil gelişimine sahip çocuklardan başarıyla ayırt edebildiği kanıtlanmıştır. Test puanlanırken ana testlerde her doğru cevap 1 puan, her yanlış cevap ise 0 puan ile değerlendirilir. Çocuk 5 ardışık maddeye yanlış yanıt verirse test sonlandırılır. Tamamlayıcı testlerde de her doğru cevap 1 puan, her yanlış cevap ise 0 puan ile değerlendirilir. Sözcük ayırt etme testinde bir istisna dışında tüm maddeler uygulanır. Çocuğun ilgili alt teste verdiği doğru yanıtların toplamı ham puan olarak ele alınmaktadır. Ham puan üzerinden eşdeğer yaş, yüzdelik, ölçekli puan ve sözlü dil düzeyi hesaplanabilmektedir. Bu araştırmada TODİL sözel dil beceri testlerinden elde edilen ham puanlar ve TODİL bileşke performans testlerinden elde edilen ölçekli puanlar kullanılmıştır (Topbaş ve Güven, 2017).

4.3.2. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT)

SOBAT, 11 özgün okuma metninden oluşmaktadır. Bu metinler, içerik, kelime sayısı ve zorluk bakımından çeşitlilik gösterir. Metinlerin hazırlanmasında Türkçe dil yapısına ve dil akıcılığına özen gösterilmiştir. Uzman görüşleri de alınarak oluşturulan metinler, 20 ile 338 kelime arasında değişen uzunluklara sahiptir. Farklı sınıf düzeylerine uygun olarak el yazısı ve düz yazı olmak üzere iki farklı yazı tipi ve farklı boyutlarda harflerle yazılmıştır. Her metnin sonunda, okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik 5 adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. SOBAT, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kapsamlı bir şekilde ölçen bir değerlendirme aracıdır. Bu test sayesinde, okuduğunu anlama becerisi, okuma hızı, doğru okuma (okuma hatası) ve akıcı okuma gibi alt alanlarda puanlar elde etmek mümkündür. *SOBAT Okuduğunu Anlama Alt Testi:* Bu alt test, okudukları metinleri ne kadar iyi özümlediklerini değerlendirerek çocukların okuma becerilerini ölçmektedir. Her metnin ardından sunulan seçenekli soruların cevaplanmasıyla puanlama yapılır. Doğru cevaplar, bu alt testin puanını belirler. Her soru 1 puan değerindedir ve yanlış cevap veya boş bırakılan sorular 0 puan alır. Testin sonunda doğru cevaplanan toplam soru sayısı, SOBAT okuduğunu anlama puanını oluşturur. *SOBAT Okuma Hızı Alt Testi:* Bu alt test, çocukların okuma hızlarını değerlendiren bir testtir. Okuma hızı, her metni ne kadar çabuk okuduklarını gösteren bir süredir. Saniye olarak kaydedilen bu süreler, norm çalışma grubundaki SOBAT okuma metinlerinin hata

ve süre puanları ile yüzdelik dilimlere göre 0-5 puan aralığında dönüştürülerek standart hale getirilmiştir. Bu sayede her metinde elde edilen yüksek puan, o metnin daha hızlı okunduğunu gösterir. *SOBAT Doğru Okuma (Okuma Hatası) Alt Testi:* bir çocuğun okuduğu metni ne kadar hatasız ve sorunsuz bir şekilde okuyabildiğini gösteren bir beceridir. Bu beceri, harf, hece veya satır atlama, harf veya hece ekleme ve ters okuma gibi hatalardan kaçınarak yazılı metne bağlı kalma yeteneğini içerir. Hata puanları, bir çocuğun okuma sırasında yaptığı yanlışların sayısını gösterir. Bu puanlar arttıkça, doğru okuma becerisinin zayıfladığı anlaşılır. Her metinde yapılan hatalar toplanarak metin hata puanı elde edilir. SOBAT adlı okuma testinde hata puanları, yüzdelik dilimler halinde 0 ile 5 arasında değerlendirilir. Her metin için ayrı ayrı hesaplanan bu puanlar toplanarak toplam okuma hatası puanı bulunur. Okunan metin sayısı, çocuğun yaşına, sınıf düzeyine ve okuma becerisine göre değişir. Bu nedenle, her çocuğun okuma hatası puanı, toplam hata puanının okunan metin sayısına bölünmesiyle (ortalama alınmasıyla) hesaplanır. *SOBAT Akıcı Okuma Alt Testi:* Akıcı okuma, bir çocuğun belirli bir metni hatasız, anlaşılabilir ve hızlı bir şekilde okuması anlamına gelir. Bu beceri, kelime hazinesi ve tanıma ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda, metnin duygusal tonunu ve anlamını yansıtan bir şekilde, doğru vurgu ve ses tonuyla okunmayı da kapsar (Yılmaz, 2008). SOBAT adlı okuma değerlendirme sisteminde, akıcılık puanı elde etmek için, farklı uzunluklarda metinler kullanılır. Bu metinler, zaman ve hatasız okuma (hata sayısı) puanları şeklinde değerlendirilir. Her iki puan da yüzdelik olarak ifade edilir ve 0'dan 5'e kadar bir skala üzerinden değerlendirilir. Daha sonra, her metin için elde edilen süre ve hata puanları toplanır. Bu toplam puan, okunan metin sayısına bölünerek akıcı okuma puanı elde edilir. SOBAT testinin ne kadar doğru ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu belirlemek için ölçüt geçerliği ve kapsam geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt geçerliği için Bender Gestalt Testi, Gesell Gelişim Figürleri Testi ve Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği ile SOBAT arasında korelasyon değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, ölçütün alt boyutları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu ve bu ilişki kuvvetlerinin 0,24 ile 0,93 arasında değiştiğini göstermiştir. Benzer şekilde, SOBAT'ın alt boyutları ile Bender Gestalt ve Gesell Gelişim Figürleri Testi 'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler de anlamlı ve ters yönde çıkmıştır. Bu durum, SOBAT'ın alt boyutlarında artış olmasıyla birlikte Bender Gestalt ve Gesell Gelişim Figürleri Testi 'nin alt boyutlarında azalma olduğunu göstermektedir. Ancak, SOBAT'ın "okuduğunu

anlama" alt boyutu ile Bender Gestalt arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Son olarak, SOBAT'ın alt boyutları ile Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği arasındaki ilişkiler de anlamlı çıkmış ve bu ilişkilerin kuvveti 0,27 ile 0,60 arasında değiştiği belirtilmektedir. SOBAT alt boyutları için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları incelendiğinde okuma hızı iç tutarlık katsayısının 0.95, okuduğunu anlama için iç tutarlık katsayısının 0.83, doğru okuma (okuma hatası) için iç tutarlık katsayısının 0.82, akıcı okuma için iç tutarlık katsayısının 0.93 ve tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısının ise 0.95 olduğu belirtilmiştir. Her bir alt ölçek için hesaplanan iki yarım güvenirlik katsayıları değerlendirildiğinde ise, okuma hızı için 0.94, okuduğunu anlama için 0.87, doğru okuma için 0.74, akıcı okuma için 0.91 ve tüm ölçeğin güvenirliğinin ise 0,78 olduğu belirtilmiştir (Erden ve Çelik, 2019).

4.3.3. Veri Toplama Süreci

Uygulama süreci başlatılmadan önce Kapadokya Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için 645577500.99-44353 nolu etik kurul izni alınmıştır. Araştırmacı ebeveynlere araştırma amacı, veri toplama araçları ve veri toplama sürecinde yapılacaklar hakkında bilgilendirmeler yapmıştır. Çocuğunun araştırmaya katılmasını kabul eden ebeveynler bilgilendirilmiş onam formunu imzalamışlardır. Ebeveyn onayından sonra araştırmacı katılımcıların devam ettikleri rehabilitasyon merkezi ve ilkokulun sessiz ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış, iki sandalye ve bir masanın bulunduğu bir odasında katılımcılarla birebir çalışarak verileri iki oturumda toplamıştır. İlk oturumda katılımcı çocuklarla tanışılmış, sohbet edilmiş ve katılımcıların araştırmaya ve ortama alışması sağlanmıştır. Sonra katılımcılara yapılacak değerlendirmeler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcıların sözel dil becerilerine ilişkin veriler TODİL ile birinci, okuma becerilerine ilişkin veriler ise SOBAT ile ikinci oturumda toplanmıştır.

Tüm katılımcı çocuklara, testlerin uygulayıcı sertifikasına sahip olan araştırmacı tarafından TODİL ve SOBAT uygulanmıştır. Tipik gelişim gösteren katılımcıların dil ve okuma becerilerinin yaşlarına paralel olup olmadığı belirlenmiştir. TODİL 'de ana ve

bileşke test puanları hesaplanmıştır. SOBAT 'ta okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanları hesaplanmıştır.

4.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada, araştırma kapsamında toplanan veriler, IBM SPSS İstatistik-29 programı kullanılarak istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma ölçeklerinden ve sosyodemografik anketten elde edilen veriler, tanımlayıcı istatistikler (en düşük, en yüksek puan, ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde) ile özetlenmiştir. Ölçek puanları üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Verilerin normallik ve varyans homojenliği, analizlerde kullanılacak test yöntemlerinin belirlenmesi için kontrol edilmiştir. Normallik dağılımı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının yanı sıra histogram, Normal Q-Q grafiği, Detrended Normal Q-Q grafiği ve kutu-sap grafiği gibi görsel araçlar kullanılarak değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısını değerlendirirken normallik varsayımı için $\pm 1,5$ aralığı referans alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tanı gruplarına (tipik gelişim, ÖÖG ve ÖÖG'ne DEHB tanısı eşlik eden gruplar) göre TODİL ve SOBAT değişkenleri incelendiğinde sadece konuşma, anlam bilgisi ve sözlü dil becerilerinden elde edilen puanların çarpık dağılım sergilediği ve diğer değişken puanlarının ise her bir alt grupta normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Yine aynı değişkenlerden elde edilen puanlar cinsiyet (kız-erkek) faktörüne göre incelendiğinde cümle anlama ve okuduğunu anlama değişken puanlarının çarpık dağılım sergilediği ve diğer değişken puanlarının ise her bir alt grupta normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Bunun yanında değişken puanları gruplandırılmadan normallik analizine tabi tutulduğunda ise sadece okuduğunu anlama değişken puanlarının çarpık dağılım sergilediği ve diğer tüm değişken puanlarının ise normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Gruplar arası varyans homojenliği ise Levene testi ile incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin sosyodemografik değişken grupları/alt grupları arasındaki farkları incelemek için şu testler kullanılmıştır: Bağımsız örneklem T Testi (iki grup), Mann Whitney-U testi (iki grup), tek yönlü Anova Testi (üç ve üzeri grup) veya Kruskal Wallis H testi (üç ve üzeri grup). Ölçek alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki düzeyleri, Pearson veya Spearman korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Korelasyon katsayıları, zayıf ilişki ($0.00 > |r| \geq 0.30$), orta kuvvetli ilişki

($0.30 > |r| \geq 0.70$) ve kuvvetli ilişki ($0.70 > |r| \geq 1.00$) olarak yorumlanmıştır (Bursal, 2023).

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcılar

Tanı Grupları	N	%
Tipik Gelişim	18	33,3
Özgül Öğr. Güçlüğü	18	33,3
Özgül Ö. G. ve DEHB	18	33,3
Cinsiyet	N	%
Kız	27	50,0
Erkek	27	50,0
Yaş	N	%
7.6-7.11 (TİPİK GELİŞİM)	6	33,3
7.6- 7.11 (ÖÖG)	6	33,3
7.6-7.11 (ÖÖG VE DEHB)	6	33,3
8.0-8.5 (TİPİK GELİŞİM)	6	33,3
8.0-8.5 (ÖÖG)	6	33,3
8.0-8.5 (ÖÖG VE DEHB)	6	33,3
8.5-8.11 (TİPİK GELİŞİM)	6	33,3
8.5-8.11 (ÖÖG)	6	33,3
8,5-8.11 (ÖÖG VE DEHB)	6	33,3

n: frekansı; %:gruptaki örneklem sayısı/toplam örneklem sayısı

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada 18 (%33,3) tipik gelişim gösteren, 18 (%33,3) ÖÖG olan ve 18 (%33,3) de ÖÖG’ye DEHB tanısı eşlik eden katılımcılar yer almaktadır. Bu katılımcıların 27’si (%50,0) kız ve 27’si (%50,0) ise erkektir. Katılımcıların yaşları 7-9 yaş aralığındadır. Her grupta (ÖÖG, ÖÖG ve DEHB , tipik gelişim) 6 katılımcı 7.6-7.11 yaş grubunda , 6 katılımcı 8.0-8.5 yaş grubunda, 6 katılımcı 8.6-8.11 yaş grubunda eşit olarak seçilmiştir.

Tablo 2. TODİL Sözel Dil Becerileri Skorları

Değişkenler	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	ss
Resim Sözcük Dağırcığı	54	14	33	23,39	4,495
İlişkili Sözcük Dağırcığı	54	5	28	16,22	5,424
Sözcük Betimleme	54	12	34	20,04	5,306
Cümle Anlama	54	4	30	19,22	5,120
Cümle Tekrar Etme	54	2	33	15,50	8,525
Biçim Birim Tamamlama	54	4	37	20,85	8,167

n: Frekans; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma

Tablo 2’de TODİL sözel dil becerilerinin ortalama ve yayılım değerleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birim tanımlama testlerinden katılımcıların aldıkları en düşük puanların sırası ile 14, 5, 12, 4, 2 ve 4 olduğu bunun yanında en yüksek aldıkları puanların sırası ile 33, 28, 34, 30, 33 ve 37 olduğu ve yine aynı testlerden alınan puanların ortalamalarının ise sırası ile 23,39/16,22/20,04/19,22/15,50/20,85 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. TODİL Bileşke Performanslarının Ortalama ve Yayılım Değerleri

Değişkenler	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	ss
Dinleme	54	2	26	12,30	5,801
Organize Etme	54	2	27	11,28	6,385
Konuşma	54	4	27	12,07	5,908
Dil Bilgisi	54	3	39	16,04	9,609
Anlam Bilgisi	54	6	42	19,20	8,706
Sözlü Dil	54	6	80	34,67	18,250

n: Frekans; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma

Tablo 3’te TODİL bileşke performans testlerinin ortalama ve yayılım değerleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözlü dil bilgisi testlerinden katılımcıların aldıkları en düşük puanların sırası ile 2, 2, 4, 3, 6 ve 6 olduğu bunun yanında en yüksek aldıkları puanların sırası ile 26, 27, 27, 39, 42 ve 80 olduğu ve yine aynı testlerden alınan puanların ortalamalarının ise sırası ile 12,30/11,28/12,07/16,04/19,20/34,67 olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sesli Okuma Becerisi Ve Okuduğunu Anlama Testinden (SOBAT) Alınan Puanların Ortalama Ve Yayılım Değerleri

Değişkenler	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	ss
Okuma Hızı	54	2	36	16,94	10,837
Doğru okuma	54	2	39	17,74	12,280
Akıcı okuma	54	4	75	34,72	22,990
Okuduğunu anlama	54	2	49	28,28	16,583

n: Frekans; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma

Tablo 4'te Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testinden (SOBAT) alınan puanların ortalama ve yayılım değerleri yer almaktadır. Tablo okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama testlerinden katılımcıların aldıkları en düşük puanların sırası ile 2, 2, 4 ve 2 olduğu bunun yanında en yüksek aldıkları puanların sırası ile 36, 39, 75 ve 49 olduğu ve yine aynı testlerden alınan puanların ortalamalarının ise sırası ile 16,94/17,74/34,72/28,28 olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Tanı Gruplarına Ait TODİL Sözel Dil Becerilerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	F	P	A. Fark
Resim Sözcük Dağarcığı	Tipik Gelişim ¹	18	28,11	3,513	33,34	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	20,67	2,249			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	21,39	3,146			
	Toplam	54	23,39	4,495			
İlişkili Sözcük Dağarcığı	Tipik Gelişim ¹	18	22,06	4,165	41,45	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	14,44	1,723			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	12,17	3,823			
	Toplam	54	16,22	5,424			
Sözcük Betimleme	Tipik Gelişim ¹	18	25,94	4,721	43,74	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	17,17	1,823			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	17,00	2,590			
	Toplam	54	20,04	5,306			
Cümle Anlama	Tipik Gelişim ¹	18	24,44	3,072	49,05	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	18,83	1,654			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	14,39	3,973			2>3
	Toplam	54	19,22	5,120			

Cümle Tekrar Etme	Tipik Gelişim ¹	18	24,56	5,204	65,01	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	14,89	3,864			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	7,06	4,671			2>3
	Toplam	54	15,50	8,525			
Biçim Birim Tamamlama	Tipik Gelişim ¹	18	28,28	5,289	42,48	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	21,61	4,667			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	12,67	5,314			2>3
	Toplam	54	20,85	8,167			

n: Frekans; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma; F: F/Anova testindeki standartlaştırılmış katsayı; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı; A. Fark: anlamlı farkın olduğu grupların puan karşılaştırması

**p<0,001; F: One Way ANOVA, Fark: Turkey/Games-Howell

Tablo 5’te tanı gruplarına (tipik gelişim gösteren, ÖÖG olan ve ÖÖG’ye DEHB tanısı eşlik eden katılımcılar) göre TODİL sözel dil becerileri için elde edilen toplam puanlarındaki farklılıkları inceleyen tek yönlü Anova (one way Anova) sonuçları yer almaktadır. Tablodaki bulgulara göre resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birim tamamlama testleri incelendiğinde tipik gelişim sergileyen çocukların ($\bar{x}$: 28,11/22,06/25,94/24,44/24,56/28,28) bu testlerden sırası ile aldıkları puanların ÖÖG tanısına sahip çocukların ($\bar{x}$: 20,67/14,44/17,17/18,83/14,89/21,61) ve ÖÖG’ye DEHB tanısı eşlik eden çocukların ($\bar{x}$: 21,39/12,17/17,00/14,39/7,06/12,67) aynı testlerden sırası ile aldıkları puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0,001). Ayrıca cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birim tamamlama testleri tekrar incelendiğinde ise ÖÖG tanısına sahip çocukların ($\bar{x}$: 18,83/14,89/21,61) bu testlerden sırası ile aldıkları puanların ÖÖG’ye DEHB tanısı eşlik eden çocukların ($\bar{x}$: 14,39/7,06/12,67) aynı testlerden sırası ile aldıkları puanlardan anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0,001). Diğer karşılaştırma grupları arasındaki farklar ise anlamlı değildir (p>0,05).

**Tablo 6. Tanı Gruplarına Ait TODİL Bileşke Performanslarının Karşılaştırılması–
1**

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	F	P	A. Fark
Dinleme	Tipik Gelişim ¹	18	18,56	5,008	41,72	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	10,33	2,196			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	8,00	3,144			2>3
	Toplam	54	12,30	5,801			
Organize Etme	Tipik Gelişim ¹	18	18,28	5,454	53,92	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	9,78	2,290			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	5,78	2,415			2>3
	Toplam	54	11,28	6,385			
Dil Bilgisi	Tipik Gelişim ¹	18	25,78	8,293	51,49	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	15,61	4,203			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	6,72	2,986			2>3
	Toplam	54	16,04	9,609			

n: Frekans; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma; F: F/Anova testindeki standartlaştırılmış katsayı; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı; A. Fark: anlamlı farkın olduğu grupların puan karşılaştırması

**p<0,001; F: One Way ANOVA, Fark: Turkey/Games-Howell

Tablo 6’da tanı gruplarına (tipik gelişim gösteren, ÖÖG olan ve ÖÖG’ ye DEHB tanısı eşlik eden katılımcılar) göre TODİL bileşke performansları için elde edilen toplam puanlarındaki farklılıkları inceleyen tek yönlü Anova (one way Anova) sonuçları yer almaktadır. Tablodaki bulgulara göre dinleme, organize etme ve dil bilgisi testleri incelendiğinde tipik gelişim sergileyen çocukların ($\bar{x}$: 18,56/18,28/25,78) bu testlerden sırası ile aldıkları puanların özgül öğrenme güçlüğü tanısına sahip çocukların ($\bar{x}$: 10,33/9,78/15,61) ve ÖÖG’ ye DEHB tanısı eşlik eden çocukların ($\bar{x}$: 8,00/5,78/6,72) aynı

testlerden sırası ile aldıkları puanlardan anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,001$). Ayrıca ÖÖG tanısına sahip çocukların dinleme, organize etme ve dil bilgisi testlerinden sırası ile aldıkları puanların ($\bar{x}$: 10,33/9,78/15,61) ÖÖG'ye DEHB tanısı eşlik eden çocukların aynı testlerden sırası ile aldıkları puanlardan ($\bar{x}$: 8,00/5,78/6,72) anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,001$).

**Tablo 7. Tanı Gruplarına Ait TODİL Bileşke Performanslarının Karşılaştırılması–
2**

Değişkenler	Grup	n	Xsıra	X ²	df	P	A. Fark
Konuşma	Tipik Gelişim ¹	27	42,11				1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	27	26,44	29,19	2	0,00**	1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	27	13,94				
Anlam Bilgisi	Tipik Gelişim ¹	27	41,31				1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	27	22,31	21,37	2	0,00**	1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	27	18,89				
Sözlü Dil	Tipik Gelişim ¹	27	41,39				1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	27	27,39	27,88	2	0,00**	1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	27	13,72				2>3

n: frekans; Xsıra: Her bir gruptaki verilerin tüm veriler arasında aldığı ortalama sıra; X²: **Ki-kare test istatistiği**; df: **serbestlik derecesi**; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı; A. Fark: anlamlı farkın olduğu grupların puan karşılaştırması

**p<0,001; X²=Kruskal-Wallis H test

Tablo 7’de tanı gruplarına (tipik gelişim gösteren, ÖÖG olan ve ÖÖG’ye DEHB tanısı eşlik eden katılımcılar) göre TODİL bileşke performansları için elde edilen toplam puanlarındaki farklılıkları inceleyen Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Tablodaki bulgulara göre konuşma, anlam bilgisi ve sözlü dil testleri incelendiğinde tipik gelişim sergileyen çocukların (Xsıra: 42,11/41,31/41,39) bu testlerden sırası ile aldıkları puanların ÖÖG tanısına sahip çocukların (Xsıra: 26,44/22,31/27,39) ve ÖÖG’ye DEHB

tanısı eşlik eden çocukların (Xsıra: 13,94/18,89/13,72) aynı testlerden sırası ile aldıkları puanlardan anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,001$). Ayrıca ÖÖG tanısına sahip çocukların sözlü dil testinden aldıkları puanların (Xsıra: 27,39) ÖÖG'ye DEHB tanısı eşlik eden çocukların aynı testten aldıkları puanlardan (Xsıra: 13,72) anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,001$). Diğer karşılaştırma grupları arasındaki farklar ise anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tablo 8. Tanı Gruplarının Sesli Okuma Becerisi Ve Okuduğunu Anlama Testinden (SOBAT) Alınan Puanların Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	F	P	A. Fark
Okuma Hızı	Tipik Gelişim ¹	18	29,06	6,620	56,30	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	13,89	7,161			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	7,89	4,364			2>3
	Toplam	54	16,94	10,837			
Doğru Okuma	Tipik Gelişim ¹	18	31,83	6,428	74,11	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	14,72	7,160			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	6,67	5,269			2>3
	Toplam	54	17,74	12,280			
Akıcı Okuma	Tipik Gelişim ¹	18	60,89	12,988	67,03	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	28,72	14,158			1>3
	Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	14,56	9,218			2>3
	Toplam	54	34,72	22,990			
Okuduğunu Anlama	Tipik Gelişim ¹	18	44,78	3,154	124,00	0,00**	1>2
	Özgül Öğr. Güçlüğü ²	18	31,50	10,804			1>3

Özgül Ö. G. ve DEHB ³	18	8,56	4,422	2>3
Toplam	54	28,28	16,583	

n: Frekans; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma; F: F/Anova testindeki standartlaştırılmış katsayı; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı; A. Fark: anlamlı farkın olduğu grupların puan karşılaştırması
 **p<0,001; F: One Way ANOVA, Fark: Turkey/Games-Howell

Tablo 8’de tanı gruplarına (tipik gelişim gösteren, ÖÖG olan ve ÖÖG’ye DEHB tanısı eşlik eden katılımcılar) göre SOBAT için elde edilen toplam puanlarındaki farklılıkları inceleyen tek yönlü Anova (one way Anova) sonuçları yer almaktadır. Tablodaki bulgulara göre okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama testleri incelendiğinde tipik gelişim sergileyen çocukların ($\bar{x}$: 29,06/31,83/60,89/44,78) bu testlerden sırası ile aldıkları puanların ÖÖG’ye sahip çocukların ($\bar{x}$: 13,89/14,72/28,72/31,50) ve ÖÖG’ye DEHB tanısı eşlik eden çocukların ($\bar{x}$: 7,89/6,67/14,56/8,56) aynı testlerden sırası ile aldıkları puanlardan anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0,001). Ayrıca ÖÖG’ye sahip çocukların okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama testlerinden sırası ile aldıkları puanların ($\bar{x}$: 13,89/14,72/28,72/31,50) ÖÖG’ye DEHB tanısı eşlik eden çocukların sırası ile aynı testlerden aldıkları puanlardan ($\bar{x}$: 7,89/6,67/14,56/8,56) anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0,001).

Tablo 9. Cinsiyet Faktörüne Göre TODİL Sözel Dil Becerilerinin Karşılaştırılması–1

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	T	p
Resim Sözcük Dağırcığı	Kız	27	23,04	4,71	-0,57	0,57
	Erkek	27	23,74	4,33		
İlişkili Sözcük Dağırcığı	Kız	27	15,96	5,93	-0,35	0,73
	Erkek	27	16,48	4,96		
Sözcük Betimleme	Kız	27	20,11	5,74	0,10	0,92
	Erkek	27	19,96	4,94		
Cümle Tekrar Etme	Kız	27	14,96	9,35	-0,46	0,65
	Erkek	27	16,04	7,75		
Biçim Birim Tamamlama	Kız	27	21,15	8,98	0,26	0,79
	Erkek	27	20,56	7,43		

n: Frekans; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma; t: T testindeki standartlaştırılmış katsayı; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı
 p>0,05, t: Bağımsız Örnekler (Independent Samples) T Testi

Tablo 9’da kız ve erkek çocuklarının cinsiyet faktörüne göre TODİL sözel dil becerileri için elde edilen toplam puanlarındaki farklılıkları inceleyen bağımsız örneklem T test (independent sample T test) sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde resim sözcük dağarcığı ($\bar{x}$: 23,74>23,04), ilişkili sözcük dağarcığı ($\bar{x}$: 16,48>15,96), sözcük betimleme ($\bar{x}$: 20,11>19,96), cümle tekrar etme ($\bar{x}$: 16,04>14,96) ve biçim birim tamamlama ($\bar{x}$: 21,15>20,56) testlerinden elde edilen puanların cinsiyet gruplarına göre farklılaştığı görülse de bu farkların anlamlı/manidar olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 10. Cinsiyet Faktörüne Göre TODİL Sözel Dil Becerilerinin Karşılaştırılması–2

	Grup	n	Xsıra	U	z	p
Cümle Anlama	Kız	27	27,11	375,00	0,18	0,85
	Erkek	27	27,89			

n: frekans; Xsıra: Her bir gruptaki verilerin tüm veriler arasında aldığı ortalama sıra; U: Mann-Whitney U test istatistiği; z: Standart normal dağılıma dönüştürülmüş U istatistiği; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı $p>0,05$, U: Mann-Whitney U testi

Tablo 10’da kız ve erkek çocuklarının cinsiyet faktörüne göre cümle anlama testinden elde edilen puanlarındaki farklılıkları inceleyen Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ilgili testten elde edilen puanların cinsiyet gruplarına göre farklılaştığı (Xsıra: 27,89>27,11) görülse de bu farklılığın anlamlı/manidar olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 11. Cinsiyet Faktörüne Göre TODİL Bileşke Performanslarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	T	p
Dinleme	Kız	27	12,00	5,90	-0,37	0,71
	Erkek	27	12,59	5,79		
Organize Etme	Kız	27	10,93	6,66	-0,40	0,69
	Erkek	27	11,63	6,20		
Konuşma	Kız	27	12,22	5,85	0,18	0,86
	Erkek	27	11,93	6,07		

Dil Bilgisi	Kız	27	15,70	9,56	-0,25	0,80
	Erkek	27	16,37	9,83		
Anlam Bilgisi	Kız	27	18,78	9,08	-0,36	0,72
	Erkek	27	19,63	8,47		
Sözlü Dil	Kız	27	33,74	18,64	-0,37	0,71
	Erkek	27	35,59	18,16		

n: Frekans; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma; t: T testindeki standartlaştırılmış katsayı; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı
 $p>0,05$, t: (Bağımsız örnekler) Independent Samples T Testi

Tablo 11’de kız ve erkek çocuklarının cinsiyet faktörüne göre TODİL bileşke performansları için elde edilen puanlarındaki farklılıkları inceleyen bağımsız örneklem T test (independent sample T test) sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde dinleme ($\bar{x}$: 12,59>12,00), organize etme ($\bar{x}$: 11,63>10,93), konuşma ($\bar{x}$: 12,22>11,93), dil bilgisi ($\bar{x}$: 16,37>15,70), anlam bilgisi ($\bar{x}$: 19,63>18,73) ve sözlü dil ($\bar{x}$: 35,59>33,74) testlerinden elde edilen puanların cinsiyet gruplarına göre farklılaştığı görülse de bu farkların anlamlı/manidar olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 12. Cinsiyet Faktörüne Sesli Okuma Becerisi Ve Okuduğunu Anlama Testinden (SOBAT) Alınan Puanların Karşılaştırılması-1

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	T	p
Okuma Hızı	Kız	27	16,41	11,67	-0,36	0,72
	Erkek	27	17,48	10,13		
Doğru Okuma	Kız	27	17,11	13,07	-0,37	0,71
	Erkek	27	18,37	11,65		
Akıcı Okuma	Kız	27	33,52	24,66	-0,38	0,70
	Erkek	27	35,93	21,59		

n: Frekans; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma; t: T testindeki standartlaştırılmış katsayı; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı
 $p>0,05$, t: (Bağımsız örnekler) Independent Samples T Testi

Tablo 12’de kız ve erkek çocuklarının cinsiyet faktörüne göre SOBAT için elde edilen toplam puanlarındaki farklılıkları inceleyen bağımsız örneklem T test (independent sample T test) sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde okuma hızı ($\bar{x}$: 17,48>16,41), doğru okuma ($\bar{x}$: 18,37>17,11) ve akıcı okuma ($\bar{x}$: 35,93>33,52)

testlerinden elde edilen puanların cinsiyet gruplarına göre farklılaştığı görülse de bu farkların anlamlı/manidar olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 13. Cinsiyet Faktörüne Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testinden (SOBAT) Alınan Puanların Karşılaştırılması-2

	Grup	n	Xsıra	U	Z	p
Okuduğunu Anlama	Kız	27	26,93	380,00	0,27	0,79
	Erkek	27	28,07			

n: frekans; Xsıra: Her bir gruptaki verilerin tüm veriler arasında aldığı ortalama sıra; U: Mann-Whitney U test istatistiği; z: Standart normal dağılıma dönüştürülmüş U istatistiği; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı

$p>0,05$, U: Mann-Whitney U testi

Tablo 13'te kız ve erkek çocuklarının cinsiyet faktörüne göre okuduğunu anlama testinden elde edilen puanlarındaki farklılıkları inceleyen Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ilgili testten elde edilen puanların cinsiyet gruplarına göre farklılaştığı (Xsıra: $28,07>26,93$) görülse de bu farklılığın anlamlı/manidar olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 14. TODİL Sözel Dil Becerileri ile SOBAT Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Değişken		Okuma Hızı	Doğru Okuma	Akıcı Okuma	Okuduğunu Anlama
Resim Sözcük Dağarcığı	r	0,73**	0,72**	0,73**	0,58**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
İlişkili Sözcük Dağarcığı	r	0,82**	0,83**	0,83**	0,74**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
Sözcük Betimleme	r	0,80**	0,80**	0,80**	0,65**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
Cümle Anlama	r	0,79**	0,79**	0,80**	0,85**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
Cümle Tekrar Etme	r	0,89**	0,90**	0,90**	0,90**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
Biçim Birim Tamamlama	r	0,73**	0,75**	0,74**	0,75**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00

r: korelasyon katsayısı; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı

****p<0,001**; Okuma hızı, doğru okuma ve akıcı okuma değişkenleri pearson korelasyon ve okuduğunu anlama değişkeni ise spearman korelasyon ile değerlendirilmiştir.

Tablo 14'te TODİL sözel dil becerilerinden elde edilen test puanları ile sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama (SOBAT) testlerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki düzeyleri pearson ve spearman korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Tablodaki bulgular ele alındığında okuma hızı, doğru okuma ve akıcı okuma ile TODİL sözel dil becerileri (resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme, biçim birim tamamlama) arasında pozitif yönlü, kuvvetli ($|r| > 0,70$) ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,001$). Okuduğunu anlama ile resim sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme test puanları arasında pozitif yönlü, orta kuvvette ($0,70 \geq |r| > 0,30$) ve anlamlı ilişkiler tespit edildiği görülmektedir ($p < 0,001$). Okuduğunu anlama ile ilişkili sözcük dağarcığı, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birim tamamlama arasındaki ilişkilerin ise pozitif yönlü, kuvvetli ($|r| > 0,70$) ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,001$).

Tablo 15. TODİL Bileşke Performanslar ile SOBAT Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Değişken	Okuma Hızı	Doğru Okuma	Akıcı Okuma	Okuduğunu Anlama
Dinleme	r 0,68**	0,71**	0,70**	0,68**
	p 0,00	0,00	0,00	0,00
Organize Etme	r 0,82**	0,82**	0,82**	0,81**
	p 0,00	0,00	0,00	0,00
Konuşma	r 0,64**	0,67**	0,66**	0,67**
	p 0,00	0,00	0,00	0,00
Dil Bilgisi	r 0,75**	0,76**	0,75**	0,78**
	P 0,00	0,00	0,00	0,00
Anlam Bilgisi	r 0,58**	0,60**	0,59**	0,54**
	p 0,00	0,00	0,00	0,00

Sözlü Dil	r	0,64**	0,65**	0,65**	0,65**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00

r: korelasyon katsayısı; p: anlamlılık/manidarlık katsayısı

**p<0,001; Okuma hız, doğru okuma ve akıcı okuma değişkenleri pearson korelasyon ve okuduğunu anlama değişkeni ise spearman korelasyon ile değerlendirilmiştir.

Tablo 15’te TODİL bileşke performanstan elde edilen test puanları ile sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama (SOBAT) testlerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki düzeyleri pearson ve spearman korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Tablodaki bulgular ele alındığında dinleme performansı ile doğru okuma arasında, organize etme ve dil bilgisi ile tüm okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama) arasında pozitif yönlü, kuvvetli ($|r| > 0,70$) ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,001$). Dinleme performansı ile okuma hızı, akıcı okuma, okuduğunu anlama performansları arasında ve bunun yanında konuşma, anlam bilgisi ve sözlü dil performansı ile tüm okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama) arasında ise pozitif yönlü, orta kuvvetli ($0,70 \geq |r| > 0,30$) ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,001$).

TARTIŞMA

Çalışmada ÖÖG tanılı çocuklar, ÖÖG ve DEHB tanılı çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların dil ve okuma becerilerindeki farklılıklar incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada TODİL ile çocukların, resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme, biçim birim, tamamlama, dinleme, organize etme, sözlü dil, konuşma, dil bilgisi ve anlam bilgisi becerileri karşılaştırılmıştır. SOBAT ile okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri değerlendirilmiştir. TODİL sözel dil becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ÖÖG tanılı çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklara oranla TODİL sözel dil becerilerinde anlamlı olarak daha düşük seviyede oldukları tespit edilmiştir. Daha önce ÖÖG tanılı çocuklar ile yapılan bir çalışmada bu tespiti destekler niteliktedir. Nitekim çalışmada, ÖÖG tanısı bulunan çocukların sözcük ve cümleleri uygun biçim birimler ile tamamlamada, uzun ve karmaşık cümleleri anlamada ve tekrarlamada aksamalar yaşadığı ortaya konulmuştur (Seçkin ve Sarı, 2020). Ayrıca Turan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ÖÖG tanılı çocukların sözcük bilgisi ve dil bilgisi ile ilgili cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birim tamamlama alanlarında tipik gelişim gösteren çocuklara göre başarısız oldukları tespit edilmiştir. ÖÖG olan çocukların dili anlama becerilerinde yaşamış olduğu güçlükler, okuduğunu anlama becerilerinde sorunlara neden olmaktadır (Nation vd., 2004; Nation vd., 2010; Snowling vd., 2019). Buna bağlı olarak ifade edici dil etkilenmekte ve birden çok anlamı olan kelimeleri anlamada, kullanmada problem yaşamaktadırlar (Turan ve Yükselen, 2004) ÖÖG ‘nin dil tabanlı bir bozukluk olmasından dolayı akranlarına nazaran zayıf sözel dil becerileri göstermeleri şaşırtıcı değildir. Sözel dil becerilerinin TGG akranlarına göre ÖÖG ‘de düşük çıkması ÖÖG ‘nin yalnızca dilin fonoloji bileşeninde yaşanan bir güçlük olmadığının göstergesidir. ÖÖG ‘de yaşanan okuma ve dil sorunları açıklamak için birçok kuram vardır. ÖÖG ‘de belirtileri açıklamak için kullanılan diğer bir kuram da bilgi işleme hızında sorun olduğunu ileri süren duyuşsal eksiklik (sensory deficit) kuramıdır. ÖÖG ne sahip çocukların işitsel ve görsel uyarıları normal kişilere göre daha yavaş işledikleri varsayımı üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Kraus, 1996). Bu yavaş işleme; ÖÖG olan çocukların kendini kontrol becerilerini etkileyerek sözel anlatı yaparken semantik, sentaks, fonolojik, morfolojik gibi dilin bileşenlerini düzenlemek ve motor üretimi planlayarak nitelikli, doğru bir anlatım yapabilmesinde zorluklar

yaşamasına sebep olacağı düşünülmektedir. Bu da yine araştırmada elde edilen ÖÖG ‘nin TGG ye nazaran sözel dil becerilerindeki zayıflığa başka bir sebep olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada ÖÖG tanılı çocukların cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birimi tamamlama becerilerinin, ÖÖG ve DEHB tanılı çocuklara göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Diğer karşılaştırma grupları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çelik ve ark. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ÖÖG’ye eşlik eden DEHB tanılı çocukların, ÖÖG tanılı çocuklara göre sesli okuma becerisi, okuduğunu anlama ve tekrar etme becerilerinde daha çok zorlandığı tespit etmiştir. Benzer şekilde Canlı (2018) çalışması sonucunda DEHB ve sözel dil becerileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. ÖÖG ‘ye eşlik eden ikinci bir tanının varlığının okuma ve dil becerilerini olumsuz yönde etkilemesi beklenen bir durum olsa da birbirine sıklıkla eşlik eden bu iki tanıda DEHB ‘in hangi okuma ve dil becerisini etkilediğini ortaya çıkarmak, müdahale düzenlemesi ve tanı için önem arz etmekteydi. Araştırma bulgularına bakıldığında DEHB’te yaşanan dikkat, dürtüsellik ve aşırı hareketlilik durumlarının uzun süreli dikkat, işitsel işleme- çözümleme ve planlama gerektiren cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlamada sınırlılıklara yol açtığı düşünülmektedir. Bu üç dil becerisi alanında yaşanan sınırlılıklar aynı zamanda DEHB ‘te dilin pragmatik bileşeninde de sorunlara yol açabilir. Yürütücü işlev bozuklukları, DEHB(DEHB) vakalarında oldukça yaygındır (Kim, 2000) ve son yirmi yılda bu duruma ilişkin bilişsel teorilerde yürütücü işlevlerin veya bilişsel kontrolün rolü ön plana çıkmaya başlamıştır (Hawkins, 2016). Bazı araştırmacılar, DEHB'deki pragmatik dil zorluklarının yürütücü işlev bozukluklarına bağlı olduğunu savunmaktadır (Green, 2014). DEHB tanısı alan çocuklar, dinledikleri bir hikayeyi yeniden anlatırken uygun bir konuşma tarzı oluşturmak için gereken planlama, organize etme ve gözlemlleme gibi üst düzey ifade edici dil becerilerinde zorluklar yaşamaktadır (Green, 2014). Ayrıca, DEHB'de sözel çalışma belleğinin etkilendiği bilinmektedir. Bu çalışma belleğindeki sorunlar, uzun kelimeleri ve cümleleri akılda tutma, tekrar üretme veya biçimbirim tamamlama gibi konularda sınırlamalar yaratabilmektedir. ÖÖG olan çocuklarla karşılaştırıldığında, DEHB tanılı çocukların sesli okuma becerileri genellikle daha zayıf bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerilerinde dikkat ve çalışma belleğinin önemli bir rol oynadığı (Jacobson ve ark., 2011; Stern ve Shalev, 2012) ve DEHB'li çocukların bu

alanlarda yaşadığı zorluklar nedeniyle okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir (Brock ve Knapp, 1996). DEHB tanısı almış çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki olumsuz etkilerin, işleme hızı ve çalışma belleği işlevleriyle ilişkili olabileceği belirtilmektedir.

Cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birim tamamlama becerilerinden elde edilen dilbilgisi bileşke puanları TODİL normuna göre incelendiğinde, ÖÖG tanılı çocuklar ile ÖÖG'ne eşlik eden DEHB tanılı çocuklara nazaran tipik gelişim gösteren çocukların dinleme, organize etme, dil bilgisi, konuşma, anlam bilgisi ve sözlü dil becerilerinde daha başarılı performans gösterdiği görülmüştür. Alan yazında yer alan bir çalışmada dil bilgisi bileşke puanlarının incelenmesi kapsamında ÖÖG tanılı çocukların zayıf ve çok zayıf performans gösterdikleri belirtilirken tipik gelişim gösteren çocukların ise tamamının ortalama ve üzerinde dil bilgisi performansı gösterdiği tespit edilmiştir (Turan, 2021). Çalışmada ulaşılan sonuçlar diğer çalışmaları destekleyici niteliktedir.

Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi (SOBAT) sonuçları incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocukların ÖÖG tanılı çocuklardan ve ÖÖG'ye eşlik eden DEHB tanılı çocuklardan performanslarının yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazında bulunan DEHB tanılı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sesli okuma becerisinin karşılaştırıldığı çalışma sonucunda DEHB tanılı çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara nazaran daha az sözel çıktı ürettiklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Al-Dakrouy ve Gardner, 2017). Bu bulgular, çalışmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Benzer şekilde Çelik ve ark. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ÖÖG ve ÖÖG'ye eşlik eden DEHB tanılı çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklar ile sesli okuma becerileri karşılaştırıldığında, daha düşük seviyede oldukları tespit edilmiştir. ÖÖG tanılı çocuklara yönelik gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, ÖÖG tanılı çocukların doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde, tipik gelişim gösteren akranlarının seviyelerini altında performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Gökdemir, 2020). SOBAT testinin bulgularını tartışacak olursak, okuma süreci yalnızca mekanik bir çözümleme (decoding) olmaktan öte, yazılı bilginin çözümlenip sözel dile dönüştürülmesiyle gerçekleşen bir anlamlandırma (comprehension) sürecidir (Güldenoğlu vd., 2015). Bu süreç, dört temel dil temelli aşamayı içermektedir: (a) kelimenin çözümlenmesi, (b) çözümlenen kelimelerin anlamlarının belirlenmesi, (c) bu

kelimelerin oluşturduğu cümlelerin sözdizimsel olarak analizi, (d) sıralı olarak sunulan cümlelerdeki düşünceler arasında bağlantı kurarak metnin anlamlandırılması (Cain, 2006; Doğan, 2011; Güldenoğlu vd., 2015). Tüm bu aşamaların başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, okuyucuların öncelikle sağlıklı ve yeterli bir dil gelişimine sahip olmaları gerekmektedir. Dil gelişiminin okuma üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, okuma sürecinin merkezinde belirli dil temelli becerilerin bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Bu beceriler arasında sesbilgisel farkındalık, morfoloji, sözdizimi, kelime dağarcığı ve bu becerilerin senkronize bir şekilde kullanılması gereken sözel anlama/dinleme becerileri yer almaktadır. Bu becerilerin bazıları okumanın çözümleme aşamasına, bazıları anlama aşamasına, bazıları ise hem çözümleme hem de anlama aşamasına doğrudan katkıda bulunmaktadır (Güldenoğlu vd., 2016). Bu bağlamda, ÖÖG ve (DEHB) gibi durumlarda görülen dil bozuklukları, aynı zamanda okuma becerilerini de olumsuz etkileyerek bu çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla okuma becerilerinin daha zayıf olmasına neden olabilmektedir. Okuma alanında etkili bir uygulama yapılabilmesi için, öncelikle dil ve okuma arasındaki ilişkilerin anlaşılması, ardından okuyucuların bireysel ihtiyaçlarına göre her iki alanı da destekleyen uygun müdahale stratejilerinin geliştirilip uygulanması büyük önem taşımaktadır (Güldenoğlu, 2019).

ÖÖG tanılı çocukların, SOBAT performansları, ÖÖG ve DEHB tanılı çocuklardan anlamlı olarak yüksektir. Canlı (2018) çalışma sonucunda DEHB tanılı çocukların okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlamak ve akıcı okuma becerileri bakımından ÖÖG ve tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha başarısız olduğunu tespit etmiştir. Nitekim DEHB tanılı çocukların söz konusu becerilerde yetersizliklerinin sosyal biliş kusurlarından kaynaklandığı bilinmektedir.

Çalışma sonucunda okuma hızı, doğru okuma ve akıcı okuma ile TODİL sözel dil becerileri (resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme, biçim birim tamamlama) arasında pozitif yönlü, kuvvetli ve anlamlı ilişkiler olduğuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama ile resim sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme test puanları arasında pozitif yönlü, orta kuvvette ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama ile ilişkili sözcük dağarcığı, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birim tamamlama arasındaki ilişkilerin ise pozitif yönlü, kuvvetli ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgular sebebiyle dil ve okuma becerilerinin birbiri

ile iç içe ve birbirlerini etkileyen iki beceri alanı olduğunu uzmanların ÖÖG ve DEHB tanı grubunda iki beceri alanı için ayrıntılı değerlendirmeler yapıp müdahaleyi dil ve okuma becerilerindeki sınırlı alanlara göre düzenlemesi gerektiğini göstermektedir. ÖÖG ve DEHB ‘te sıklıkla komorbite şeklinde görülen dil ve okuma bozukluklarının erken dönemde fark edilip çalışmalarının yapılması bundan dolayı da prognozu hafif düzeye getirmek için araştırma bulguları önem taşıyabilir.

Özetle bu çalışma ÖÖG ve DEHB’in TGG akranlarına nazaran daha zayıf sözel dil ve okuma becerileri olduğunu, ÖÖG ‘ye eşlik eden DEHB’in akademik, dil ve okuma becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceğini ve okuma ve dil becerilerinin bağlantılı olduğu ve yine birlikte ele alınarak çalışılması gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

ÖÖG, okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ve sayısal bozukluk olarak üç ayrı alanda görünmektedir. Okuma bozukluğu sözcük okuma, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama ile ilgiliyken yazılı bozuklukta harf söyleme ya da yazma dil bilgisi ve noktalama alanlarında aksamalar yaşanmaktadır. Sayısal bozukluk sayı algısını, doğru ve akıcı hesaplama yapabilmeyi ve sayılar arasında ilişki kurabilmeyi engelleyen bir bozukluktur. Dolayısıyla ÖÖG, öğrenmenin farklı alanlarıyla ilişkilidir. Bu sebeple çocukların hangi öğrenme alanında sorun yaşadığının belirlenmesi erken müdahale ve programın etkililiği için kritik öneme sahiptir.

ÖÖG'ne eşlik eden DEHB ise çocukların tipik gelişimlerine uygun olmayan yetersiz dikkat sürelerini, aşırı hareketliliğini ve dürtüselliğini ifade etmektedir. DEHB çoğunlukla erken çocukluk döneminde başlamakta ve yetişkinlik döneminde devam etmektedir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, tıpkı ÖÖG gibi öğrenmenin birden çok alanını kapsamaktadır. Her iki rahatsızlığın da erken yaşlarda fark edilmesi sebebiyle çocukların gelişim alanları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocuklar çeşitli alanlarda kapsamlı şekilde detaylı incelemeye tabii tutulmalıdır.

Çalışma kapsamında tipik gelişim gösteren çocukların TODİL sözel dil becerileri (resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme, biçim birim tamamlama) anlamlı olarak ÖÖG tanısına sahip çocuklardan ve ÖÖG'ne DEHB tanısı eşlik eden çocuklardan daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. ÖÖG tanısına sahip çocukların bazı TODİL sözel dil becerileri (cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birim tamamlama) anlamlı olarak ÖÖG'ne DEHB tanısı eşlik eden çocuklardan daha yüksek iken diğer karşılaştırma grupları arasındaki farklar ise anlamlı değildir.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer konu ise tipik gelişim gösteren çocukların TODİL bileşke performansları (dinleme, organize etme, dil bilgisi, konuşma, anlam bilgisi, sözlü dil) anlamlı olarak ÖÖG tanısına sahip çocuklardan ve ÖÖG'ne DEHB tanısı eşlik eden çocuklardan daha yüksek olduğudur.

ÖÖG tanısına sahip çocukların bazı TODİL bileşke performansları (dinleme, organize etme, dil bilgisi, sözlü dil) anlamlı olarak ÖÖG'ne DEHB tanısı eşlik eden çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilirken, diğer karşılaştırma grupları arasındaki anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Çalışmada tipik gelişim gösteren çocukların sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi (SOBAT) performansları (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama) anlamlı olarak ÖÖG tanısına sahip çocuklardan ve ÖÖG'ne DEHB tanısı eşlik eden çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. ÖÖG tanısına sahip çocukların sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi (SOBAT) performansları (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama) anlamlı olarak ÖÖG'ne DEHB tanısı eşlik eden çocuklardan daha yüksek düzeydedir.

Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalar doğrultusunda; kız ve erkek çocukların TODİL sözel dil becerileri (resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme, biçim birim tamamlama) arasında anlamlı fark olmadığına ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile kız ve erkek çocuklarının TODİL sözel dil becerileri benzerdir. Benzer şekilde kız ve erkek çocukların TODİL bileşke performansları (dinleme, organize etme, dil bilgisi, konuşma, anlam bilgisi, sözlü dil) arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Dolayısıyla kız ve erkek çocukların TODİL bileşke performansları da benzerdir. Kız ve erkek çocukların sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi (SOBAT) performansları (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama) arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Kız ve erkek çocukların SOBAT performansları benzerlik göstermektedir.

Çalışma sonucunda okuma hızı, doğru okuma ve akıcı okuma ile TODİL sözel dil becerileri (resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme, biçim birim tamamlama) arasında pozitif yönlü, kuvvetli ve anlamlı ilişkiler olduğuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama ile resim sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme test puanları arasında pozitif yönlü, orta kuvvette ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama ile ilişkili sözcük dağarcığı, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçim birim tamamlama arasındaki ilişkilerin ise pozitif yönlü, kuvvetli ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Dinleme performansı ile doğru okuma arasında, organize etme ve dil bilgisi ile tüm okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama) arasında pozitif yönlü, kuvvetli ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Dinleme performansı ile okuma hızı, akıcı okuma, okuduğunu anlama performansları arasında ve bunun yanında konuşma, anlam bilgisi ve sözlü dil performansı ile tüm okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama) arasında ise pozitif yönlü, orta kuvvetli ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Bulgulardan ve alan yazındaki bahsedilen çalışmalardan yola çıkılarak ÖÖG ve DEHB olan çocukların sözel dil becerilerinin değerlendirilmesi eğitimleri ve terapilerinde okuma ve dil alanlarının desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. akranlarına nazaran dil ve okumada sınırlılıkları olan ÖÖG ve yukarıda bahsedilen dil ve okuma becerilerini daha zayıf hale getiren DEHB ‘i dil ve okuma becerileri açısından desteklemek gerekmektedir. Erken tanı için yol gösterebilecek olan bulgular ile konu ile olan az sayıda çalışmadan ötürü yapılan çalışmanın alan yazına kazanımları olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yukarıda bahsedilen sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler ve yorumlar sunulmuştur.

ÖÖG tanısına sahip bireylerde alan yazında çoğunlukla akademik beceriler ve öğrenme ile ilgili sınırlılıklara yer verilse de yapılan SOBAT ve TODİL testlerinin sonuçları doğrultusunda; dil becerileri ile ilgili de sınırlılık ve gerilik gözlemlenmiştir. Bu bakımdan müdahale programında Dil ve Konuşma Terapistinin yer alması önerilmektedir.

TODİL ve SOBAT’ın ÖÖG ve DEHB için tanısal değerlendirmede yardımcı birer değerlendirme aracı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan ÖÖG,ÖÖG ve DEHB tanılı bireylere uygulanan testler sonucunda, dil ve okuma becerilerinde sınırlılıkların görülmesi ve bu sınırlılıkların dinleme, organize etme, dil bilgisi, okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma hızı ve doğru okuma gibi akademik becerilerin de yer aldığı alanları etkilemesinden ve aynı zamanda ÖÖG ve DEHB tanısının birlikte olduğu bireylerin okuma ve dil becerilerinde sınırlılıkların olduğu alanların farklılaşmasından dolayı; bu alanların tespitinde de ayrıntılı dil ve okuma testlerinin yapılması bununla birlikte bireylere dil konuşma terapisi

ile bireysel akademik destek verilmesi, bu iki desteğin iş birliği içerisinde düzenlenmesi önerilmektedir.

Yapılan okuma ve dil testleri sonucunda ÖÖG'ye eşlik eden DEHB'in dil ve okuma becerilerinde bireyleri olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Müdahale programlarının; araştırma sonucunda olumsuz etkilediğinin görüldüğü alanlarda (okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama dinleme, organize etme, dil bilgisi, sözlü dil) daha ayrıntılı ve becerilere yönelik düzenlenmesi önerilmektedir.

Okuma ve dil testinin, değerlendirmesi yapılan alt bileşenleri karşılaştırıldığında birbirleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunması ÖÖG ve DEHB tanılı bireyler ile destek eğitim-terapi yapılırken müdahale programında hem okuma hem akademik hem de dil becerilerinin birlikte çalışılması önerilmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan ÖÖG ve DEHB tanısına birlikte sahip olan bireyler ile ilgili yapılan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Zeka testlerinin, ÖÖG tanı bataryası testlerinin birlikte olduğu ve daha fazla sayıda ve çeşitli yaş gruplarını içeren araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P. & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında dil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.
- Acer, K. (2022). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Akgün, G. M., Tufan, E., Yurteri, N., & Erdoğan, A. (2011). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Genetik Boyutu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1). 15-48.
- Aktepe, E. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı konan çocuk ve ergenlerde eş tanılar ve sosyodemografik özellikler. *Yeni Symposium Dergisi*, 49, 201-208.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2). 7-21.
- Al-Dakroury, W. A. (2018). Speech and Language Disorders in ADHD. *Abnormal and Behavioural Psychology*, 4(1). 134.
- Alkan, N. (2008). 8-12 Yaş Çocuklarına Uygulanan Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Skalasının Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.
- Altuntaş, O., & Karakaya, B. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168.
- American Psychiatric Association Division of Research. (2013). Highlights of changes from DSM-IV to DSM-5: Somatic symptom and related disorders. *Focus*, 11(4), 525-527.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). American Psychiatric Pub.
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Dergisi*, 23(2), 365-388.
- Asfuroğlu, B., & Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/spesific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 1-54.
- Aslan, K. (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme. *Hacettepe University Faculty of Health*

Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3.Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı.

- Ayçiçeği, A., Dinn, W., & Harris, C. (2003). Prefrontal lob nöropsikolojik test bataryası: sağlıklı yetişkinlerden elde edilen test sonuçları. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 23, 1-26.
- Babür, N. (2019). Özgül Okuma Bozukluğu: Tanımı, Belirtiler ve Eğitsel Öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2). 67-83.
- Balıkçı, Ö.S. (2017). Öğrenme Güçlüğü ve Okuma, M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar içinde* (s.181-201). Vize.
- Baykal, S., Nalbantoğlu, A., Yıldız, T., & Meriçli, M. (2018). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Prenatal ve Postnatal Özellikler. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, 49(3). 286-289.
- Biçer, M., Sözüçök, B. A., & Logacev, Ö. Ü. (2018). Maksimal Karşıtlık Yaklaşımında Anlamlı ve Anlamsız Sözcüklerin Terapi Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 197-223.
- Börekçi, B. (2017). Okul öncesi çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtilerinin, davranışsal, sosyal problemler, aile işlevselliği ve ebeveyn tutumları ile ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bahçeşehir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi*.
- Bursal, M. (2023). *SPSS ile Temel Veri Analizleri (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Canlı, M. (2018). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Pragmatik Dil, Duygu Tanıma ve Zihin Kuramı Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Uzmanlık Tezi*.
- Capellini, S.A., Coppede, A.C., & Valle, T.R. (2010). Fine motor function of school-aged children with dyslexia, learning disability and learning difficulties. *Pro-Fono Revista de Atualizacao Cientifica*, 22(3), 201-208.
- Clark, M. (2006). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. Plural Publishing.
- Çakıcı, G. (2022). Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan ve Olmayan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri, M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar içinde* (s.48-75).
- Çelik, C., Erden, G., Özmen, S., & Hesapçıoğlu, S. (2018). Okuma Becerisi ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2). 65-76.

- Çerezci, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Çetin, F. H., & Işık, Y. (2018). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Genetik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1). 19-39.
- Çınar, B. M. (2023). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Dil Gelişiminin İncelenmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Dada, Ş. D., & Ergül, C. (2020). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1). 1-22.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). *Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları*. http://ooegm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf adresinden alındı.
- Das, J.P. (2009). Reading difficulties and dyslexia: An interpretation for teachers. Sage Publications.
- Davies P, Shanks B, Davies K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*. 56(3):271-86.
- Demir, H. N. (2006). 7-9 Yaş Grubu Çocukların Genel Yetenek ve Dil Gelişimleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Demir, T. (2010). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2). 415-430.
- Doğan, M. (2011). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 48-65.
- Doğan, Ö., & Işıtan, S. (2011). Normal Gelişim Gösteren ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocukların Anlatı Analizine Dayalı Dil Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25). 116-135.
- Donbaloğlu, M. A. (2023). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Sağlıklı Kontroller Arasında Bilişsel Performans ve Okuma Analizinin Göz Takibi ile Karşılaştırılması. Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi, Uzmanlık Tezi.
- Ege, P. (2003). Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozuklukları. *Çocuk-Çocuk Dergisi*, 2(5). 16-24.
- Ekşi, G. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış Öğrencilerin Problem Çözme, Dikkat Becerileri ve Yönetici İşlevlerinin Karşılaştırılması. Üsküdar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Ercan, E. (2018). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (19. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap Yayınları.
- Ercan, E. S., Bilaç, Ö., Özaslan, T. U., and Ardiç, U. A. (2016). Prevalence of Psychiatric disorders among Turkish children: the effects of impairment and sociodemographic correlates. *Child Psychiatry and Human Development*, 47(1), 35-42.
- Erdoğan, E. (2002). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Frontal ve Parietal Bölge Disfonksiyonları. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 5. 145-150.
- Erkul, R., Başöncül, N., Sezer, H. (2006). Çocuk edebiyatının sorunları ve çözüm önerileri. II. Ulusal Çocuk Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 233-236.
- Ersan, C. (2013). Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli.
- Eryılmaz, S, 2015. 4-5 Yaş Aralığındaki Çocukların Artikülasyon Düzeylerinin Sosyal Becerileriyle İlişkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Turgut Özal Üniversitesi.
- Eskil, E. (2020). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu derecelendirme ölçeği-IV okul öncesi sürümü Türkçe versiyonu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Evinç, Ş. G. (2004). Maternal Personality Characteristics, Affective State and Psychopathology in Relation to Children's Attention Deficit and Hyperactivity Disorder as-nd Comorbid Symptoms. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Gaddes, W.H. (2013). Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach. Springer Science & Business Media.
- Georgan, W. C., Archibald , L. M., & Hogan, T. P. (2023). Speech / language impairment or specific learning disability? Examining the usage of educational categories. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 66(2), 656-667.
- Gibbs, D. & Cooper, E. (1989). Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 60-63
- Gökaydın, B. (2017). Üstün zekalı bireylerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlara yönelik psikolog görüşlerinin belirlenmesi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gökdemir, M. & Yakut, A.D. (2021). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin İncelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 330-342.

- Gökdemir, M. (2020). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızlarının İncelenmesi. Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Okuma Destek Programının Geliştirilmesi. İlköğretim Online Dergisi, 2(14). 698-713.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. Özel Eğitim Dergisi 5(2), 79-88.
- Green, B.C., K.A. Johnson, and L. Bretherton, Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: An integrated review. International journal of language & communication disorders, 2014. 49(1): p. 15-29.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. Türk Psikoloji Dergisi, 30(76), 82-96.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim Dergisi, 30(136), 25-30.
- Harris, V., Onslow, M., Packman, A., Harrison, E., & Menzies, R. (2002). An experimental investigation of the impact of the Lidcombe Program on early stuttering. Journal of fluency disorders, 27(3), 203-214.
- Işıtan, S. (2010). Normal Gelişim Gösteren ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocukların Anlatı Analizine Dayalı Dil Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Işıtan, S., & Doğan, Ö. (2011). Normal Gelişim Gösteren ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocukların Anlatı Analizine Dayalı Dil Becerilerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(25). 116-135.
- Kaçamak, D. (2016). Okul öncesi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: uyku, mizaç, sosyal biliş, yürütücü işlevler ve gelişimsel basamakların değerlendirilmesi ve aile eğitiminin semptom değişimine etkilerinin araştırılması. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, Uzmanlık Tezi.
- Kandır, A. (2005). Bilişsel gelişimde dilin kazanılması. bilişsel gelişim (Yaz.E.Ömeroğlu, A. Kandır). s. 132-149. İstanbul: Morpa Kültür.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. Klinik Psikiyatri Dergisi, 3(4). 263-268.
- Karacan, E. (2007). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. Sürekli Tıp Eğitim Dergisi, 1(4). 142-146.

- Karadağ, Y. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Olan ve Olmayan Ergenlerin Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Ebeveynlerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Karaman, D., Türkbay, T., & Gökçe, F. S. (2006). Özgül Öğrenme Bozukluğu ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Bitişikliğinin Bilişsel Özellikleri. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13(2). 60-68.
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 Aylık Çocukların Türkçe Kullanımı Düzeyleri ve Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 4. 100-106.
- Kraus N, McGee TJ, Carrell TD ve ark. Auditory neurophysiologic responses and discrimination deficits in children with learning problems. Science (80-). 1996;273:971-973.
- Mann, V. (1991). Language problems: A key to early reading problems. İn B. Wong (Ed.), Learning about learning Disabilities, (130-163). San Diego: Academia Press
- Melekoğlu, M.A. (2021). Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Özellikleri. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek içinde (s.24-54). Pegem Akademi.
- Mukaddes, N. M. (2015). Yaşam boyu dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve eşlik eden durumlar. Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul.
- Oğuzhan, M. (2017). Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesinin İlköğretim Çağı Çocuklarında Kullanabilirliği. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Operto, F. F., Pastorino, G. M., Stellato, M., Morcaldi, L., Vetri, L., & Carotenuto, M. (2020). Facial emotion recognition in children and adolescents with specific learning disorder. Brain Science 10(8), 473-496.
- Öncü, B., & Şenol, S. (2002). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisi: Bütüncül Yaklaşım. Klinik Psikiyatri Dergisi, 5(2). 111-119.
- Özbay, A., & Kayhan, Z. (2024). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Nedenleri ve Tedavi Yöntemleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 23(89). 394-406.
- Özdoğru, M. (2011). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. Temel Eğitim Dergisi, (11), 6-16.
- Özmen , R. (2005). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Metinlerde Karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim Dergisi, 30(136). 25-30.

- Öztürk, Y., Özyurt, G., Tufan, A. E., & Pekcanlar, A. A. (2018). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 10(2). 188-201.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Sarı, K.R. (2020). Disleksili Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözel Dil Becerilerinin İncelenmesi, 28(4), 1680-1688 *Psikoloji Dergisi*, 25(65). 56-66.
- Sezer, B. N. (2019). Gecikmiş dil ve konuşması bulunan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığının Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi ile belirlenmesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Silverman, F. H. (2004). *Stuttering and other fluency disorders*. Waveland PressInc.
- Soysal, A. Ş., Yıldırım, A., Acar, A., Karateke, B., ve Kılıç, K. M. (2013). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu alt tiplerinin aile işlevleri üzerindeki etkisi. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Science*, 26: 286-294
- Söngüt, S., & Akça, S. Ö. (2022). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocuklarda Yaşam Kalitesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2). 586-595.
- Şen, S., Yıldız-Çiçekler, C., Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5-6 yaş üstü dil becerilerinin incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 37-54.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, 6th Edition. Pearson Education, 983 p, Boston.
- Tahiroğlu, A., Uzel, M., Avcı, A., & Fırat, S. (2004). Öğretmenlerin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna bakışları ve öğretmen eğitimi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(3), 123-129.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta Dil Gelişim Süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7. 169-176.
- Tetik, S. (2015). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol15say1/v15s1m8.pdf> sayfasından alındı.
- Topbaş ve Güven (2017) *Test Of Language Development-Primary: Forth Edition (TOLD-P:4)* Phyllis L. Newcomer& Donald D. Hammill, TODİL, Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi Kullanım Kılavuzu, Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2007). Edim bilgisi Gelişimi: Dil ve Kavram Gelişimi.(ed.) Seyhun Topbaş, İlknur Maviş. Ankara: Kök Yayınları, 149, 169.
- Topbaş, S. (2017). Dil ve konuşma terapisinde Türkiye’de neredeyiz? *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Platformu*, 41, 86-89.

- Turan, F. Z. (2021). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Okuma ve Sözel Dil Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Turan, F., ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 13(14). 132.
- Tutuş, E. İ. (2022). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan 6-10 Yaş Arası Çocukların Okuma, Yazma ve Dil Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurtay, C. (2021). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı Alan Çocuk ve Ergenlerde Empati Becerilerinin, Akran Zorbalığının ve Sosyal Desteğin Değerlendirilmesi. Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi, Uzmanlık Tezi.
- Urfalı, P., & Şahin, M. (2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Kavramları, Öz Yeterlik İnançları ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. İlköğretim Online Dergisi, 17(2). 532-545.
- Vogel, S. (1977). Morphological ability in normal and dyslexic children. Journal of Learning Disabilities, 10, 35-43
- Yakut, A. D., & Gökdemir, M. (2021). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin İncelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(2). 330-342.
- Yaşaran, Ö., Batu, S., & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (14), 167-180.
- Yıldırım, G. (2020). Kelime Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi . International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences, 2(1). 215-231.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerisini geliştirmeye etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 323-350.