



Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

**TÜRKÇE KONUŞAN 10-12 YAŞ ARASI ÖZEL  
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN  
ÇOCUKLARIN ALICI DİL, SESLETİM VE  
SESBİLGİSEL BECERİLERİNİN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

Şeyma GÜN GÜLCE

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2024

TÜRKÇE KONUŞAN 10-12 YAŞ ARASI ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ  
OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN ALICI DİL, SESLETİM VE  
SES BİLGİSEL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Şeyma GÜN GÜLCE

Kapadokya Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü  
Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2024

## TEŞEKKÜR

Çalışmamda bana yol gösteren, her desteğe ihtiyaç duyduğumda değerli zamanını bana ayıran; kıymetli bilgilerini benimle paylaşan, benim için çok değerli hocam Dr. Özlem ÖGE DAŞDÖĞEN'e

Samimiyeti ve tecrübesi ile her zaman yanımda olan canım hocam Uzm. Ody. Mevlüde IŞIK'a ve saygıdeğer hocam Dr. Selim ÜNSAL'a

Çalışmamda kullandığım Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi'ni benimle paylaşan sayın Prof. Dr. Gözde AKOĞLU'ya

Tez sürecinde danışmanım olan Dr. Ferhat KORKMAZ'a

Hayatımın her adımında olduğu gibi tez sürecimde de bana güvenen canım babam Beşir GÜN ve canım annem Übeyde GÜN'e

Dünyanın en şanslı kardeşi gibi hissettiren bana güç veren canım ablam Betül Gün DEMİR'e

Dil ve konuşma terapisi alanında her daim beraber yürüdüğümüz canım meslektaşım, dostum Dkt. Gül SEVİLGEN'e Tez sürecinde beraber yol aldığımız, enerjisiyle müthiş veren canım arkadaşım Dkt. Sıla Cansu ÇALIŞKAN ŞEN'e

Tez sürecinde hayatıma giren, iş ahlakına, zekasına ve kendisine hayran olduğum canım eşim Ömer GÜLCE'ye teşekkür ediyorum.

## ÖZET

GÜLCE, Şeyma. *Türkçe Konuşan 10-12 Yaş Arası Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Alıcı Dil, Sesletim ve Sesbilgisel Becerilerinin Karşılaştırılması*, Nevşehir, 2024.

Araştırmamızın amacı 10-12 yaş aralığında Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olan bireylerin dil ve konuşma becerileri açısından değerlendirilmesi ve normal gelişim gösteren bireyler ile karşılaştırıp farklılıkların olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın katılımcılarını 20 ÖÖG tanılı birey ve 20 kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırmamız için sesletim becerilerini değerlendirebilmek için Ankara Artikülasyon Testi (AAT), sesbilgisel becerilerini değerlendirebilmek için Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi (SFKL) ve alıcı dil becerilerini değerlendirebilmek için Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır.

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda Kontrol grubu ve ÖÖG çocukların AAT standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Mann Whitney U test;  $p>0,05$ ). Kontrol ve ÖÖG çocukların SFKL standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Mann Whitney U test;  $U=0$ ;  $Z=-5,477$ ;  $p=0,0001<0,01$ ). Kontrol ve ÖÖG çocukların PRKT standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Mann Whitney U test;  $U=7$ ;  $Z=-5,228$ ;  $p=0,0001<0,01$ ).

Sonuç olarak iki grup arasında farklılıklar olduğu, Dil ve öğrenme arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. ÖÖG'li bireylere dil ve konuşma becerileri açısından çeşitli destekler sağlamak, öğrencilerin akademik başarılarını ve dil performanslarını arttıracakları düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında Çalışmamıza benzer yapılan araştırmalar sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çalışmamızın önem arz ettiği düşünülmektedir.

### **Anahtar Kelimeler:**

Dil, Özel Öğrenme Güçlüğü, Sesletim, Sesbilgisel Farkındalık, Alıcı Dil

## ABSTRACT

GÜLCE, Şeyma. Comparison of Receptive Language, Articulation, and Phonological Skills in Turkish-Speaking Children Aged 10-12 with and without Specific Learning Disabilities, Nevşehir, 2024.

The aim of our study is to evaluate the language and speech skills of individuals diagnosed with Specific Learning Disabilities (SLD) in the 10-12 age range and compare them with individuals without SLD diagnosis to determine if there are any differences. The participants of the study consisted of 20 individuals diagnosed with SLD and 20 individuals in the control group. To assess articulation skills, the Ankara Articulation Test (AAT) was used. The Speech Sound Awareness Control List (SACL) was used to assess phonological skills, and the Peabody Picture Vocabulary Test was used to assess receptive language skills.

Statistical analysis revealed no statistically significant difference in AAT standard scores between the control and SLD groups (Mann Whitney U test;  $p>0.05$ ). However, a statistically significant difference was observed in SKFL standard scores between the control and SLD groups (Mann Whitney U test;  $U=0$ ;  $Z=-5,477$ ;  $p=0.0001<0.01$ ). There was also a statistically significant difference in PRKT standard scores between the control and SLD groups (Mann Whitney U test;  $U=7$ ;  $Z=-5,228$ ;  $p=0.0001<0.01$ ).

As a result, differences between the two groups were identified, indicating a relationship between language and learning. Providing various supports for individuals with SLD in terms of language and speech skills is believed to enhance academic achievements and language performance. A review of the literature suggests limited research similar to ours, emphasizing the importance of our study.

### **Keywords:**

Language, Specific Learning Disabilities (SLD), Articulation, Phonological Awareness, Receptive Language

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI</b> .....	<b>ii</b>
<b>ETİK BEYAN</b> .....	<b>iii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1. BÖLÜM</b> .....	<b>4</b>
<b>GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı ve Genel Özellikleri</b> .....	<b>4</b>
1.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaygınlığı ve Nedenleri.....	<b>6</b>
1.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Türleri.....	<b>7</b>
1.1.2.1. Disleksi/Okuma Güçlüğü.....	<b>7</b>
1.1.2.2. Diskalkuli/Hesaplama Güçlüğü.....	<b>9</b>
1.1.2.3. Disgrafi/Yazma Güçlüğü.....	<b>9</b>
1.1.2.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Güçlüğü.....	<b>10</b>
<b>1.2. Dil ve Konuşma</b> .....	<b>12</b>
1.2.1. Dilin Bileşenleri ve Özel Öğrenme Güçlüğü.....	<b>12</b>
1.2.1.1. Fonoloji (Ses Bilgisi).....	<b>12</b>
1.2.1.2. Morfoloji (Biçimbilim).....	<b>13</b>
1.2.1.3. Sözdizimi (Sentaks).....	<b>13</b>
1.2.1.4. Semantik (Anlam Bilgisi).....	<b>14</b>
1.2.1.5. Pragmatik (Edimbilgisi ).....	<b>14</b>
1.2.2. Sesletim/Artikülasyon.....	<b>15</b>
1.2.3. Alıcı Dil ve İfade Edici Dil.....	<b>15</b>
1.2.4. Sesbilgisel Farkındalık.....	<b>16</b>

1.2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Eşlik Eden Dil ve Konuşma Sorunları.....	17
<b>2. BÖLÜM.....</b>	<b>19</b>
<b>GEREÇ VE YÖNTEM.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Araştırma Modeli.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3. Veri Toplama Araçları.....</b>	<b>20</b>
2.3.1. Ankara Artikülasyon Testi (AAT).....	20
2.3.2. Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi (SFKL).....	21
2.3.3. Peabody Resim Kelime Testi.....	21
<b>2.4 Veri Analizi.....</b>	<b>22</b>
<b>3. BÖLÜM.....</b>	<b>23</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>23</b>
<b>4. BÖLÜM.....</b>	<b>25</b>
<b>TARTIŞMA.....</b>	<b>25</b>
<b>SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>32</b>
<b>SONUÇ.....</b>	<b>33</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>35</b>
<b>EK 1. Orijinallik Raporu.....</b>	<b>48</b>
<b>EK 2. Etik Kurul/Komisyon İzni ya da Muafiyet Formu .....</b>	<b>49</b>
<b>EK 3. Ebeveyn Bilgilendirme ve Onam Formu.....</b>	<b>50</b>
<b>EK 4. Demografik Bilgi Formu.....</b>	<b>51</b>
<b>EK 5. Ankara Artikülasyon Testi .....</b>	<b>52</b>
<b>EK 6. Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi İzni.....</b>	<b>54</b>
<b>EK 7. Peabody Resim Kelime Testi.....</b>	<b>55</b>
<b>EK 8. Destekleyici kurum izni.....</b>	<b>56</b>

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo1.</b> Öğrenme Güçlüğünün Olası Nedenleri.....	7
<b>Tablo 2.</b> Katılımcıların Gruplarına Göre Demografik Verilerinin Dağılımı.....	19
<b>Tablo 3.</b> Katılımcıların Çalışmaya Dahil Olma Koşulları.....	20
<b>Tablo 4.</b> ÖÖG ve Kontrol Grubunun PRKL Standart Puanlarının Karşılaştırılması.....	23
<b>Tablo 5.</b> ÖÖG ve Kontrol Grubunun SFKL Standart Puanlarının Karşılaştırılması.....	23
<b>Tablo 6.</b> ÖÖG ve Kontrol Grubunun AAT Standart Puanlarının Karşılaştırılması.....	24
<b>Tablo 7.</b> ÖÖG çocukların AAT Ham Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	24

## GİRİŞ

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), hem yazılı hem de sözel dili kullanma ve anlama sürecinde gereken; bazı temel bilişsel süreçlerin etkilenmesi ile okuma, yazma, konuşma, dinleme, matematik işlemleri gibi becerileri yapabilme ve dikkat gerektiren süreçlerde yaşanan güçlüklerdir (Fuchs vd., 2000).

Öğrenme bozuklukları sadece okuma yazma ve matematikteki eksiklikler arasında değil, aynı zamanda dilin bileşenleri arasında da eksiklikler gözlenmektedir. Bu eksiklikler için farklı müdahaleler gerekebilir. Bu nedenle, yeterli müdahaleyi sağlamak için öğrenme bozukluğunu değerlendirmek çok önemli görünmektedir (Snowling ve Hulme, 2012).

ÖÖG olan bireyler normal zekaya sahip olabildikleri gibi normal üstü zekaya sahip olabilir ve bazı ÖÖG'li bireyler akademik becerilerde iyi düzeyde performans göstermelerine karşın bazılarının çeşitli akademik becerilerde yoğun güçlükler yaşadıkları da görülmektedir (Harwell ve Jackson, 2008). ÖÖG olan bireylerin dil becerilerinde de güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Wallach ve Liebergott, 1984).

Geçmişten günümüze kadar yapılan bir çok araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerinde yetersizlik gösteren çocukların ilerleyen yıllarda okuma problemleri yaşama konusunda riske sahip oldukları görülmüştür (Özcan ve Özcan, 2016; McAlenney ve Coyne, 2011; Van den Bos, 2008). Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylerde fonolojik işleme sorunları temel bir eksiklik olduğu görülmüştür (Catts ve diğer., 2005).

Birçok araştırmacıya göre ise sesbilgisel becerilerindeki yetersizlikler okuma veya yazma bozukluğunun temelini oluşturduğu görülmüştür (Kirby, Desrochers, Roth ve Lai, 2008; Ramus, White ve Frith, 2006; Van den Bos, 2008). İlk okumayı öğrenme sürecinde temel olan sesleri tanıma, ayırt etme, harf ve sesi eşleme ve ses-harf ilişkilendirme genel olarak sesbilişsel farkındalık becerilerini

gerektirmektedir. Bu nedenle sesbilgisel ve sesletim becerilerinde yetersizlik gösteren çocuklar daha ilk süreçte başarısızlık yaşamaya başlamakta (sesi ürettiği gibi okuyup yazma) (Froyen, Williams ve Blomert, 2011; Griffiths ve Snowling, 2002) ve ilerleyen süreçlerde de sözcük çözümlemede sesbilgisel okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullanamamakta ve çoğunlukla yazı birimlerinin ses birimlerine dönüşümünde önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Anthony ve Francis, 2005; McAlenney ve Coyne, 2011).

Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan 300 bireyin geleceğe yönelik değerlendirildiği bir çalışmada %25'inde özel öğrenme güçlüğü belirlenmiştir (Baker ve Cantwell, 1987).

Bir başka çalışmada dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların okuma, yazma ve hesaplamada sorunlar yaşadığı ve %35'inin özel eğitim aldığı bildirilmiştir (Aram ve ark., 1984).

Veriler, öğrenme güçlüğü olduğu tespit edilen öğrencilerin %80'inde dil bozukluğu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğrenme güçlüğü olduğundan şüphelenilen tüm çocuklar için Dil ve Konuşma Terapisti, çocuğun konuşma veya dil bozukluğunun olup olmadığını belirlemek için konuşma ve dil değerlendirmesi almasını sağlamalıdır (Coleman ve Mchale, 2019).

Dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklarda zamanla dil gelişimi sorunları ortadan kalksa da değişik mekanizmalar üstünden öğrenme güçlükleri ortaya çıkabilir (Beitchman ve ark., 1999). Bunlar genellikle özel öğrenme bozukluğu başlığı altındadır ve okuma, yazma ve hesaplama alanlarında sorunlara yol açarak akademik başarısızlığın temelini oluşturur (Hynd ve ark., 1998; Lewis ve ark., 2000).

Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü ve dil ve konuşma bozuklukları birbiriyle ilişkilidir. Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilip müdahale edilmesi bireyin akademik hayatı üzerinde önemli rol oynayacaktır.

## **Araştırmanın Amacı**

Dil, bireylerin okulda başarılı olmaları için gerekli olan önemli bir beceridir. Daha iyi, yüksek dil becerileri, matematik, okuma, yazma becerisi ve okula hazır bulunma ile ilişkilidir. (Chow ve diğ, 2021). Bununla birlikte, ÖÖG olan birçok öğrencinin, akranlarına göre dil becerilerinde zorluk yaşama olasılığı daha yüksek olabilmektedir. Ancak dil güçlükleri genellikle gözden kaçır. Okul çerçeveleri içinde, ÖÖG olan çocukların tanınması ve dilin herhangi bir alanını (dinleme, anlaşılır konuşma, fonoloji, söz dizimi ve anlama) ele almak; iletişim, sosyal ve akademik performansı olumlu yönde etkiler (Adlof, 2020). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmamızdaki amaç ÖÖG’li bireylere dil ve konuşma becerileri açısından çeşitli destekler sağlayarak, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel eğitim performanslarının artırılması ve olası problemlerin ileri düzeye taşınmadan önlenmesidir.

## **Araştırma Soruları**

- I. ÖÖG tanılı olan ve olmayan bireylerin sesletim becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- II. ÖÖG tanılı olan ve olmayan bireylerin sesbilgisel becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- III. ÖÖG tanılı olan ve olmayan bireylerin alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

# 1. BÖLÜM

## GENEL BİLGİLER

### 1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı ve Genel Özellikleri

Özel öğrenme güçlüğü, bireyin dinleme, konuşma, düşünme, yazma, heceleme ve matematiksel hesaplamalar gibi becerileri yapmaya engel olan bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Shaywitz ve ark., 2021).

Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler okuma, yazma ve matematikte güçlükler yaşayabilirler (Büttner ve Hasselhorn, 2011).

Özel öğrenme güçlüğü'nün tanımı ÖÖG'li çocukların genel özellikleri ve nedenleri hakkında birçok görüş vardır (Kavashioğlu, 1993). DSM tanı ölçütlerine göre önceden “okul beceri bozuklukları” olarak tanımlanan bu bozukluğun, günümüze kadar “minimal beyin hasarı”, “algısal özür”, “öğrenme yetersizliği”, “akademik beceri bozukluğu”, “özgül öğrenme güçlüğü” gibi çeşitli isimlere sahip olduğu görülmektedir. (Şenel-Günayer, 1995).

DSM IV; “Çocuğun bireysel test uygulaması sonucunda okuma, matematik veya yazma becerisi; yaş ve zekâ düzeyi beklenene göre daha düşüktür. Dolayısıyla akademik başarısı ile test sonuçları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü akademik başarı gerektiren günlük etkinlikleri negatif etkilemektedir.” şeklinde tanımlamıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM IV, 1998).

ÖÖG' den etkilenmiş bireylerin problemleri ve ihtiyaç duydukları destek akranları arasında farklılık gösterebilmektedir. Her bireyin güçlü ve zayıf yönleri olabilir. ÖÖG'li bireyler normal veya normal üzeri zekâyâ sahip olabilir. Bu bireyler zekâ düzeylerine göre kendilerinden beklenen performansı gösteremezler ve akademik hayatlarında başarısızlık yaşayabilirler (Kirk ve ark, 2017).

Literatüre bakıldığı zaman ÖÖG’li bireylerin dikkat, motivasyon, bellek, algı, hiperaktivite, dil bozuklukları, algısal bozukluklar ve akademik alanlarda problemler yaşadıkları görülmektedir (Çakıroğlu, 2017). Bireylerin yaşadıkları bu problemler akademik başarıyı düşürmekle beraber, özgüven ve motivasyon eksikliğini de beraberinde getirmektedir (Burkhardt, 2005).

#### Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtileri:

- Okuma, yazma, aritmetik veya matematiksel akıl yürütmede kalıcı zorluklar
- Yanlış yavaş veya zahmetli okuma ve yazma
- Açık olmayan, zayıf yazılı anlatım
- Sayısal ifadeleri hatırlamada güçlük
- Matematiksel hesaplamaları doğru yapamama (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Özel öğrenme bozukluğu bireye özgü durum veya davranış gösterse de bireylerin sahip olduğu ortak özellikler bulunmaktadır.

#### ÖÖG’nin genel özellikleri:

- ÖÖG süreci doğumdan itibaren başlar ve hayat boyu sürmektedir.
- ÖÖG’li bireylerin sahip olduğu güçlükler farklılık gösterebilir.
- Erken teşhis ve tanı ÖÖG’nin etkisini azaltabilir ve genel zekâ durumu etkilenmez.
- ÖÖG kültürel ya da ekonomik yoksunluklarla açıklamamakla beraber işitsel ve görsel eksikliklerden kaynaklanmamaktadır.
- Bireyler bilgiyi işleme vs gibi durumların bir veya birden fazlasında sorun yaşayabilir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015).

ÖÖG’de sıklıkla alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde problemler ile karşılaşılır (Çakıroğlu, 2017). Dil becerilerinde problem yaşayan bireyler artikülasyon ve iletişim becerilerinde sorun yaşar, genellikle duraksayarak konuşur, sohbeti sürdürmekte güçlük yaşarlar (Çakıroğlu, 2017). Sesletim bozuklukları,

akıcılık bozuklukları, ses bozuklukları Özel Öğrenme Güçlüğünde karşılaşılan ve dil konuşma problemleridir (Spanoudis, Papadopoulos ve Spyrou, 2019).

### 1.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaygınlığı ve Nedenleri

Yapılan araştırmalar öğrenme bozuklukları çocukluk çağında en yaygın tanı konulan gelişimsel bozukluklar arasında yer almaktadır. Epidemiyolojik çalışmalar, okumadaki eksiklikler için %4-9 ve matematikteki eksiklikler için %3-7'lik karşılaştırılabilir yaygınlık oranları bildirmektedir (Birliği, 2013).

DSM-5'teki verilere bakıldığında okul çağındaki bireylerin %5-15'nin öğrenme güçlüğü yaşadığı görülmüştür (Mastropieri ve Scruggs, 2014). ABD'de yapılan bir araştırmanın verilerine göre 5 ila 12 yaş arasındaki özel gereksinimli olan bireylerin %45'inden fazlası özel öğrenme güçlüğü tanısı almıştır. Bu durum Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan bireylerin özel eğitim alanındaki geniş kitleyi oluşturduğunu göstermektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2014).

Bir ülkedeki ÖÖG farkındalığının yüksek olması, o ülkedeki tanı sisteminin geliştiğini göstermektedir. Melekoğlu (2017) Türkiye de tanılanmış ÖÖG olan bireylerin %3 olduğunu belirtmiştir. Ülkemizdeki bu orandaki farkın tanı sistemindeki farklılıktan ortaya çıktığı düşünülmektedir (Öğülmüş, 2021).

Ulusal Sağlık Enstitüleri'ne göre okul çağındaki çocukların %10-15'inde öğrenme güçlüğü vardır (Lowell ve ark., 2014)

Bundan dolayı son 40-50 yıldır özel eğitim alanında tanı alan ve üzerinde durulan güçlüktür. Kız ve erkeklerde benzer oranda görülmektedir fakat erkek bireyler daha yaygın tanıldığı bildirilmektedir (NJCLD,2014).

**Tablo 1. Öğrenme Güçlüğü'nün Olası Nedenleri**

Nedenler	Örnek
Beyin yapısı anomalileri	Anormal beyin yarım küresinin simetrisi
Merkezi sinir sistemi hasarı	Doğum öncesi annenin sigara alkol kullanması Prematüre doğum Doğum sonrası inme ateş vs
Genetik	Kromozom anomaliler
Çevresel	Ağır metallere maruz kalma
Biyokimyasal anomaliler	Nörotransmitterlerde dengesizlikler

(Reid, Lienemann ve Hagaman 2013).

### 1.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Türleri

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), okuldaki akademik performansı etkileyen önemli unsurlardandır.

DSM-IV'de "Özel Öğrenme Güçlükleri"; okuma güçlüğü (dyslexia), hesaplama güçlüğü (diskalkuli), yazma güçlüğü (disgrafi) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlüğü olarak dört alt grup tanımlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği: DSM IV, 1998).

Ülkemizde, ÖÖG tanısı DSM-IV ölçütlerine göre belirlenmektedir (Turgut, 2008).

Özel Öğrenme bozukluğu olan bireylerin %80'inde özellikle okuma bozukluğu/disleksi vardır. Disleksi nüfusun %20'sini etkilemektedir ve oldukça yaygındır (Shaywitz ve ark., 2021).

#### 1.1.2.1. Disleksi/ Okuma Güçlüğü

Uluslararası Disleksi Derneği'ne göre disleksi; bireyin okuma becerisini etkileyen, beyin temelli bir ÖÖG'dir. "Bu bireylerin çözümlenme, akıcı şekilde

okuma, okuduğunu anlama ve heceleme becerilerinde zayıf performans gözlenir. Dilin sesbilgisel/ fonolojik bileşeninde sınırlılıklar olmaktadır (IDA 2013).

Disleksi zayıf heceleme ve zayıf sözcük çözümleme becerisi, sözcük tanımada sorun yaşama ile nitelenen bir öğrenme güçlüğüdür. Nörolojik kökenlidir” (APA, 2013).

APA (2013), DSM-5’te de disleksi “sözcük çözümleme, heceleme, akıcı ve doğru okumada görülen güçlük görülen nörogelişimsel bir bozukluk” olarak tanımlanmaktadır.

Okuma Güçlüğü tanımlarına bakıldığında ortak noktanın sözcük tanıma güçlüğü olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle disleksiye sahip bireyler akıcı okumada ve sözcükleri doğru tanımada sorun yaşamaktadırlar (Sümer ve Altındağ, 2021).

Disleksi erkek ve kız bireyleri aynı düzeyde etkilemektedir. Özel öğrenme bozukluğunun nörogelişimsel bozukluklar ile yüksek oranda komorbiditesi olduğu görülmüştür (APA, 2013).

Disleksili bireylerde okuma yavaş ve zahmetli hale gelir ve onlar için akıcı bir süreç değildir.

Öğrenme bozukluğu olanların %80’inde özellikle okuma bozukluğu veya disleksi vardır. Disleksi oldukça yaygındır ve nüfusun %20’sini etkilemektedir. (Shaywitz ve ark., 2021).

#### Disleksili bireyler için değerlendirilmesi gereken dil becerileri

- Alıcı dil: soyut ve somut sözcük ve tümceleri anlama, yönergeleri anlama ve dinlediğini anlama
- İfade edici dil: sesleri üretebilme, cümle oluşturma

- Sesbilgisel farkındalık: fonolojik organizasyonu anlama (Voltan-Acar ve Whirter,2000)

### **1.1.2.2. Diskalkuli/ Hesaplama Güçlüğü**

Diskalkulisi olan bireyler, matematik kavramlarını isimlendirme ve anlama, yazılı problemleri matematiksel problemlere dönüştürme, sayıları doğru okuma, basit toplama ve çıkarma işlemleri yapma, aritmetik semboller ve terimleri kavrama, matematiksel adımları sıraya koyma, algısal becerilerde sayı ve sembollerini tanıma, eldeli ve tek haneli sayıları toplama, çarpma gibi özelliklerde başarısız olmaktadır (Ercan, 2001).

Diskalkulili çocuklar, sorulara cevap verme sırasında genellikle parmak hesabı yaparak ulaşırlar. Çünkü bir rakamın neyi temsil ettiğine ilişkin algılamaları yoktur (Akt. Elemek, 2008).

Dil becerileri hesaplama için önemlidir çünkü sözel problemleri içerir (Miller ve Mercer, 1997). Shalev ve arkadaşları (2000) okul çağındaki bireylerin dil ile matematik becerilerine ilişkin yaptıkları çalışmada anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Hesaplanan işlemlerde; fonolojik bilginin uzun süreli bellekten çağırma ve cevap vermede kullanılması gerekmektedir (Bull ve Johnston, 1997). Bundan dolayı, fonolojik süreçlerde sorun yaşayan bireyler matematiksel işlemleri yaparken sözcükleri tanımada zorlandıkları ifade edilmektedir.

### **1.1.2.3. Disgrafi/ Yazma Güçlüğü**

Disgrafi, bireylerin zekâ kapasitesi ve eğitim düzeyine göre yazma becerisinde görülen güçlük olarak tanımlanmaktadır. Disgrafi, disleksi veya diskalkuli ile birlikte gelişebilir (Yılmaz, 2021).

Disgrafili bireylerde kötü yazma, harf ve işaret hataları, okunmayan el yazısı gibi durumlardan kaynaklanan yazılı ifade bozuklukları görülmektedir. Bireylerde

harfleri karıştırma, birbiri yerine kullanma veya harfi ters yazma gibi güçlükler yaşanmaktadır (Ercan, 2001).

#### **1.1.2.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Güçlüğü**

Başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlükleri akademik başarı, zekâ geriliği veya yeterli olmayan eğitimle açıklanamayan gruptur (Bingöl, 2003). Bu grup, akademik başarıyı etkileyen diğer ÖÖG grupları ile beraber görülebilir (Saka, 2013).

#### **1.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Etkileyen Etmenler**

##### **1.1.3.1. Genetik Faktörler**

Genetik/ kalıtsal etmenler öğrenme güçlüğüne sebep olabilir (Melekoğlu ve Yıldız, 2021). Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmalara bakıldığında genetik etmenlerin öğrenme güçlüğü çeşidi olan diskalkuliye sebep olabileceği belirtilmektedir (Üstün ve ark., 2019). Aynı zamanda yapılan araştırmalar okuma bozukluğu yaşayan ailelerin çocuğunda da okuma bozukluğu riski olduğunu belirtmişlerdir (APA, 2013). Akriba evlilikleri, bu durumun oluşma ihtimalini arttırdığı ifade edilmektedir (Uçgun, 2003). Bu güçlüğe sebebiyet veren etmenler arasında yer alan genetik araştırmalar güçlü kanıtlar sunsa dahi hangi kromozomun etki ettiğini belirtmek için erken olduğunu vurgulanmaktadır (Çelik, 2019). Yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler okuma, yazma, hesaplamada güçlük yaşayan ebeveynlerin çocuklarının öğrenme güçlüğü yaşama durumu akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu bildirilmektedir (APA, 2013).

##### **1.1.3.2. Çevresel Etmenler**

Sosyoekonomik düzeyin düşük olması olan bireylerin hem fiziksel hem de zihinsel gelişimleri için ihtiyaç duydukları uyarılardan yoksun kalmaktadırlar. Bu durum öğrenme güçlüğünü tetikleyebilmektedir. Bununla birlikte bireylerin

aldıkları eğitimin kalitesi eğitim aldıkları ortamda öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Melekoğlu ve Yıldız, 2021). Öğrenme süreci fizyolojik ve duyuşal problemlerden etkilenebilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin stres yaşaması, akranlar, okul vb çevresel faktörlere bağılı şekillendiğı ifade edilmektedir (Wilmshurst, 2009).

### **1.1.3.3. Beyin Yapısı İşleyişı İle İlgili Etmenler**

ÖÖG'ye sahip bireylerin beyin şekli incelendiğinde farklılık olduğı görülmektedir (Şahin, 2020). Okuma güçlüğünün sebepleri olarak annenin hamilelik esnasında yetersiz beslenmesi, enfeksiyon geçirmesi, bireyin ateşli hastalık geçirmesi ve kafaya darbe alması, gibi durumların neden olduğı bilinmektedir (MEGEP, 2014).

Diskalkulili çocukların işleyen bellek yetersizliğı olduğı belirtilmektedir. Bu durumda bireyler işlemler yaparken parmakla saymaktadırlar (Mutlu ve Soylu, 2018). Hesaplama güçlüğüne nörolojik problemlerinde etki edebileceğı bilinmektedir (Üstün ve ark., 2019). Hesaplama güçlüğü olan bireylerin, işlemlerde zorluk yaşamaları; bireylerin kaygı yaşamasına yol açabilir. Yazma bozukluğı olan bireyler; koordinasyon, seslerin doğru algılanması, görsel hafızada problemler gibi kabiliyetlerde problem yaşayabilirler. (Üdücü, 2019). ÖÖG'li bireyler davranış problemleri ve uygunsuz tepkiler verebilmektedirler (Şahin, 2020).

### **1.1.3.4. Eşlik Eden Diğer Etmenler**

ÖÖG'ye eşlik eden problemlerin olduğı düşünölmektedir (Başar ve ark., 2021). Bunlardan birisi Dikkat Eksikliğı ve Hiperaktivite Bozukluğı (DEHB) olduğı bildirilmektedir (Çelik, 2019). Dikkat Eksikliğı ve Hiperaktivite Bozukluğı, çocuklarda uyku düzensizliğı, saldırgan olma, uyumsuz davranışlar sergileme ve öğrenme güçlüğü ile karakterize bir rahatsızlık olarak bireyin davranışsal ve duyuşal uyum yeteneklerini etkilemektedir (Yener, 2017). DEHB fazla olması, ilaç takviyesine ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir. Bu güçlüğü

yaşayan bireylere eşlik eden belirtilerin izlenmesi önemli olmaktadır. Bireylerde anksiyete ve depresyon gibi ruhsal bozukluklar görülebilir. Öğrenme güçlüğü belirtileri ömür boyu devam edebilir (Çelik, 2019).

## **1.2. Dil ve Konuşma**

Konuşmak, insanoğlunun en değerli özelliğidir. Konuşma eylemi, yani dil, insanın dünyadaki değerini belirleyen ve diğer canlılardan farklı kılan önemli yetenektir. (Aksan, 1995).

Dil, iletişimi oluşturan ve iletişimde esnasında paylaşılan kuralları içerir (Yılmaz, 2009). Dil, yenidoğanın çevresi ve zihinsel gelişimi ile ilişkili olarak gelişmektedir. Dilin iki önemli bileşeni bulunur. Alıcı dil, dilin anlaşılması, İfade edici dil, bireyin düşüncelerini aktarabilmesidir. Bu aktarma konuşma olarak adlandırılır. (Yılmaz, 2009). Konuşma, seslerin ve işaretlerin mesaja dönüşmesiyle diğer bireylerin zihninde anlam oluşturmasını sağlayan bir süreçtir. (Erdem, 2013). Konuşma, iletişim araçlarından biridir (Yılmaz, 2009).

### **1.2.1. Dilin Bileşenleri ve Özel Öğrenme Güçlüğü**

#### **1.2.1.1. Fonoloji (Ses Bilgisi):**

Seslerin oluşturduğu sistemdir. Bir dilde bulunan seslerin oluşturduğu sistemdir. Seslerin nasıl bir araya geldiğini, bir dilin ses bilgisini ve sesler arası ilişkileri ve inceler. Fonolojik bozukluklar, sesleri karıştırma, ses atlama veya sesleri birbiri yerine kullanma gibi sorunları içerebilir (Topbaş, 2004).

Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylerde, fonoloji alanında sorunlar gözlemlenebilir. ÖÖG'li bireyler bazı seslerin doğru telaffuzunda ya da sesleri ayırt etme konusunda güçlük yaşayabilirler.

ÖÖG'li bireylerin fonoloji alanında geliştirilmesi için dil ve konuşma terapistleri ya da uzmanlar tarafından özel programlar geliştirilir. Bu programlar bireylerin sesleri ayırt etmesine, dilin ses yapısını anlamasına ve iletişimdeki anlaşılabilirliği artırmasına yardımcı olabilir.

### **1.2.1.2. Morfoloji (Biçimbilim):**

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerde morfoloji, bazen zorluklarla ilişkilendirilebilir. Morfoloji, kelimelerin yapısını, eklerini, köklerini ve bunların nasıl bir araya geleceğini inceler.

Morfoloji, kelimelerin yapısını, eklerini, köklerini ve bunların nasıl bir araya geleceğini inceler. ÖÖG, özellikle okuma, yazma ve dil becerilerinde zorluklarla karakterize olan bir durumdur.

Morfoloji ile ilgili sorunlar yaşayan ÖÖG'li çocuklar sözcük yapısını anlamada veya sözcüklerin kök ve eklerini tanımakta ve anlamakta güçlük yaşarlar. Dolayısıyla Morfolojik farkındalık, okuma ve yazma becerileri gelişimi için büyük önem taşıyabilir.

### **1.2.1.3. Sözdizimi (Sentaks):**

Sözdizimi, sözcüklerin bir araya gelerek nasıl cümleler oluşturduğunu ve bu cümlelerin yapısı inceler. Dilin anlaşılmasında ve ifade edilmesinde önemli bir role vardır. Sözdizimi becerisi okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için önemli bir adımdır.

ÖÖG'li bireylerde sözdizimi ile ilgili sorunlar görülebilir. Bu sorunlar cümlelerin yapısını ve cümlenin öğelerini anlamada zorluk şeklinde görülebilir.

ÖÖG'li bireylerin sözdizimi becerilerinin geliştirilmesi için özel eğitim programları kullanılabilir. Sözdizimi becerilerinin geliştirilmesi için yapılan

destekler, anlama, ifade etme ve iletişim becerilerini; okuma yazma süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir.

#### **1.2.1.4. Semantik (Anlam Bilgisi):**

Semantik, dili anlama yönünde ele alır. Dilin anlam bilgisini, kelimelerin anlamlarını; dilin anlam ilişkilerini inceler. Vygotsky, semantik gelişiminin kavram gelişimi ile ilişkili olduğunu gözlemlemiştir.

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerde semantik, yani anlam bilgisiyle ilgili bazı zorluklar gözlemlenebilir. Semantik, kelimelerin anlamlarını, anlam ilişkilerini ve dilin anlam dünyasını inceleyen dilbilimin bir dalıdır.

ÖÖG'li bireyler kelime anlamlarını anlama, kelimeler arasındaki ayrımı anlama, kelimelerin birden fazla anlamlarını kavramak ve benzer anlamlı kelimeleri ayırt etmek gibi semantik alanlarda zorluklar yaşayabilir.

Semantik, dilin anlamını anlama ve ifade etmek için önemli bir beceridir sahiptir. Kelimeler arasındaki anlamların anlaşılması, okuma-yazma sürecini iletişim becerilerini etkiler.

#### **1.2.1.5. Pragmatik (Edimbilgisi):**

Pragmatik, dilin kullanımı ile alakalı kuralları, dilin işlevini hem sosyal hem de iletişimsel bağlamda nasıl etkili şekilde kullanılacağını inceler.

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerde edimbilgisinde zorluklar yaşanabilir. ÖÖG'li bireyler, dilin sosyal bağlamdaki kurallarını anlamada ve dili nasıl kullanılacağını bilmek gibi pragmatik güçlükler yaşayabilirler. Bireyler bağlama uygun olmayan ifadelerde bulanabilirler.

### 1.2.2. Sesletim/Artikülasyon

Artikülasyon, konuşma organlarının doğru şekilde kullanılmasıyla seslerin üretilmesidir. Dil gelişimi için artikülasyonun önemi büyüktür çünkü bir dili öğrenmek, o dildeki sesleri çıkarmak/sesletmek ve sözcükleri söylemeyle başlar.

✓ Doğru artikülasyon, dil gelişimi için temel oluştur ve sesleri net şekilde çıkarabilmeyi sağlar. Bu durum konuşma anlaşılabilirliği, kelime dağarcığını genişletme ve cümle yapılarını öğrenme gibi süreçlerde etkili olur.

✓ Artikülasyon, çocuğun okuma ve yazma becerilerini destekler. Harfleri tanıma ve kelime yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırır.

✓ Doğru artikülasyon iletişim kurmayı ve sosyal etkileşimi kolaylaştırır.

✓ Anlaşılır şekilde konuşma, bireyin özgüvenini ve konuşma yeteneğini artırabilir.

Bu nedenle, doğru artikülasyonun sağlanması için uzmanlardan destek alınması; bireyin dil ve iletişim becerileri gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine olanak sağlayabilir (Gürbüz, 2003).

### 1.2.3. Alıcı Dil ve İfade Edici Dil

Bireyin çevresinde veya sosyal yaşamında gerçekleştikleri anlamak için kullandığı dil, alıcı dil olarak ifade edilmektedir (Tekin, 2007). Çocukların henüz sözcük üretilmediği dönemde alıcı dil gelişimi başlamaktadır (Topbaş, 2007).

Alıcı dil, karşılıklı konuşma esnasında, konuşma sırasını beklerken, bireyden istenilen bir isteği yerine getirirken ve karşıdakinin söylediklerini anlamamız için kullanılmaktadır (Tekin, 2007). Çocuklarda öncelikle alıcı dil sonra ise ifade edici dil gelişimi olmaktadır. Örneğin, çocuk önce sözcüğü duyar ve tepki verir, daha sonra sözcüğü söylemeye başlar (Topbaş, 2007).

Alıcı dil becerilerinin ifade edici dilden önce gelişmesi çocukların konuştuğu dili iyice anlamaları için zamana ihtiyaç duymalarıdır (Karadeniz, 2013). Birey sosyal çevresinde konuşulanları anlayarak yeni kelimeleri öğrenmeye meraklı ve istekli olursa alıcı dil yeteneği daha da gelişecektir (Erşahin Şafak, 2016).

Alıcı dilden sonra gelişen ifade edici dil; duygu düşünce ve isteklerin diğer insanlara aktarılması olarak ifade edilmektedir. İfade edici dil becerisi, bebeğin sesler çıkarması daha sonra yeni sesleri üretebilmesi, büyüdükçe sözcük ve cümleler kurabilmesi ve gramer kullanabilmesi ifade edici dil becerisidir (Uyanık, 2010).

#### **1.2.4. Sesbilgisel Farkındalık**

Sesbilgisel farkındalık bireyin, tümcelerın sözcüklerden oluştuğunu, sözcükleri oluşturan seslerin/harflerin farklılıklarını, sözcüklerin sesbirimlerine ayrılabilceğini, ses birimlerini birleştirerek yeni sözcükler üretebilmeyi ve sözcüklerden hece veya sesler çıkarıldığında ya da eklendiğinde yeni sözcüklerin meydana gelebileceğini fark edebilmesini kapsamaktadır (Bennett ve ark., 2005).

Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı için dil ile alakalı iki bilginin kazanımı gerekmektedir. Bunlar kelimelerin hecelere; hecelerin ise sesbirimlere dönüşebileceğini öğrenmedir (Gillon, 2005).

Ses bilgisel farkındalık becerisi bir dilin ses bilgisel yapısının zihinsel temelleri üzerine kurulu olan karmaşık bir süreci temsil etmektedir (Scarborough ve Brady 2002).

Sesbilgisel farkındalık becerisi alfabetik ilkeye dayalı harfle ses ilişkilerinin sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi ve farklı sesleri ayırt edebilme olarak tanımlanır (Ott, 1997).

Sesbilgisel becerilerdeki eksiklikler öğrenme güçlüğü değerlendirmelerinde önemli bir yere sahiptir (Jenkins ve Bowen 1994).

Ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi incelendiğinde üç becerinin kazanılması gerekmektedir. Bunlardan birincisi konuşma sesleri arasındaki farkı algılayabilmek, ikincisi artikülasyon becerileri, üçüncüsü ise sözcüklerdeki ses birimleri ayırabilme ve birleştirebilme gerektiren sesbilgisel farkındalıktır (Grawburg, 2004).

Sesbilgisel farkındalık dört temel alan ile ilişkilendirilmektedir. Bunlar:

- Uyak farkındalığı becerileri: sözcük içerisinde aynı olan harflerin sırasının da aynı olacağını bilme becerisi,
- Kelime farkındalığı: cümlelerde kaç kelime olduğunu ve kelime anlamını bilme becerisi,
- Hece farkındalığı becerileri: sözcüklerin hecelere bölünebileceğini bilme becerisi,
- Sesbilgisel farkındalık becerileridir: sesbirimlerini karıştırma, sözcük içerisinde seslerin yerini değiştirme ile farklı sözcükler ortaya koyma becerisidir (Akdal ve Kargın, 2018).

### **1.2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Eşlik Eden Dil ve Konuşma Sorunları**

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde dil ve konuşma sorunları olabilir veya bozukluklarla ilişkilendirilebilir.

Özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden dil ve konuşma problemleri aşağıdakileri içerebilir:

- **Artikülasyon Bozuklukları:** ÖÖG'li bireylerin sesleri/harfleri doğru söylemekte zorluk yaşamasından kaynaklanan konuşma anlaşılabilirliğinde problem görülmesi

○ **Dil bozuklukları:** Bazı ÖÖG'li bireyler dil gelişimde akranlarına göre gecikmeler yaşayabilir. Bu durum yetersiz kelime dağarcığı, cümle kurmada zorluk şeklinde gözlenebilir.

○ **İletişim Güçlükleri:** Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin duygularını ifade etmekte zorluk, insanlarla etkileşim kurma ve yönergeleri anlama gibi alanlarda problem yaşaması.

Özel öğrenme güçlüğü ile dil ve konuşma problemleri çocuğun akademik başarısını etkileyebilir ve müdahale gerektirebilir. Müdahalede uzmanlar bireye özgü destek uygularlar. Bireylerde tanı ve müdahalenin erken yapılması bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gelişim katetmesi açısından çok önemlidir.

## 2. BÖLÜM

### GEREÇ VE YÖNTEM

#### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden Analitik Kesitsel Desen modelidir.

#### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni özel öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren 10-12 yaş arasındaki bireyleri kapsamaktadır. Çalışmanın örneklem büyüklüğü Power Analiz ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için Power and Sample Size Programı kullanılmış olup; 0,80 gücünde 0,05 yanılma düzeyinde 0,95 güven aralığında olacaktır. Örneklem sayısı 20 ÖÖG, 20 normal çocuk olarak belirlenmiştir.

**Tablo 2. Katılımcıların gruplarına göre demografik verilerinin dağılımı**

Demografik veriler	ÖÖG n=20 Ort.±SS (Min-Maks) veya n (%)	Kontrol Grubu n=20 Ort.±SS (Min-Maks) veya n (%)
Yaş (Ay)	128,3±8,1 (120-143)	131,4±8 (120-143)
Kız	3 (15)	9 (45)
Erkek	17 (85)	11 (55)

Çalışmaya katılan ÖÖG çocukların yaş ortalaması 128,3±8,1 ay olup en küçüğü 120, en büyüğü 143 aylıktır. Kontrol grubu çocuklarının yaş ortalaması ise 131,4±8 ay olup en küçüğü 120, en büyüğü 143 aylıktır. ÖÖG çocukların 3'ü (%15) kız, 17'si (%85) erkek iken, kontrol grubunun 9'u (%45) kız, 11'i (%55) erkektir.

**Tablo 3. Katılımcıların Çalışmaya Dahil Olma Koşulları**

<b>ÖÖG olan katılımcıların dahil edilme koşulları (Deney grubu)</b>	<b>ÖÖG olmayan katılımcıların dahil edilme koşulları (Kontrol grubu)</b>
Katılımcının gönüllü olması	Katılımcının gönüllü olması
10-12 yaş aralığında olması	10-12 yaş aralığında olması
“Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı almış olması	“Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı veya ‘dil ve konuşma bozuklukları’ tanısı almamış olması
Nörolojik, fiziksel, genetik sendrom veya işitme engelin olmaması	Nörolojik, fiziksel, genetik sendrom veya işitme engelin olmaması

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma öncesinde katılımcılardan ‘Ebeveyn Bilgilendirme ve Onam Formu’ (Ek-3) ile yazılı olur alındı. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için ‘Demografik Bilgi Formu’ (Ek-4) kullanıldı. Katılımcılara Ankara Artikülasyon Testi (AAT)’ (Ek-5), ‘Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi (SFKL)’ (Ek-6) ve ‘Peabody Resim Kelime Testi’(Ek-7) uygulandı. ÖÖG’li bireyler araştırmaya ‘Pera Başakşehir Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde’ katılım sağladı. Kurum izni alındı. (Ek-8).

AAT ve PRKT; dil ve konuşma terapisi değerlendirmelerinde sık kullanılan testlerdir. Herhangi bir sertifika gerektirmez. Akoğlu ve Turan, (2012) yaptıkları çalışmada SFKL geliştirmiş ve kullanmışlardır. Araştırmacılar tarafından SFKL kullanım izni alındı. (Ek-6).

#### 2.3.1. Ankara Artikülasyon Testi (AAT)

Ankara Artikülasyon Testi (AAT), 2-12 yaş arası çocukların artikülasyon becerilerinin değerlendirilmesi için Ege, Acarlar ve Turan (2004) tarafından geliştirilmiştir. AAT’de bireylerin artikülasyon hatalarının yaşla birlikte azaldığı; hataların erken dönemde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ankara Artikülasyon

Testi dilimizde kullanılan fonemlerin birçoğunu içermektedir. AAT 47 renkli resimden oluşmaktadır. AAT, konuşma sesi bozuklukları yaşayan çocukların değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Teste bulunan her ses 5 pozisyonda değerlendirilmektedir. Elde edilen ham puan ile bireyin test yaşı hesaplanmaktadır (Ege, Acarlar, & Turan, 2004). Araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### **2.3.2. Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi (SFKL)**

Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi (SFKL), Akoğlu ve Turan, (2012) tarafından geliştirilmiştir. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi, üç değerlendirme adımından oluşmaktadır. Bunlar:

1. Uyak Becerileri: Bu kısımda uyaklı olan sözcükleri eşleme, uyaklı olmayanları ayırt edebilme, uyaklı sözcük söyleyebilme gibi maddeler içerir.
2. Sözcük Farkındalığı: Bu kısımda araştırmacı tarafından okunan öyküde yarım bırakılan isim ve eylemleri tamamlama; öyküyü yer, zaman ve karakter bildirerek anlatabilme; karmaşık cümlelerde yer alan sözcük sayısını ve sözcüklerdeki hece sayısını hesaplayabilme becerilerini içerir.
3. Sesbirim Farkındalığı: Bu kısımda sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerini söyleyebilme, birden fazla sesi bir araya getirerek yeni sözcük oluşturabilme, sözcüklerin baş, orta ve son pozisyonda hangi sesin olduğunu bilme ve sözcüklerin sesbirimlerine ayırabilme maddelerini içerir (Turan ve Gül, 2007).

### **2.3.3. Peabody Resim Kelime Testi**

Asıl olarak İngilizce test (Peabody-Picture-Vocabulary Test) olan Peabody Resim Kelime Testi, Dunn tarafından hazırlanmıştır. Katz ve ark (1974) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Peabody Resim-Kelime Testi, alıcı dil gelişimini

ölçmektedir. 2 ila 12 yaş aralığında ki çocuklara uygulanmaktadır. Zaman sınırlamsı yoktur. Testte her biri 4 resimden oluşan 100 sayfa vardır. Çocuklar araştırmacı tarafından söylenen sözcüğe uygun olan resmi bulup göstermektedir.

## **2.4 Veri Analizi**

İstatistiksel analizlerde IBM SPSS Versiyon 26.0 istatistiksel paket programı kullanıldı. Katılımcı çocukların ‘Ankara Artikülasyon Testi (AAT)’ (Ek-5), ‘Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi (SFKL)’ (Ek-6) ve ‘Peabody Resim Kelime Testi’nden (Ek-7) aldıkları skorların betimsel istatistikleri (frekans, %, ortanca, min-max değer, standart sapma, ortalama) hesaplandı. Her iki grubun PRKT, SFKL ile AAT standart puanlarının normal dağılıp dağılmadığına Shapiro Wilk Test ile bakıldı ve buna göre gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U Test kullanıldı. Tüm istatistiksel analizler %95 güven aralığında, anlamlılık ise  $p<0,05$  düzeyinde değerlendirildi.

### 3. BÖLÜM

#### BULGULAR

Kontrol grubunun PRKT standart puanı normal dağılırken (Shapiro wilk test;  $p>0,05$ ), ÖÖG çocukların PRKT ve her iki grubun da SFKL ve AAT standart puanları normal dağılmamıştır. Bu yüzden gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U Test kullanıldı.

**Tablo 4. ÖÖG ve Kontrol Grubunun PRKT Standart Puanlarının Karşılaştırılması**

	ÖÖG (n=20)			Kontrol Grubu (n=20)			P
	Ortanca	Min-Maks	Ort.±SS	Ortanca	Min-Maks	Ort.±SS	
<b>PRKT Standart Puan</b>	77	59-87	76,25±7,3	90	84-98	89,7±3,6	0,0001**

\*\* :  $p<0,01$

Kontrol ve ÖÖG çocukların PRKT standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. (Mann Whitney U test;  $U=7$ ;  $Z=-5,228$ ;  $p=0,0001<0,01$ ) Kontrol grubu çocukların PRKT standart puanları, ÖÖG çocukların PRKT standart puanlarından anlamlı olarak daha fazladır.

**Tablo 5. ÖÖG ve Kontrol Grubunun SFKL Standart Puanlarının Karşılaştırılması**

	ÖÖG (n=20)			Kontrol Grubu (n=20)			P
	Ortanca	Min-Maks	Ort.±SS	Ortanca	Min-Maks	Ort.±SS	
<b>SFKL Standart Puan</b>	9	3-11	8,75±2,2	16	14-17	15,95±1	0,0001**

Kontrol ve ÖÖG çocukların SFKL standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. (Mann Whitney U test;  $U=0$ ;  $Z=-5,477$ ;  $p=0,0001<0,01$ ) Kontrol grubu çocukların SFKL standart puanları, ÖÖG çocukların SFKL standart puanlarından anlamlı olarak daha fazladır.

**Tablo 6. ÖÖG ve Kontrol Grubunun AAT Standart Puanlarının Karşılaştırılması**

	ÖÖG (n=20)			Kontrol Grubu (n=20)			P
	Ortanca	Min-Maks	Ort.±SS	Ortanca	Min-Maks	Ort.±SS	
<b>AAT Standart Puan</b>	110	48-113	93,55±26,3	112	110-113	111,4±1,1	0,06

\*\* :  $p<0,01$

**Tablo 7. ÖÖG çocukların AAT Ham Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

ÖÖG	N	Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS
<b>AAT Ham Puan</b>	20	0	0	15	3,70	5,5

Kontrol ve ÖÖG çocukların AAT ham puanları arasında fark görülmüştür. Kontrol ve ÖÖG çocukların AAT standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. (Mann Whitney U test;  $p>0,05$ )

## 4. BÖLÜM

### TARTIŞMA

Özel Öğrenme Güçlüğü; bireyin yaşı ve zekâ düzeyine göre yazılı ve sözlü alanlarda beklenen başarıya ulaşmada problem yaşadığı, dil, okuma, yazma, matematik veya diğer öğrenme alanlarındaki becerilerin tam olarak kullanılmaması durumudur (Dapudong, 2013). Özel Öğrenme Güçlüğü bireyin algılarını kapsayan bir güçlük olduğu, bir hastalık olmadığı ifade edilmektedir.

Özel Öğrenme Güçlüğü alanında yapılmış çalışmalara bakıldığında dünya nüfusunun yaklaşık % 10 unun bu güçlüğü yaşadığı ve bu oranın yaklaşık %4 ünün okul çağındaki bireylerin olduğu bildirilmektedir (Deniz ve ark, 2014). Çalışmamız 10-12 yaş aralığında olan okul çağı çocukları kapsamaktadır.

Araştırmamızın amacı 10-12 yaş aralığında Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olan bireylerin dil ve konuşma becerileri açısından değerlendirilmesi ve Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olmayan normal bireyler ile karşılaştırıp farklılıkların olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmamızda dilin sesbilgisel ve semantik bileşenleri ile sesletim becerileri değerlendirildi. Araştırmamız için Ankara Artikülasyon Testi, Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi ve Peabody Resim Kelime Testi kullanıldı.

Araştırmamızda 20 ÖÖG ve 20 normal birey (kontrol grubu) olmak üzere toplamda 40 birey üzerinde değerlendirme yapıldı. Araştırmamıza dahil ettiğimiz çocukların sesletim becerilerini değerlendirmek amacıyla AAT, sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek amacıyla SFKL, alıcı dil becerilerini değerlendirmek amacıyla PRKT yapıldı.

Araştırmamızda ÖÖG olan bireylerin yaş ortalaması  $128,3 \pm 8,1$  ay olup en küçüğü 120, en büyüğü 143 aylıktır. Kontrol grubu çocuklarının yaş ortalaması ise  $131,4 \pm 8$  ay olup en küçüğü 120, en büyüğü 143 aylıktır. Cinsiyet dağılımı ise ÖÖG

olan bireylerin 3'ü (%15) kız, 17'si (%85) erkek iken, kontrol grubunun 9'u (%45) kız, 11'i (%55) erkektir.

ÖÖG başlığı altında yapılan bir derlemede son 45 yılda yapılan 189 araştırmaya ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların sayısının fazla olmadığı şeklinde düşünülse de araştırmaların son zamanlarda arttığı gözlemlenmektedir. ÖÖG'ye yönelik farkındalığın oluşması ve tanıli bireylerin sayısında artışın olması bu alanda araştırmaların sayısını etkilediği düşünülebilir. ÖÖG alanında yapılan araştırmalar konularına göre ayrıldığında 31 farklı konuda araştırma yapıldığı görülmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Özel Öğrenme Güçlüğü adı altında yapılan araştırmalar incelediğinde dil ve konuşma alanlarında az veri olduğu gözlemlenmektedir. Çalışmaların artırılması öğrencilerin dil becerilerindeki zorlukları anlamaya, tanımlamaya ve bu zorluklarla nasıl başa çıkılacağını anlamamızda yararlı olacağı düşünülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde sözcükleri isimlendirmede ve sözcükleri doğru telaffuz etmekte zorluk yaşadıkları bildirilmiştir (Bakanlığı, 2008).

Westerveld ve Gillon (2010) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlatım esnasında daha basit cümleler kullandıklarını ve telaffuzda problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Anaokulu çocuklarının sesleri geç edinimi (konuşma sesi üretim becerilerinin zayıf olması) daha düşük okuryazarlık sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir (Overby, Trainin, Smit, Bernthal ve Nelson, 2012).

Okul öncesi dönemde fonoloji ve artikülasyon bozukluğu (konuşma sesi bozuklukları) öyküsü olan çocuklarda okuma bozukluğu yaşama ihtimalini daha yüksek olduğu görülmüştür (Peterson, Pennington, Shriberg, & Boada, 2009).

Literatüre bakıldığında Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin artikülasyon becerilerini konu alan araştırmaların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Dolayısıyla çalışmamız önem arz etmektedir.

Çalışmamızda elde edilen Ankara Artikülasyon Testi bulgularına göre Normal bireylerin ham puan ortalaması 0 iken ÖÖG olan bireylerin ham puan ortalaması 3.70 olduğu görülmüştür. Ankara Artikülasyon Testinde ham puan arttıkça bireylerin test yaşı düşmektedir. Bu bulguya göre ÖÖG li bireylerin normal bireylere göre literatüre paralel olarak artikülasyon becerilerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel analizde ÖÖG ve ÖÖG olmayan bireylerin AAT standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Mann Whitney U Test;  $p>0,05$ ). AAT ham puan ortalamasında bir fark görülmesine karşın analizde anlamlı bir fark olmamasının sebebi kronolojik yaşın artmasıyla beraber artikülasyon test başarısının da artması olduğu düşünülebilir. Araştırmamızda kronolojik yaşın daha erken okul çağı dönemlerinde olması artikülasyon hatalarının daha da artacağını düşündürmektedir.

Dil ve konuşma bozukluğu alanında yapılan bir çalışmada çocukların 1/3'ünde okuma ve yazma sorunu olduğu görülmüştür. Dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların akademik başarısı düşük ve öğrenme güçlüğü daha fazla olmaktadır. Okumada problem yaşayan çocukların %75'inin anemnezinde dil becerilerinde problem olması dikkati çekicidir (Mattis ve ark., 1975).

Özellikle semantik dil becerileri yani alıcı dil problemi olan çocukların da en az %60'ında okuma ve yazma problemi olduğu görülmüştür. Yapılan bir çalışmada okuma güçlüğü olan çocukların %51'inde alıcı ve ifade edici dil becerilerinde güçlük yaşadıkları saptanmıştır. (Mcarthur ve ark.,2000).

Cardillo ve diğer., (2018) yaptıkları çalışmada İtalya'da 8-10 yaş aralığında bulunan ÖÖG olan ve normal gelişim gösteren bireylerden oluşan katılımcılar ile çalışma yapmıştır. Dilin semantik (anlama) bileşenlerinde ÖÖG olan bireylerin daha düşük seviyede performansa sahip oldukları görülmüştür.

Yapılan araştırmalara bakıldığı zaman ÖÖG olan bireylerin birçoğunun dil alanlarında da sorun yaşadığını ve bireylerin dil gelişimlerinin geciktiğini gözlemlenmişlerdir (Snowling ve Melby-Lervag, 2016).

Bazı alışmalarda Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin önemli kısmında öğrenme güçlüğüne ek olarak gelişimsel dil bozukluklarının da olduğu belirtilmektedir (Ferrara ve ark., 2020; Seçkin Yılmaz ve Semsedinovska, 2020).

Yine ÖÖG ile ilgili yapılan çalışmalar bu bireylerin kelime dağarcıklarının sınırlı olduğunu ve kelime öğrenme becerilerinde ve karmaşık-uzun cümleler anlamada güçlükler yaşadıkları bildirilmektedir (Seçkin Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020; Snowling ve ark., 2020).

Rothou ve Padeliağu, (2019) ise yaptıkları çalışmada Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin dilin pragmatik ve semantik becerilerinde zorluk yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Söz konusu alıcı dil olan, alışmamızdaki Peabody Resim Kelime Testi bulgularına göre ÖÖG olmayan normal bireylerin PRKT standart puan ortalama 89.7; ortalama test yaşı 11 yaş 3 ay ve üstü olduğu görülmektedir. ÖÖG olan bireylerin PRKT standart puan ortalama 76.25; ortalama test yaşı 9 yaş 4 ay olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocukların PRKT standart puanları, ÖÖG çocukların PRKT standart puanlarından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmektedir. ÖÖG ve ÖÖG olmayan bireylerin PRKT standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (Mann Whitney U Test;  $U=7$ ;  $Z=-5,228$ ;  $p=0,0001<0,01$ ). Aynı şekilde çalışmamızın PRKT sonuçları da alanyazındaki sonuçlar ile benzer şekilde olduğu görülmektedir.

Literatüre bakıldığında özel öğrenme güçlüğü ve dil alanı ile alakalı yapılan araştırmaların birçoğunun disleksi alanında olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan bir araştırmada, okumada problem yaşayan çocuklara fonolojik farkındalık

eğitimi verilmiş ve eğitimin sonuçlarına bakıldığında  olan bireylerin fonolojik farkındalığın geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Hatcher ve ark 2006).

Bir başka çalışmada  olan bireylerin 2-3 yaşlarında konuşmada ve sözdiziminde problemler, 5 yaşına geldiklerinde ise fonolojik farkındalık becerilerinde problem olduğu görülmüştür (Scarborough, 1990).

Bazı araştırmacılara göre erken çocukluk çağındaki sesbilgisi yetisi daha sonraki akademik başarı için bir göstergedir (Bishop ve Adams 1990).

Snowling ve ark., (2020) yaptıkları çalışmada özel ğrenme Glđđ olan bireylerin sesbilgisel farkındalıklarının düşük olduğunu bildirmişlerdir.

Bu nedenle, özellikle kelime hazinesi sınırlı olan öğrenciler, anlatım bağlamında hikaye oluşurmada, anlatımlarında uygun kelimeleri bulma ve ifade etmede zorluk yaşayabilir (Lucero ve Uchikoshi, 2019). Çalışmamızın Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesinde bulunan; öykü esnasında sözcükleri tahmin etme ve okunan öyküleri doğru ifadelerle anlatma maddelerinde 'li bireylerin zorlandığı görülmüştür.

Literatüre bakıldığında özel ğrenme Glđđ olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar çalışmamızı destekler şekildedir. Çalışmamızda sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek amacıyla 17 maddeden oluşan uyak, sözcük ve sesbirim farkındalığını içeren Akoğlu ve Turan, (2012) tarafından geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi uygulandı. Çalışmamızdan elde edilen Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi bulgularına göre  olmayan normal bireylerin SFKL standart puanları ortalama 15.95;  olan bireylerin SFKL standart puanı ortalama 8,75 olduğu görülmektedir.  olmayan bireylerin SFKL standart puanları,  olan bireylerin SFKL standart puanlarından anlamlı olarak daha fazladır. Kontrol ve  ocukların SFKL standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. (Mann Whitney U Test;  $U=0$ ;  $Z=-5,477$ ;  $p=0,0001<0,01$ )

Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireyler ile yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda, bu bireylerin anlatımlarının akranlarına kıyasla daha basit olduğu ve dilbilgisi çeşitliliğinin daha zayıf olduğunu göstermektedir (Vandewalle ve diğerleri, 2012).

Literatüre bakıldığında uygulanan dil örneği analizleri ve standart testlerin değerlendirme sonuçlarına göre Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin kelime dağarcığının sınırlı olduğu görülmüştür (Snowling ve ark., 2020; Xiao ve Ho, 2014) (Westerveld ve Gillon, 2010)

Benzer şekilde Türkçe konuşan Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylere yönelik yapılan sınırlı çalışmalar bu bireylerin kelime dağarcığındaki yetersizliği belirtmişlerdir (Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020)

Sonuç olarak; alanyazında yapılmış çalışmalar ve araştırmamız ele alındığı zaman ‘Dil’ ile ‘Öğrenme’ arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Çünkü Dil, farklı zihinsel kazanımların eşgüdümünü oluşturan ve öğrenmeyi hızlı ve esnek bir şekilde meydana getiren bir araçtır. Bu nedenle dil problemleri daha sonra gerçekleşecek öğrenme güçlüklerinin sebebi olabilir (Beitchman ve Young, 1997). Dil, bireylerin okulda başarılı olmaları için gerekli olan önemli bir beceridir. Daha iyi, yüksek dil becerileri, matematik, okuma, yazma becerisi ve okula hazır bulunma ile ilişkilidir. (Chow ve diğ, 2021). Bununla birlikte, ÖÖG olan birçok öğrencinin, akranlarına göre dil becerilerinde zorluk yaşama olasılığı daha yüksek olabilmektedir. Ancak dil güçlükleri genellikle gözden kaçabilmektedir. Okul çerçeveleri içinde, ÖÖG olan çocukların tanınması ve dilin herhangi bir alanını (dinleme, anlaşılır konuşma, fonoloji, söz dizimi ve anlama) ele almak; iletişim, sosyal ve akademik performansı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Adlof, 2020).

Bu bilgiler doğrultusunda ÖÖG’li bireylere dil ve konuşma becerileri açısından çeşitli destekler sağlamak, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel

eğitim performanslarının arttırılması ve olası problemlerin ileri d¼zeye taşınmadan ¼nleyeceđi d¼ř¼n¼lmektedir.

## SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Çalışmamızda yeterli ÖÖG'li bireylere ulaşamamıştır. İleride yapılacak çalışmaların katılımcı sayısının daha fazla olması önerilmektedir.

Çalışmamızda bireylerin alıcı dil, sesletim ve sesbilgisel becerileri değerlendirilmiştir, ifade edici dil ve akıcı konuşma becerileri değerlendirilmemiştir. İleride yapılacak çalışmalarda ifade edici dil ve akıcı konuşma becerileri değerlendirilebilir.

Katılımcıların yaşlarının daha küçük olması; yaş faktörünün etkisini görebilmek için önemli olabilir. İleride yapılacak çalışmaların farklı yaş aralıklarında olması önerilmektedir.

Dil ve konuşma terapisi alan ve almayan ÖÖG'li bireyler arasında çalışma yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılıp değerlendirilebilir.

İleride yapılacak çalışmalara ek testler eklenerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

Ülkemizde ÖÖG olan bireylere dil ve konuşma terapisi alanında yapılmış çalışmalar sınırlıdır. Dolayısıyla daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

## SONUÇ

Araştırmamızın amacı 10-12 yaş aralığında Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olan bireylerin dil ve konuşma becerileri açısından değerlendirilmesi ve Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olmayan normal bireyler ile karşılaştırıp farklılıkların olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmamızda dilin sesbilgisel ve semantik bileşenleri ile sesletim becerileri değerlendirildi. Araştırmamız için Ankara Artikülasyon Testi (AAT), Sesbilgisel Farkındalık Kontrol Listesi (SFKL) ve Peabody Resim Kelime Testi kullanıldı.

10-12 yaş aralığında bireylerden oluşan Çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar:

1. Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre alıcı dil becerileri daha düşük bulunmuştur. Kontrol grubu çocukların Peabody standart puanları, ÖÖG çocukların Peabody standart puanlarından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmektedir. ÖÖG ve ÖÖG olmayan bireylerin Peabody standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. (Mann Whitney U test;  $U=7$ ;  $Z=-5,228$ ;  $p=0,0001<0,01$ )

2. Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre sesbilgisel farkındalık becerileri daha düşük bulunmuştur. ÖÖG olmayan bireylerin SFKL standart puanları, ÖÖG olan bireylerin SFKL standart puanlarından anlamlı olarak daha fazladır. Kontrol ve ÖÖG çocukların SFKL standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. (Mann Whitney U test;  $U=0$ ;  $Z=-5,477$ ;  $p=0,0001<0,01$ )

3. Kontrol ve ÖÖG çocukların AAT standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. (Mann Whitney U test;  $p>0,05$ )

4. Çalışmamızda elde edilen Ankara Artikülasyon Testi sonuçlarına göre Normal bireylerin ham puan ortalaması 0 iken ÖÖG olan bireylerin ham puan

ortalaması 3.70 olduğu görülmüştür. Ankara Artikülasyon Testinde ham puan arttıkça bireylerin test yaşı düşmektedir. Bu bulguya ÖÖG li bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre artikülasyon becerilerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel analizde AAT ham puan ortalamasında bir fark görülmesine karşın analizde anlamlı bir fark olmamasının sebebi kronolojik yaş arttıkça artikülasyon test başarısının artması olduğu düşünülebilir. Araştırmamızda kronolojik yaşı daha erken okul çağı dönemlerinde olması artikülasyon hatalarının daha da artacağını düşündürmektedir.

## KAYNAKÇA

Adlof, S. M. (2020). Promoting reading achievement in children with developmental language disorders: What can we learn from research on specific language impairment and dyslexia?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(10), 3277-3292.

Akdal, D., & KARGIN, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620.

Akoğlu, G., & Turan, F. F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri.

Aksan, D. (1995). Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim. (*No Title*).

Amerikan Psikiyatri Derneği (1998). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, IV*. Washington: DSMIV, Amerikan Psikiyatri Birliği, (çev. (edt); E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

Anthony J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.

Aram, D. M., Ekelman, B. L., & Nation, J. E. (1984). Preschoolers with language disorders: 10 years later. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 27(2), 232-244.

Bakanlığı, M. E. (2008). Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı. *Ankara: Outhor.*

Baker, L., & Cantwell, D. P. (1987). Comparison of well, emotionally disordered, and behaviorally disordered children with linguistic problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 26(2)*, 193-196.

BAŞAR, M., GÖNCÜ, A., & BARAN, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-22.*

Beitchman, J. H., Brownlie, E. B., & Wilson, B. (1996). Linguistic impairment and psychiatric disorder: Pathways to outcome. *Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives, 493-514.*

Beitchman, J. H., & Young, A. R. (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36(8)*, 1020-1032.

Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K., & Moses, A. M. (2006). Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5. *Education Review.*

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

Birliği, A. P. (2013). DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı. *E Köroğlu (Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 158.*

Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of child psychology and psychiatry, 31(7)*, 1027-105.

Bull, R., & Johnston, R. S. (1997). Children's arithmetical difficulties: Contributions from processing speed, item identification, and short-term memory. *Journal of experimental child psychology*, 65(1), 1-24.

Burkhardt, S. (2005). Non-verbal learning disabilities. In *Current perspectives on learning disabilities* (pp. 21-33). Emerald Group Publishing Limited.

Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87.

Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C., & Cornoldi, C. (2018). Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities. *Applied Neuropsychology: Child*, 7(3), 245-256.

Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders?.

Chow, J. C., Majeika, C. E., & Sheaffer, A. W. (2021). Language skills of children with and without mathematics difficulty. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(9), 3571-3577.

Coleman, J., & McHale-Small, M. (2019). Interprofessional Intervention for Students With Specific Learning Disability: By teaming with other school professionals, you can help students with reading and writing issues without maxing out your workload.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities, 25(3), 2-45.*

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. *Pegem Atıf İndeksi, 2-21.*

Çelik, C. (2019). Özgül öğrenme güçlüğünde zihinsel işlevlerin değerlendirilmesi ve müdahale yöntemlerinin etkililiği.

Dapudong, R. C. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: The case of Thai primary school teachers. *Academic Research International, 4(4), 496.*

Deniz E, Hamarta E, Akdeniz S. Öğrenme güçlüklerinin belirtileri, Ankara, Eğiten Kitap, 2014.

Ege, P., Acarlar, F., & Turan, F. (2004). Ankara artikülasyon testi. *Key Tasarım. Ankara.*

Elemek, M. A. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Ercan, Z. G. (2001). Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yasları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi.

Erdem, İ. (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11), 415-452.*

Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Ferrara, M., Camia, M., Cecere, V., Villata, V., Vivenzio, N., Scorza, N. & Padovani, R. (2020). Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: an investigation using the italian version of CCC-2. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 50, 1295–1309

Froyen, D., Willems, G., & Blomert L. (2011). Evidence for a specific cross-modal association deficit in dyslexia: An electrophysiological study of letter–speech sound processing. *Developmental Science*, 14(4), 635–648.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(2), 85-9

Gillon, G. T. (2005). Phonological awareness: Effecting change through the integration of research findings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 346-349.

Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 83-106.

Grawburg, M. (2004). A perception based phonological awareness training program for preschoolers with articulation disorders.

Griffiths, Y. M. & Snowling, M. J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 34-43.

Gürbüz, G. (2003). Konuşma ve sesletim öğretimi. *Dil Dergisi*, 5, 118, 43-52.

Hatcher, P. J., Hulme, C., Miles, J. N., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S., ... & Snowling, M. J. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: A randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 820-827.

Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities. John Wiley & Sons.

Hynd, G. W., Hooper, R., & Takahashi, T. (1998). Dyslexia and language-based disabilities. *Text Book of Pediatric Neuropsychiatry*, 691-718.

Jenkins, R., & Bowen, L. (1994). Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders*, 14(2), 26-39.

Karadeniz, H. K. (2013). *Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Master's thesis).

Katz, J., Önen, F. Demir., N., Uzlukaya, A., & Uludağ, P. (1974). Peabody picture vocabulary test form b. Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities, 6, 129-140.

Kavaslıoğlu, Z. S., (1993). "Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar" Ankara Üniversitesi Dergisi. Cilt: 26 Sayı: 2. 601-607

Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L. & Lai S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49 (2), 103-110.

Kirk, S. A., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Lewis, BA, Freebairn, LA ve Taylor, HG (2000). Konuşma sesi bozuklukları öyküsü olan çocuklarda akademik sonuçlar. *İletişim Bozuklukları Dergisi* , 33 (1), 11-30.

Lowell, S. C., Felton, R. H., & Hook, P. E. (2014). *Basic facts about assessment of dyslexia: Testing for teaching*. International Dyslexia Association, Incorporated.

Lucero, A. & Uchikoshi, Y. (2019). narrative assessments with first grade spanish-english emergent bilinguals: spontaneous versus retell conditions. *Narrative inquiry: NI*, 29(1), 137–156.

Mattis, S., French, J. H., & Rapin, I. (1975). Dyslexia in children and young adults: Three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 17(2), 150-163.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2014). Intensive instruction to improve writing for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 40(1), 78-83.

Melekoğlu, M. A., & Çakıroğlu, O. (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar. *Ankara: Vize Yayıncılık*.

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. *Pegem Atf İndeksi*, 24-52.

McAlenney, A. L. & Coyne M. D. (2011). Identifying at-risk students for early reading intervention: challenges and possible solutions. *Reading and Writing Quarterly*, 27(4), 306-323.

McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(7), 869-874.

.MEGEP, (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Özel öğrenme güçlüğü.

Melekoğlu, M. A., & Yıldız, G. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler “aileler için rehber kitapçık”. *MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.

Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of learning disabilities*, 30(1), 47-56.

Mutlu, Y., & Soylu, F. (2018). Eğitsel sinirbilim ve bedenlenmiş biliş perspektifinden matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde parmakla sayma. *Eğitim bilimlerinde örnek araştırmalar*.

Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. Heinemann.

Overby, M. S., Trainin, G., Smit, A. B., Bernthal, J. E., & Nelson, R. (2012). Preliteracy speech sound production skill and later literacy outcomes: A study using the Templin Archive.

Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.

Özcan, A. F. & Özcan A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma, *dergipark.ulakbim.gov.tr* (erişim tarihi:10.11.2016)

Peterson, R. L., Pennington, B. F., Shriberg, L. D., & Boada, R. (2009). What influences literacy outcome in children with speech sound disorder?.

Ramus, F., White, S. & Frith U. (2006). Weighing the evidence between competing theories of dyslexia. *Developmental Science*, 9(3), 265-269.

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.

Rothou, K. M. & Padeliaou, S. (2019). Morphological processing influences on dyslexia in Greek-speaking children. *Annals of Dyslexia*, 69, 261–278

Saka, M. Z. (2013). Belirsizliğe tutum almak. *Konya: Çizgi Kitabevi*.

Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child development*, 61(6), 1728-1743.

Scarborough, H. S., & Brady, S. A. (2002). Toward a common terminology for talking about speech and reading: A glossary of the “phon” words and some related terms. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 299-336.

Seckin Yilmaz, S. & Sari, K. R. (2020). Examination of oral language skills of students with and without dyslexia. *Kastamonu Egitim Dergisi*, 28(4), 1680–1688.

Seckin Yilmaz, S. & Semsedinovska, E. B. (2020). Examining pragmatic language skills of students with and without learning disabilities. *Journal of Language, Speech and Swallowing Research*, 3(3), 336–356.

Seçkin Yılmaz, S. & Yasaroglu, H. (2020). Investigating of reading, vocabulary knowledge and verbal memory performances of students with learning disabilities. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(2), 751–780.

Shaywitz, S. E., Shaywitz, J. E., & Shaywitz, B. A. (2021). Dyslexia in the 21st century. *Current opinion in psychiatry*, 34(2), 80-86.

Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological bulletin*, 142(5), 498.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders—a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(5), 593-607.

Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M. & Hulme, C. (2020). Dyslexia and developmental language disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 61(6), 672–680

Spanoudis, G. C., Papadopoulos, T. C., & Spyrou, S. (2019). Specific language impairment and reading disability: Categorical distinction or continuum?. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 3-14.

Şahin, S. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimi. A., Dikici Sığıрмаç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s.65-87). Ankara: Pegem.

ŞENEL, H. G. (1996). Öğrenme yetersizliği ile dikkat eksikliği-aşırı hareketlilik bozukluğunun karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02).

Tekin, G. (2007). Helping at-risk young children through filial play therapy. Association for Childhood Education International (ACEI), Annual International Conference & Exhibition (May 2-5, 2007). Oral presentation. Tampa, Florida, U.S.

Topbaş, S. (2004). Çocukta dil ve kavram gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Yayını*, (1318).

Topbaş, S. (2007). Sesbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.), Dil ve kavram gelişimi (s. 75-108). Ankara: Kök Yayıncılık.

Turan, F., & Gül, G. (2007). Sesbilgisel farkındalık becerileri: Okul öncesi dönemde etkileri. 4. *Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi*, Mayıs.

Turgut, S. (2008). Özgül Öğrenme Güçlüğünde Nöropsikolojik Profil (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UÇGUN, A. G. D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 203.

Uyanık, Ö. (2010). Ankara örneğinde kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. *development promoting learning in early childhood*, 36-78.

Üdücü, E. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış 10-16 yaş arası öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin karşılaştırılması* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Üstün, S., Ayyıldız, N., Vatansever, G., & Çiçek, M. (2019). Neural Foundations of Number Sense and Dyscalculia. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası= Journal of Ankara University Faculty of Medicine*, 72(3), 254.

Van den Bos, K. P. (2008). Word-reading development, the double-deficit hypothesis, and the diagnosis of dyslexia, *Educational and Child Psychology*, 25(21), 51-69.

Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquiere, P. & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1857–1870.

Voltan-Acar, N., & Whirter, M. J. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim. Ankara: USA Yayıncılık.*

Wallach , G. P. & Liebergot t, J. W. (1984) . Who shall be called " learning disabled" : Some new directions . In G. P. Wallach & K. G. Butler Eds. ) , *Language learning disabilities in school-age children* (pp. 1-15) . Baltimore : Williams &Wilkins

Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2010). Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: story retelling, story generation, and personal narratives. *International Journal of SpeechLanguage Pathology*, 12(2), 132–141.

Wilmshurst, L., (2009). *Abnormal Child Psychology: A Developmental Perspective*. New York. Taylor & Francis Group.

Xiao, X. Y. & Ho, C. S. (2014). Weaknesses in semantic, syntactic and oral language expression contribute to reading difficulties in Chinese dyslexic children. *Dyslexia*, 20(1), 74–98.

YENER, S. (2017). Dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu yaratıcılığı tetikler mi? psikolojik iklimin aracı rolü. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 115-148.

Yılmaz, Ş. (2009). Erken Çocuklukta İletişim, Dil, Konuşma. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi (Ed: Y. Fazlıoğlu)*, 63-82.

Yılmaz, E. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği.

## EK 4. Demografik Bilgi Formu


### DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

*Sevgili Anne/ Baba; çalışmaya katıldığımız için teşekkür ederim. Size çocuğunuz ile ilgili bilgi almak için birkaç soru soracağım.*

Adı-soyadı:	
Doğum tarihi:	
Cinsiyeti:	
Kardeş sayısı:	
Kaçıncı sınıfa gidiyor?	
Herhangi bir kurs veya dershaneye gidiyor mu?	
Çocuğunuzun 'Özel Öğrenme Güçlüğü' tanısı var mı?	
Çocuğunuz ilk kelimesini ne zaman üretti? Gecikmiş konuşma olduğunu düşündünüz mü?	
Evde 'Türkçe' dışında bir dil konuşuluyor mu? Konuşuluyor ise hangi dil konuşuluyor?	
Evde anne, baba ve çocuklar dışında yaşayan kimse var mı?	
Anne eğitim durumu:	
Baba eğitim durumu:	

*Uygulayan: Şeyma GÜN*

## EK 5. Ankara Artikülasyon Testi

  
**AAT**  
 ANKARA ARTİKÜLASYON TESTİ  
 Pınar Ege • Funda Aciklar • Figen Turan

**ÇİZELGE 1**

RESİM

1 kedi _____	25 taksi _____
2 uçak _____	26 elma _____
3 köfte _____	27 top _____ dört _____
4 bisiklet _____	28 karpuz _____
5 siyah _____	29 sihirbaz _____
6 çocuk _____ çep _____ resim _____	30 çay _____
7 peynir _____	31 ev _____ zil _____
8 emzik _____	32 gaga _____
9 diş _____	33 açtı / açmış _____
10 dans _____	34 yatak _____ yastık _____
11 anahtar _____	35 lamba _____
12 at _____	36 vermek _____
13 kibrit _____	37 gözlük _____
14 süpürge _____	38 kaşık _____
15 düştü / düşmüş _____	39 fırça _____
16 telefon _____	40 üzüm _____
17 kalp _____	41 mutfak _____
18 kamyon _____	42 kahve _____
19 sabun _____	43 havuç _____
20 tavşan _____	44 nar _____
21 limon _____	45 şapka _____
22 zayıf _____	46 bardak _____
23 tarak _____	47 park _____ salıncak _____
24 makas _____	

## ÇİZELGE 2

SES	SÖZCÜK				SON
	BAŞ	ORTA		HECE SONU	
		HECE BAŞI	İKİ ÜNLÜ ARASI		
1. m	24	26	21	35	40
2. n	44	7	11	47	19
3. p	7	28	14	45	27
4. b	46	35	19	12	
5. t	23	34	34	41	12
6. d	9	46	1		
7. k	38	45	24	4	2
8. g	37	14	32		
9. f	39	41	16	3	22
10. v	26	42	43	20	31
11. s	19	25	6	34	24
12. z	31	8	40	37	28
13. ç	30	39	2	13	43
14. c	6	47	6		
15. ş	45	20	30	15	9
16. r	6	13	23	39	7
17. l	21	37	16	26	31
18. h	43		29	11	5
19. y	34	18	5	7	30
20. rk					47
21. rt					27
22. ns					10
23. lp					17



# AAT

ANKARA ARTİKULASYON TESTİ

Pınar Ege • Funda Acarlar • Fiğen Turan

## Cevap Formu

### GENEL BİLGİ

Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

Cinsiyeti:  Kız  Erkek

Devam ettiği okul: \_\_\_\_\_

Uygulayan kişi: \_\_\_\_\_

### ÇOCUĞUN YAŞININ HESAPLANMASI

YIL AY GÜN

Test Tarihi: \_\_\_\_\_

Doğum tarihi: \_\_\_\_\_

Kronolojik Yaş: \_\_\_\_\_

### TEST PUANI

HAM PUAN	STANDART PUAN	GÜVEN ARALIĞI	YÜZDELİK	TEST YAŞI
		<input type="checkbox"/> %90 <input type="checkbox"/> %95		

NOTLAR: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## EK 7. Peabody Resim Kelime Testi

### PEABODY RESİM KELİME TESTİ

Adı ve Soyadı: \_\_\_\_\_  
 Oturduğu Yer: Şehir merkezi  Gecekondu  Köy   
 Aldığı Puan:  Alıcı Dil Yaşı:

Test Tarihi: / /  
 Doğum Tarihi: / /  
 Takvim yaşı: / /

Sıra	Kelime	An.	Cvp	Sıra	Kelime	An.	Cvp	Sıra	Kelime	An.	Cvp
1.	Köpek	(3)		34.	Lamba	(1)		67.	Yays	(2)	
2.	Makas	(3)		35.	Aşçıbaşı	(4)		68.	Kadeh	(4)	
3.	Ayaklıkabı	(4)		36.	Kemiren	(1)		69.	Ambulans	(2)	
4.	Parmak	(4)		37.	Şıçan	(1)		70.	Nem	(4)	
5.	At	(2)		38.	Toplayan	(2)		71.	Yağlama	(1)	
6.	Otobüs	(4)		39.	Tırmanan	(2)		72.	Değerlendirme	(3)	
7.	Çocuklar	(2)		40.	Yay	(2)		73.	Dehşet	(1)	
8.	Oturan	(3)		41.	Küleli	(2)		74.	Küre	(1)	
9.	Masa	(2)		42.	Cımbız	(1)		75.	Profesör	(4)	
10.	Para	(4)		43.	İşaret	(1)		76.	Isı	(3)	
11.	Merdiven	(3)		44.	Örümcek ağı	(3)		77.	Lehimleme	(4)	
12.	Ceket	(2)		45.	Yardım	(4)		78.	Memnuniyet	(3)	
13.	Yılan	(1)		46.	Çalan	(4)		79.	Mors	(3)	
14.	Çivi	(1)		47.	Esneyen	(2)		80.	Çapara	(1)	
15.	Kayık	(3)		48.	Fidan	(2)		81.	Eşek arısı	(3)	
16.	Kaplumböğ	(4)		49.	Kanca	(2)		82.	İzleme	(2)	
17.	Zil	(1)		50.	Yüklü	(2)		83.	Güveç	(2)	
18.	Sandık	(2)		51.	Lokomotif	(1)		84.	İlah	(1)	
19.	Lestik	(3)		52.	Balina	(2)		85.	Hayret	(3)	
20.	Saklanan	(4)		53.	Saldıran	(4)		86.	Eyer	(4)	
21.	Uçurtma	(1)		54.	Sevinç	(3)		87.	Dere	(3)	
22.	Yüzük	(2)		55.	Takılan	(2)		88.	Keimer	(3)	
23.	Süs	(4)		56.	Kemirici	(2)		89.	Kaptan	(1)	
24.	Bücek	(1)		57.	Sonbahar	(2)		90.	Kimyager	(4)	
25.	Makara	(4)		58.	Yelkenli	(4)		91.	Hendek	(2)	
26.	Vuran	(2)		59.	Petek	(2)		92.	Anfibiyen	(1)	
27.	Öğretmen	(2)		60.	Zaman	(1)		93.	Hukuk	(1)	
28.	Silah	(2)		61.	Dengeleyen	(1)		94.	Trabzan	(3)	
29.	Berber	(2)		62.	İnşaat	(3)		95.	Konut	(4)	
30.	Pişiren	(4)		63.	Sıralayan	(1)		96.	İtimat	(3)	
31.	Ekim Toplayan	(4)		64.	Engel	(2)		97.	Söz	(2)	
32.	Paraşüt	(1)		65.	Stadyum	(1)		98.	Vaha	(1)	
33.	Çeken	(1)		66.	Nehir	(1)		99.	Casusluk	(4)	
								100.	Safkan	(3)	

TEST GÖZLEMLERİ:

Uygulayan Uzman  
(Adı, Soyadı ve İmza)