

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Odyoloji Anabilim Dalı

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Büşra Merve ÇINAR

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Eren YILMAZ

İstanbul – 2023

TEZ TANITIM FORMU

- Yazar Adı** : Būşra Merve ÇINAR
Soyadı
- Tezin Dili** : Türkçe
- Tezin Adı** : Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Dil Gelişiminin İncelenmesi
- Enstitü** : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Anabilim Dalı** : Odyoloji
- Tezin Türü** : Yüksek Lisans
- Tezin Tarihi** : 28/012022
- Sayfa Sayısı** : 54
- Tez Danışmanları** : Dr. Öğr. Üyesi Eren YILMAZ
- Dizin Terimleri** : Özgöl öğrenme güçlüğü, cinsiyet, dil gelişimi, ekran maruziyeti, okul öncesi dil gelişimi
- Türkçe Özet** : Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocuklarda dil gelişiminin cinsiyet, ekran maruziyeti, okul öncesi, yaş ilişkisinin incelenmesi ve dil gelişiminin önemi araştırılmıştır.
- Dağıtım Listesi** : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Būşra Merve ÇINAR

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Odyoloji Anabilim Dalı

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Büşra Merve ÇINAR

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Eren YILMAZ

İstanbul - 2023

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Büşra Merve ÇINAR

.../.../2023



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Büşra Merve ÇINAR' ın “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Dil Gelişiminin İncelenmesi” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Odyoloji Anabilim Dalı, Odyoloji Bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

İmza

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim YAĞCI

Üye

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Eren YILMAZ

(Danışman)

Üye

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Nebi Mustafa GÜMÜŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

... / ... / 2023

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Özgül Öğrenme Güçlüğü, bireylerin zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik seviyelerinin beklenenin önemli derecede altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur. Bahsedilen akademik becerilere ek olarak gelişimsel dil olarak da bu çocukların akranlarından geride oldukları bilinmektedir. Özgül Öğrenme Güçlüğü için en sık başvuru zamanı okul dönemidir. Bahsedilen problemin erken tanılanması ve akabinde gerekli eğitime erkenden başlanması hayati bir öneme sahiptir.

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi yurtdışında özgül dil bozukluklarının tanılanmasında kullanılan Test of Language Development-Primary: Fourth Edition'ın Türkçe' ye uyarlanmış halidir. TODİL' in standardizasyonu, ülkemizin yedi coğrafi bölgesinde, 23 şehirde 4.0-8.11 yaş aralığında olan 1252 çocuk ile yapılmıştır. Bu çalışmada TODİL testi Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocuklara uygulanmıştır.

Amaç: Bu çalışmada Özgül Öğrenme Güçlüğü olan 9 yaş altı çocuklara Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi sayesinde bu çocukların dinleme, anlama ve gelişimsel dil durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak bu çocukların eğitimlerinde dil gelişiminin daha aktif olarak kazandırılması amaçlanmaktadır.

Yöntem: Çalışmanın örneklemini 9 yaş altı 36 çocuk olarak belirlenmiştir. TODİL testi 9 yaşa kadar uygulanabilen standartize edilmiş bir testtir. 36 çocuğun demografik bilgilerine ek olarak ekran maruziyeti, okul öncesi eğitim durumları da öğrenilmiştir. Bu bilgilerin yapılan TODİL testine olan etkileri incelenmiştir. Veriler SPSS 25 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ana testler ve Bileşke Performansları olarak ayrı ve detaylı değerlendirilmeye alınmıştır. Bu kapsamda ana testler resim-sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama olarak yer alırken; bileşke performansları dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözlü dil olarak yer alır.

Bulgular: Çalışma 36 çocuğa uygulanmıştır. Çocukların %50' si kız ve %50' si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların %63,9' unun ekran maruziyetinin çok olduğu ve %52,8' inin okul öncesi eğitimi olmadığı izlenmiştir. Okul öncesi eğitimi almamış çocukların TODİL performansları alanlardan daha düşük çıkmıştır. Aynı durum okul öncesi eğitimi bilgisi için de geçerlidir. Bileşke performansında öğrencilerin 24'ünün ortalama altı ve zayıf; organize etme bileşke performansında öğrencilerin 27'sinin ortalama altı ve zayıf; konuşma bileşke performansında öğrencilerin 24'ünün ortalama altı ve zayıf performans gösterdiği görülmektedir. Dil bilgisi bileşke performansında öğrencilerin 24'ünün ortalama altı ve zayıf; anlam bilgisi bileşke performansında öğrencilerin 21'inin ortalama altı ve zayıf; sözel dil bileşke performansında öğrencilerin 25'inin ortalama altı ve zayıf performans gösterdiği görülmektedir.

Sonuç: Yapılan TODİL testinin sonuçları incelendiğinde Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların dil gelişimlerinde düşüşler görülmüştür. Bu düşüslere ek olarak alınan demografik bilgilerin de dil gelişimini etkilediği izlenmiştir. Ekran maruziyeti çok olan çocukların az olan çocuklara göre dil gelişimlerinin düşük olduğu istatistiksel olarak gösterilmiştir. Ek olarak okul öncesi eğitimi almayan çocukların alan çocuklara göre dil gelişimlerinin daha düşük olduğu da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: özgül öğrenme güçlüğü, gelişimsel dil bozukluğu, okul öncesi eğitim, ekran maruziyeti, dil gelişimi

SUMMARY

Specific Learning Disability is a disorder diagnosed when individuals' reading, written expression and/or mathematics levels are significantly lower than expected, considering the level of intelligence and education they receive. In addition to the aforementioned academic skills, it is known that these children are behind their peers in terms of developmental language. The most common referral time for a Specific Learning Disability is during the school year. Early diagnosis of the aforementioned problem and then starting the necessary training early is of vital importance.

The Turkish School Age Language Development Test is the Turkish version of the Test of Language Development-Primary: Fourth Edition, which is used in the diagnosis of specific language disorders abroad. The standardization of TODİL was carried out with 1252 children aged between 4.0-8.11 in 23 cities in seven geographical regions of our country. In this study, TODİL test was applied to children with Specific Learning Disability.

Aim: In this study, it is aimed to evaluate the listening, comprehension and developmental language status of children under the age of 9 with Specific Learning Disability, thanks to the Turkish School Age Language Development Test. Based on the data obtained as a result of the study, it is aimed to gain more active language development in the education of these children.

Method: The sample of the study was determined as 36 children under 9 years old. The TODİL test is a standardized test that can be applied up to 9 years of age. In addition to the demographic information of 36 children, screen exposure and pre-school education status were also learned. The effects of this information on the TODİL test were examined. The data were evaluated using the SPSS 25 program. It has been evaluated separately and in detail as the main tests and the resultant performances. In this context, the main tests are picture-vocabulary, related vocabulary, word description, sentence comprehension, sentence repetition and morpheme completion; The resultant performances include listening, organizing, speaking, grammar, semantics and oral language.

Results: The study was applied to 36 children. 50% of the children are girls and 50% are boys. It was observed that 63.9% of children with specific learning difficulties had a lot of screen exposure and 52.8% did not have pre-school education. TODIL performances of children who did not receive pre-school education were lower than those who did. The same is true for pre-school education knowledge. In the resultant performance, 24 of the students were below average and weak; in the resultant organizing performance, 27 of the students were below average and weak; It is seen that 24 of the students perform below average and weak in speech resultant performance. In the resultant grammar performance, 24 of the students were below average and weak; in the resultant semantic performance, 21 of the students were below average and weak; It is seen that 25 of the students have below average and poor performance in verbal language resultant performance.

Conclusion: When the results of the TODIL test were examined, it was observed that there was a decrease in the language development of children with Specific Learning Disability. In addition to these decreases, it was observed that demographic information also affected language development. It has been shown statistically that children with a lot of screen exposure have lower language development than children with less exposure. In addition, the language development of the children who did not receive pre-school education was found to be statistically significantly lower than the children who did.

Keywords: specific learning difficulties, developmental language disorder, pre-school education, screen exposure, language development

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	iii
KISALTMALAR	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
ÖNSÖZ.....	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM GENEL BİLGİLER

1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü	3
1.2. Risk Faktörleri.....	3
1.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri ve Erken Tanı	4
1.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Belirtileri	4
1.3.2. Okul Dönemi Belirtileri	5
1.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Yaygınlığı.....	5
1.5. Özgül Öğrenme Güçlüğü' ne Eşlik Eden Diğer Durumlar	6
1.6. Sınıflandırma.....	7
1.6.1. Okuma bozukluğu (Disleksi)	7
1.6.2. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli).....	8
1.6.3. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi).....	8
1.7. Dil.....	8
1.7.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Pragmatik Dil Becerileri	10

İKİNCİ BÖLÜM MATERYAL VE METODLAR

2.1. Araştırmanın Modeli	11
2.2. Katılımcılar	11
2.3. Yöntem.....	11
2.3.1. Türkçe Okul Çağı Dil Testi-TODİL (Topbaş ve Güven, 2017).....	11
2.4. Verilerin Değerlendirilmesi	12

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

3.1. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	13
3.1.1. Cinsiyet Dağılımı	14
3.1.2. Ay Aralığı Dağılımı	14
3.1.3. Ekran Maruziyeti Dağılımı.....	15
3.1.4. Okul Öncesi Eğitim Durumu.....	15
3.2. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performansları	16
3.2.1. Sözel Dil Becerilerine İlişkin İstatistikler	16
3.2.2. Bileşke Performanslarına İlişkin İstatistikler	16
3.2.3. Sözel Dil Becerilerinin Düzeylere Göre İncelenmesi	17
3.2.4. Bileşke Performanslarının Düzeylere Göre İncelenmesi	18
3.2.5. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performansları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi	19
3.3. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performanslarına Ait Anlamlılık Testleri	20
3.3.1. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performans Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Testi.....	21
3.3.2. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performans Puanlarının Ekran Maruziyeti Değişkenine Göre Anlamlılık Testi	22
3.3.3. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performans Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenine Göre Anlamlılık Testi.....	23
3.3.4. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performans Puanlarının Ay Aralığı Değişkenine Göre Anlamlılık Testi.....	24

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM TARTIŞMA

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	31
KAYNAKÇA	32
EKLER.....	37

KISALTMALAR

- ÖÖG** : Özgöl Öğrenme Güçlüğü
DEHB : Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
TODİL : Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi
RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	13
Tablo 2 Cinsiyet Dağılımı.....	14
Tablo 3 Yaşlara Göre Ay Aralığı.....	14
Tablo 4 Ekran Maruziyeti Dağılımı	15
Tablo 5 Okul Öncesi Eğitim Durumu	15
Tablo 6 Sözel Dil Becerilerine İlişkin İstatistikler.....	16
Tablo 7 Bileşke Performanslarına İlişkin İstatistikler	17
Tablo 8 Sözel Dil Becerilerinin Düzeylere Göre İncelenmesi	17
Tablo 9 Bileşke Performanslarının Düzeylere Göre İncelenmesi.....	18
Tablo 10 Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performansları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi	20
Tablo 11 Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Testi.....	21
Tablo 12 Ekran Maruziyeti Değişkenine Göre Anlamlılık Testi	22
Tablo 13 Okul Öncesi Eğitim Değişkenine Göre Anlamlılık Testi	23
Tablo 14 (1) Ay Aralığı Değişkenine Göre Anlamlılık Testi.....	24
Tablo 15 (2) Ay Aralığı Değişkenine Göre Anlamlılık Testi.....	25

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Beyindeki Temel Linguistik Fonksiyonların Olası Ağı.....	10
Şekil 2 Cinsiyet Dağılımı.....	14
Şekil 3 Ay Aralığı.....	15
Şekil 4 Ekran Maruziyeti Dağılımı	15
Şekil 5 Okul Öncesi Eğitim Durumu.....	16
Şekil 6 Sözel Dil Becerilerinin Düzeylere Göre İncelenmesi	18
Şekil 7 Bileşke Performanslarının Düzeylere Göre İncelenmesi.....	19

ÖNSÖZ

TODİL testine dayalı olarak hazırlanan bu çalışmada ‘Özgül Öğrenme Güçlüğü Çocuklarında Dil Gelişiminin İncelenmesi’ başlıklı araştırmam sonucu özgül öğrenme güçlüğü çocuklarının gelişimsel dil ihtiyaçlarının karşılanmasında ve erken tesbitinde katkı sağlayacağı kanısındayım.

İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Odyoloji Ana Bilim Dalındaki hocalarıma Yüksek Lisans öğrenimim süresince bilgi, beceri ve tecrübelerini benimle paylaşan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Eren YILMAZ’ a katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin her aşamasındaki katkılarıyla sabır, destek ve emeklerinden dolayı Ody. Dilara BEKTAŞ’ a ve Ody. Fatma Ebrar SİREM’ e ve yanımla olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi tez sürecimde de benden desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Büşra Merve ÇINAR

GİRİŞ

Öğrenme; bireyin etrafıyla etkileşimlerinden oluşan, nispeten kalıcı olduğu düşünülen davranış değişmesidir (Gür, 2013). Nörobilim alanında yapılan çalışmalara göre öğrenme, yeni dentritler ya da yeni beyin yapısı oluşturmaktır (Wortock, 2002). Yani insan öğrenmektedir çünkü beyin nöral devrelerini değiştirebilme yetisine sahiptir (Thomas, 2001).

Özgül öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) tanımı yapılmadan önce toplum ÖÖG olan kişileri, yavaş öğrenenler, arkadan gelenler gibi tanımlanmaktaydı (Franklin, 1987). ÖÖG tanımı ilk olarak Kirk tarafından yapılmıştır (Samuel A. Kirk, 1977). ÖÖG; bir ya da birden fazla alanın işlevinde bozulmaya sebep olan, çocukluk çağında sık görülen gelişimsel ve nörobiyolojik bozukluktur. Akademik becerilerin beklenilenden düşük olduğu ve bu düşüklüğün iş, okul gibi sosyal ortamlardaki başarıyı olumsuz etkilediği durum olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, editor). ÖÖG okuma, yazma, dinleme, aritmetik, konuşma, muhakeme etme gibi alanları etkileyebilen çoklu bozukluk olarak da tanımlanabilir (Policy ve ark. 2008).

Dil, çocukların kendilerini ifade etmek, ihtiyaçlarını gidermek sosyal ve kültürel değerlerini kazanmak için kullandığı işlevsel göreve sahip doğal bir araçtır. Öğrenme sürecinde aile, çevre ve eğitim önemli rol oynamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Özgül Öğrenme Güçlüğü çocuklarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan raporlarda çocukların Türkçe, Matematik, Sosyal Beceriler ve Motor Beceriler eğitimi almaları planlanmaktadır. Bu beceriler arasında Gelişimsel Dil eğitimine yer verilmemektedir. Oysa bu çocukların bu beceriye de ihtiyacı olmaktadır. Özgül Öğrenme Güçlüğü çocuklarında dinleme, anlama ve konuşma becerilerine detaylı testler uygulayarak Çocukların aldıkları bireysel eğitim programına gelişimsel dil programının tanımlanması ve bu alandaki detaylı problemlerini saptayım eğitim destek programını buna yönelik planlanması amaçlanmıştır.

Gelişimin doğal akışında gözlemlediğim bu durumu istatistiksel verilerle incelenmesini hedefleyip özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda akademik eğitim ile birlikte dil eğitimini de beraberinde almasına ve gelişimsel dil bozukluklarının azalmasına, erken müdahalenin artmasına katkıda bulunması açısından önemli olup bu anlamda incelenmesi amaçlanmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü

Özgül öğrenme güçlüğü, bireylerin zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik seviyelerinin beklenenin önemli derecede altında olmasıyla tanısı konulan gelişimsel ve nörobiyolojik bir bozukluktur.

Bireye gerekli müdahale sağlandığında dahi okuma, yazma, matematik alanlarında belirtilen güçlüklerden en az birinin altı aydan uzun süredir gözlenmesi durumunda ÖÖG tanısı konmaktadır (American Psychiatric Association (APA), 2013):

1. Sözcüklerin hatalı, yavaş ve çok çaba ile okunması,
2. Okuduğunu anlama güçlükleri,
3. Harfleme güçlükleri,
4. Yazılı ifade güçlükleri (dilbilgisi ve noktalama hataları, zayıf metin düzeni, yazılı ifade ile düşüncülerini net bir şekilde ifade edememe),
5. Sayı algısı ve hesaplama güçlükleri.

1.2. Risk Faktörleri

Öğrenme bozuklukları prevalansının arttığı durumlar;

1. Aile hikayesinde öğrenme güçlüğü olma
2. Yoksulluk ve yetersiz koşullarda yaşama
3. Prematüre doğum
4. Gelişimsel ve mental bozukluklar, otizm, anksiyete bozuklukları ve depresyon]
5. Nörolojik durumların varlığı (epilepsi, nörofibromatozis, tuberoskleroz, Tourette sendromu gibi)

6. Kromozomal bozukluklar (fajil-X sendromu, Turner sendromu, Klinefelter sendromu gibi)

7. Kronik medikal durumlar (tip I diyabet, HIV enfeksiyonu)

8. Santral sinir sistemi enfeksiyonu, radyasyonda kalma veya beyin yaralanmaları (Snowling ve ark., 2007).

1.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri ve Erken Tanı

Bireydeki ÖÖG belirtileri, sınıflandırmaya bağlı olarak değişse de erken çocuklukta ve okul döneminde benzer belirtiler göstermektedir. Risk grubunda yer alan çocukların erken çocukluk döneminde belirlenebildiğini ve gerekli müdahale programları ile eğitime başlandığında ÖÖG ile tanılanma olasılıklarının büyük oranda azaltıldığı çalışmalarda gösterilmiştir. (Şekil-5) Bahsedilen müdahale programları, çocukların genel gelişimsel düzeylerini arttırmayı hedefler. Bu hedefi ince-kaba motor, dikkat becerisi, sosyal beceriler ile alıcı ve ifade edici dil becerileri, erken okur-yazarlık becerilerinin geliştirilmesine ve ileriki yıllarda akademik beceriler için sağlam temel oluşturulmasına destek olur (Doğan, 2012).

ÖÖG doğumundan itibaren başlayan gelişimsel bir problemdir. Maalesef ki ÖÖG tanısı genellikle çocuğun okula başlamasıyla birlikte konulmaktadır. Çocuk okula başladığında belirtiler belirgin hale gelmektedir. Oysa erken çocukluk döneminde de birçok belirti sıklıkla kendini göstermektedir. Bu anlamda okul öncesi eğitimi tanı için önemlidir. ÖÖG olan bireyin erken tanılanması, bireyin akademik başarısının ek olarak hayat kalitesinin iyileşmesini sağlayacaktır (Törö, 2015). ÖÖG olan çocukların erken tespiti zor ama yapılması mümkündür. ÖÖG belirleyicisi olan davranışların okul öncesi ya da anaokulu öğretmenleri tarafından gözlemi bu sürece destek olmaktadır (Steele, 2004).

1.3.1. Erken Çocukluk Dönemi Belirtileri

ÖÖG erken çocukluk belirtileri motor gelişimde, işitsel-görsel algıda, dil ve konuşma gelişiminde, dikkat becerilerinde gecikmeler ve problemler olarak sıralanabilir (Diken, 2010).

Erken çocukluk döneminde dil gelişiminde gecikme, sözcükleri doğru telaffuz etmekte güçlük, yetersiz sözcük dağarcığı, temel sözcükleri karıştırmak, fonolojik problemler, harf-ses ilişkisini öğrenmede, kafiyeli sözcükleri kullanmada zorluklar görülebilir (Steele, 2004). Erken çocukluk döneminde konuşma sesi bozukluğu olan çocukların fonolojik farkındalık ve ÖÖG riski taşıdıkları düşünülmektedir (Colenbrander ve ark., 2018).

1.3.2. Okul Dönemi Belirtileri

ÖÖG için sınıf içerisinde birden çok belirti gösterse de belirtiler alt alanlara göre farklılık göstermektedir. ÖÖG için en sık başvuru zamanı okul dönemidir. Sınıf içerisindeki performanslar ile çocuğun/öğrencinin belirtileri aileye ek olarak öğretmen tarafından da görüleceği için yönlendirme bu aşamada sağlanmaktadır. Başvuru nedenleri yazı yazmada zorluk, sosyal ilişki problemleri, kaygı, okul korkusu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, takıntılar olarak sıralanabilir. ÖÖG olan çocuğun/öğrencinin okul başarısı yaşlarına göre daha düşüktür ya da stabil ilerlememektedir. Başarı değişkendir. Fonolojik problemleri mevcuttur. Zayıf ses-sözcük gelişimine gözlenir (Saday, 2014). Sosyal becerisi zayıf olan ve kendini ifade etmekte zorlanan çocuklar etrafa karşı saldırgan davranışlarda bulunabilirler ve uyum sorunları gösterebilirler (Elemek, 2008).

1.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Yaygınlığı

ÖÖG nedenleri tam olarak kanıtlanmamıştır. Nedenlerinin tam olarak tanımlanamamasının sebebi her bireyde farklı özellikler göstermesi ve terminolojik farklılıklar olarak belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda nedenler tam olarak bilinmese de tahminler mevcuttur. Colenbrander ve arkadaşları ÖÖG' nin genetik, çevresel, bilişsel etmenlerin birbirleriyle etkileşimde olması durumunda oluştuğu ve tek bir nedene bağlanmadığı belirtmektedirler (Colenbrander ve ark., 2018). Araştırmalar ÖÖG' de genetik aktarılmanın önemli olduğunu göstermektedir (APA, 2013). Başka bir araştırmada ise ailenin sosyoekonomik düzeyi, okulda gördüğü eğitimin niteliği, ailenin çok çocuklu olmasından dolayı çocuklarına zaman ayıramıyor olması durumu, uyaran çokluğu ya da uyaran azlığı gibi çevresel sebeplerin de ÖÖG' ye etki ettiği

düşünülmektedir (Melekoğlu, 2015). Ek olarak doğum sırasında yaşanan problemlerin de ÖÖG' ne sebep olabilmektedir.

Tüm bunlara bakıldığında ÖÖG' nin tek bir nedene bağlı olmadığını birden çok neden üzerinde durulduğu göstermektedir.

ÖÖG' nin yaygınlığı ile ilgili alanyazında farklı bilgiler yer bulunmaktadır. DSM 5'te ÖÖG yaygınlığının farklı dil ve kültürlerde %5-15 olduğu görülmektedir (APA, 2013).

ÖÖG alt tiplerinin yaygınlığı incelendiğinde, en çok görülen ÖÖG türünün okumada yaşanan ve disleksi olarak isimlendirilen öğrenme güçlüğü olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenme güçlüğü yaşayan grubun %80' ini oluşturmaktadır. Okumada yaşanan öğrenme güçlüğüne sırasıyla matematik ve yazma güçlüklerinin takip ettiği görülmektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). ÖÖG' nin kızlar ve erkeklerde benzer oranlarda görülmesine karşın erkek çocuklarda dil bozukluğu ve DEHB gibi durumların eşlik etmesiyle erkeklerin daha sık tanındığı belirtilmektedir (Das, 2009; Siegel, 2006).

1.5. Özgül Öğrenme Güçlüğü' ne Eşlik Eden Diğer Durumlar

ÖÖG genellikle psikolojik sorunlarla birlikte gözlenebilir. ÖÖG olan çocukların %30' unda duygusal ve davranışsal problemler olduğu görülmektedir. Ek olarak ÖÖG tanımlı çocuklarda %10 ile %32 arasında değişen oranlarla DEHB sık görülen bir durumdur. Bir diğer sık görülen durum ise gelişimsel dil bozukluğudur. Bu bozukluğun ÖÖG ile beraber görülme sıklığı %50 olarak görülmektedir (Mather ve Wendling, 2012). Matematik bozukluğu olan çocukların %50' sinden fazlasında okuma bozukluğu da izlenmiştir. DEHB' i olan çocuklarda disleksi sıklığı %15-50, diskalkuli sıklığı %24-60 oranlarında farklılık göstermektedir. DEHB' li çocuklarda öğrenme ve dikkat sorunlarına nörolojik işlev bozukluğu ve nörogelişimsel zayıflığın sebep olduğu öngörüsü mevcuttur. DEHB' nin ÖÖG' ye neden olabileceği düşünülmektedir (Turgut Turan ve ark., 2016; Saday Duman, 2014; Elemek, 2008; Turgut, 2008; Tuğ, 2011; Mather ve Wendling, 2012).

DEHB' e ek olarak davranış bozuklukları, sosyal anksiyete bozukluğu, dikkat ve motor gelişim bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluk, okul fobisi, içe kapanma,

anti-sosyal davranışlar ÖÖG ile görülebilir. (Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016; Özdemir, 2019; Elbir Sezgin, 2020; Snowling ve Hulme, 2012; Doğan, 2012; Elbir Sezgin, 2020). Gelişimsel dil bozukluğuna ek olarak ÖÖG olan çocuklarda genellikle artikülasyon ve akıcılık problemleri de izlenmektedir (Gibbs ve Cooper, 1989).

İncelenen çalışmalarda ÖÖG ile DEHB' in klinik bulgular açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Dikkat, bellek, ince ve kaba motor becerilerindeki gelişmeler olumsuz etkilenmektedir.

1.6. Sınıflandırma

Her tanı grubunda olduğu gibi ÖÖG' nde de alt gruplar farklı özelliklerle karakterizedir. Bu sebeple ÖÖG kendi içinde üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar: disleksi, diskalkuli ve disgrafidir.

1.6.1. Okuma bozukluğu (Disleksi)

Sınıflandırmada en sık rastlanan ve en çok tanınan alt dal disleksidir. Disleksi, harflerin yerini şaşırma, satırları karıştırma, mekân algısı gibi gelişimsel veya patolojik sorunlar olarak düşünülebilir (Madi, 2006). Aynı zamanda disleksi normal veya normal üstü zekaya sahip olunmasına karşın okuma ve yazma sorunları olarak kendini gösterir. Disleksili çocukların okuma ve yazmaları oldukça yavaştır. Okurken ve yazarken seslerin, hecelerinin yerlerini şaşırabilirler. Fonolojik farkındalık sorunları mevcuttur. Bu sebeple uyakları hissetmekte ve bir sesin kelimedeki yerini keşfetmek de zorlanabilirler. İşleme hızları yavaştır. Okuduklarını anlamadaki zorlukları okumadaki yavaşlamadan kaynaklanmaktadır. Tüm bunlar akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Das, 2009).

Bahsedilen bu problemler düşünüldüğünde çocuğun sınıf içerisinde 'dikte' adı verilen çalışmalarını yaparken bariz problemler göze çarpmaktadır. Bu problemler öğretmenler tarafından en çok fark edilen problem olabilir. Bu çocukların görsel algı problemleri yüzünden defter kontrolleri esnasında okurken ve yazarken satır atlama ve/veya ters yazmalara sebebiyet verebilir.

1.6.2. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)

Matematik alanındaki öğrenme güçlüdür. Diskalkuli olan çocuklarda işlemsel, mekânsal algı problemleri izlenmektedir. Zihinden işlem yapmakta, matematiksel kavramları anlamakta zorlanırlar ve uzamsal algıları yetersizdir (Mutlu, 2016). Erken çocuklukta miktar belirten kavramlardaki güçlüklerle belli etmektedir. Az çok kavramında oldukça zorlanılmaktadır. Akademik hayatın ilerleyen dönemlerinde matematik konularının git gide soyutlaşması da bu çocukların akranları ile arasını oldukça açmaktadır.

1.6.3. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)

Yazma bilişsel ve motor becerilerin beraber kullanıldığı karmaşık bir beceridir (Sarı ve Saday, 2020). Disgrafi olan çocuklar için bu beceri daha karmaşık hal almaktadır. Uzaysal planlama becerileri oldukça zayıftır. Tüm bu sebeplerden dolayı defteri iyi kullanamaz ve iyi olmayan bir el yazısı ile kullanırlar. Disleksiden farklı olarak dikkat edilmesi gereken konu harflerin ters yazılması ya da okurken ve yazarken satır atlanması değildir. Disgrafide yazının kötü ve karışık bir şekilde yazılması ile karakterizedir. Sınıflarında el yazısı iyi olmayan olan çocuklar olarak bilinen çocuklarda disgrafi düşünülmelidir. Alanyazında erkeklerde daha fazla görüldüğünü izlenmiştir (Yıldız, 2013). Diğer sınıflandırmalardaki gibi çocuğun ya da bireyin el yazısının kötü olması eğitim hayatını oldukça etkilemektedir.

1.7. Dil

Dil anlam, üretim ve kullanımdaki kişisel özellikleri ile sadece insan toplumunda bulunan bir yetenektir. (Hall ve ark. 1986). Dilin iki temel bileşeni vardır:

- Alıcı Dil: Sözel uyaranların duyu-sinir ağı ve işitsel-algısal süreçler ile alınması ve anlaşılması şeklinde tanımlanabilir (Miller ve ark. 1980, Behrman ve Vaugan 1987)
- İfade Edici Dil: Duyu-sinir ve motor-sinir işlevler (nefes alma, ses çıkarma, rezonans, artikülasyon mekanizmaları gibi) ile zihinsel kavramın bir ses imgesi aracılığıyla ifadesidir (Miller ve ark. 1980, Behrman ve Vaugan 1987)

"Fonoloji", ses sistemi ya da fonem (dilin temel sesleri), morfoloji (fonemlerden oluşan anlamlı ses birimleri) ve kelimelerin ses yapısı; "Sentaks", isim, fiil, cümle kategorileri, söz dizimi ya da gramer; "Semantik" kelime ve cümlelerin anlamı ve birbiri ile ilişkisi; "Pragmatik" ise sosyal iletişimi sağlamada dilin kullanımı için kullanılır (Lewis 1982).

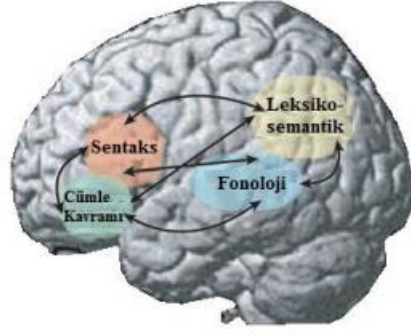
Fonoloji (Ses Bilgisi); konuşma sesi yapıları ve bu yapıların kullanımlarıyla ilgili kurallardır. Bu kurallar; sesin oluşma şeklini, hangi ses birleşimlerinin olağan olduğunu ve sesler ve ses birleşimlerinin nerede oluştuğunu açıklamaktadır. Bu bileşenin odaklandığı ses birimi *fonemdir*. Kendi başlarına anlamları olmayan fonemler dildeki konuşma sesleri; birleşimleri, vurgu ve tonlamaları, oluşum şekilleri gibi dilsel fonksiyonlar dikkate alınmadan anlaşılabilirler.

Morfoloji (Biçim Bilgisi); alt bileşenine *morfem* adı verilir. En küçük birimlerin kullanımını düzenleyen kuralları içerir. Morfem; bir dilin tek başına anlam taşıyan en küçük birimi olarak tanımlanmaktadır. Dile özgü kök ve ek yapısını inceler ve sınıflandırır. Morfolojik farkındalığı yüksek olan çocuklar sözcüklere eklenen ekleri ve kök yapıyı iyi analiz etmekte ve bunun bir sonucu olarak da okuduğunu daha iyi anlamaktadırlar.

Sentaks (Söz Dizimi); kelime fonksiyonları ve kelime sıralaması kurallarını belirtmektedir. Cümleleri oluşturma kurallarını kapsamaktadır. Cümledeki doğru sözcük sıralamasını açıklar.

Semantik (Anlam Bilgisi); sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin anlamını düzenleyen kurallardır. Eklenen yapılar (çoğul, iyelik, zaman ekleri vs.) zenginleşir.

Pragmatik (Edim Bilgisi, Kullanım Bilgisi); fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik dilin yapısı ile ilgilidir. Pragmatik ise dilin kullanımının kurallarını içerir. Dili kullanırken ki amaçlarımız, pragmatik kurallardır. Dilin sosyal hayattaki yeri olarak düşünülebilir. Dilin sosyal bağlamda etkili ve uygun kullanımı olarak tanımlanabilir. Konuşma sırasını beklemek, konuşmak için izin istemek pragmatik becerilerdir. Pragmatik düzeyde bozulmuş bir dil sağlıklı iletişim kurmayı ve akademik beceriler geliştirmeyi engellemektedir.



Şekil 1 Beyindeki Temel Linguistik Fonksiyonların Olası Ağı.

1.7.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Pragmatik Dil Becerileri

Alanyazın incelendiğinde dilin pragmatik bileşeni ve ÖÖG arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Bohn ve Frank, 2019). ÖÖG' li çocuklar, sözel olmayan mesajları, mecazi anlam ve yan anlam içeren sözcükleri anlamakta güçlük çekmektedirler. Bu güçlük pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla oldukça zayıf olduğu görülmektedir. ÖÖG' li çocukların sözel dil becerilerinde zayıflığın temel nedenleri arasında pragmatik becerilerdeki yetersizlik gösterilmemektedir. Bu yetersizliğe ek olarak etkisinin azımsanmayacak kadar büyük olduğu da düşünülmektedir (Cardillo, Garcia, Mammarella ve Cornoldi, 2018). ÖÖG' li öğrencilerin standardize testlerde normal dil gelişimi gösterdikleri belirlense de dil becerilerinde tipik gelişim gösteren akranları kadar başarılı olmadıkları görülmektedir (Adlof ve Hogan, 2018). Konuşmada ve dil gelişiminde ortaya çıkan gecikme disleksinin en erken göstergesidir. Özellikle alıcı dil becerileri etkilenmişse, disleksi için tahmin daha zayıf olacaktır (Snowling, 2012). Dilin morfolojisi, söz dizimi, cümleleri anlama, konuşma seslerini anlama, farkındalık, kelime anlama, sözel bellek ve konuşmanın üretilmesi sonraki yıllardaki ses ve sözcük tanıma ile ilişkilidir. Bu sorunlar okuma sorununun göstergeleridir (Doğan, 2012).

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE METODLAR

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Odyoloji Ana Bilim Dalı Odyoloji Yüksek Lisans programı bünyesinde yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilen kurumlar ve eğitim gören çocukların ailesine bilgi verilmiş olup onayları alınmıştır. Çalışma, İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Kurulu'nun 2022-05-19 No' lu 17.12.2021 tarihli izni ile onaylanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Testler, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından hazırlanan raporlar sonucu eğitim alınan Rehabilitasyon Merkezi kurumlarında uygulanmıştır. Çalışmaya ÖGG tanısı raporu bulunan cinsiyet dağılımları eşit toplamda 36 öğrenci dahil edilmiştir. Test 4.0 ay ile 8.11 ay yaş grubunu kapsamaktadır fakat ÖÖG tanısı koymakta okul dönemi etkili olduğu için çalışmaya 6.11 ay ile 8.11 ay çocuklar dahil edilmiştir.

2.3. Yöntem

Özgül öğrenme güçlüğü çocukların dil becerilerinin ve dil bileşenlerinin ayrıntılı değerlendirilmesinin yapılması amacıyla bu çalışmada veri toplama aracı olarak Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi uygulanmıştır.

Ana testler ve bileşke performansları değerlendirilmeye alınmıştır. Bu kapsamda ana testler resim-sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama olarak yer alırken bunları kapsayan bileşke performanslar dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözlü dil olarak değerlendirmeye alınmıştır.

2.3.1. Türkçe Okul Çağı Dil Testi-TODİL (Topbaş ve Güven, 2017)

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) yurtdışında özgül dil bozukluklarının tanılanmasında kullanılan Test of Language Development-Primary: Fourth Edition'ın [Dil Gelişimi Testi-İlköğretim: Dördüncü Baskı] (TOLD-P:4)

Türkçe' ye uyarlanmış halidir. TODİL ölçeğinin standardizasyon çalışması 2012 yılında tamamlanmıştır (Topbaş, 2011). Dilbilimsel özellikler; anlam bilgisi, dilbilgisi ve fonoloji bileşenlerini, dilbilimsel sistem; dinleme (alıcı dil), düzenleme (bütünleştirme), sözlü konuşma (ifade edici dil) boyutlarını içermektedir. TODİL, 4.0 ile 8.11 yaş gruplarını içeren standardize bir testtir. Norm referanslıdır ve bireysel yönetilir. Çocuklarda dil gelişiminin boyutlarıyla detaylı ölçülmesine imkân sağlar. TODİL bir tanılama testidir ve dil bozukluğuna sahip kişileri doğru şekilde teşhis etmeyi hedeflemektedir. İfade edici, ilişkili sözcük ve resim sözcük dağarcıkları; cümle tekrarı; dilbilgisel anlama ve tamamlama; ses birimsel analiz; sözcük ayırt etme ve sözcük sesletim olan toplam 9 alt testten oluşmaktadır. Belirlenmiş alt testlerin toplam ham puanlarının toplanmasıyla, Organize Etme, Konuşma, Dinleme, Anlam bilgisi, Dilbilgisi bileşke puanı ve 6 çekirdek alt testin toplamından oluşan "Sözel Dil Bileşke" puanını oluşturmaktadır. TODİL için standardizasyonu, ülkemizin yedi coğrafi bölgesinde, 23 şehirde 4.0-8.11 yaş aralığında olan 1252 çocuk ile yapılmıştır (Topbaş, 2009-2013).

2.4. Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler SPSS 25 programı kullanılarak değerlendirildi. İlk olarak cinsiyet, yaş, ekran maruziyeti ve okul öncesi eğitim değişkenlerine ait betimsel istatistiklere yer verildi. Ardından; resim sözcüğü dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama alt ölçeklerine ait betimsel istatistikleri ve normallik dağılımları incelendi. Diğer bir alt ölçeğe ait; dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözel dil bileşke performanslarının betimsel istatistikleri ve normallik dağılımları incelendi. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sayısı parametrik koşulları sağlamadığından ve değişkenlerin birçoğu normal dağılım göstermediğinden analizler non-parametrik testler ile gerçekleştirildi. Sözel dil becerileri ve bileşke performanslarının aralarındaki ilişkiye bakılmak üzere ilgili Korelasyon analizi yapıldı. Sözel dil becerileri ve bileşke performanslarının çeşitli değişkenlere göre aralarında anlamlı bir ilişki olup olmamasına Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılarak bakıldı. Tüm analizler için anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edildi.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan 36 çocuğun çeşitli değişkenlere göre dağılımları incelenmiştir. Çocukların %50' si kız ve %50' si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların %25' i 84-90 ay, %25' i 90-96 ay, %25' i 102-108 ay, %13,9'u 96-102 ay ve %11,1'i 78-84 ay grubundadır. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların %63,9' unun ekran maruziyetinin çok olduğu görülürken %36,1' inin ekran maruziyetinin az olduğu görülmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların %52,8' inin okul öncesi eğitimi olmadığı görülürken %47,2' sinin okul öncesi eğitiminin olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1 Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

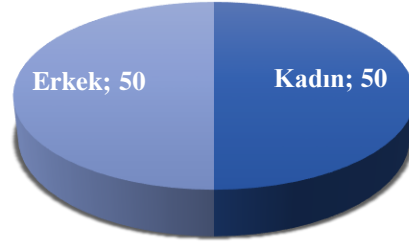
	n	%
Cinsiyet		
Kadın	18	50,0
Erkek	18	50,0
Ay Aralığı		
78-84 Ay	4	11,1
84-90 Ay	9	25,0
90-96 Ay	9	25,0
96-102 Ay	5	13,9
102-108 Ay	9	25,0
Ekran Maruziyeti		
Az	13	36,1
Çok	23	63,9
Okul Öncesi Eğitim		
Var	17	47,2
Yok	19	52,8
Toplam	36	100

3.1.1. Cinsiyet Dağılımı

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların %50' si kız ve %50' si erkek toplam 36 çocuğa test uygulanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2 Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	18	50
Erkek	18	50
Toplam	36	100



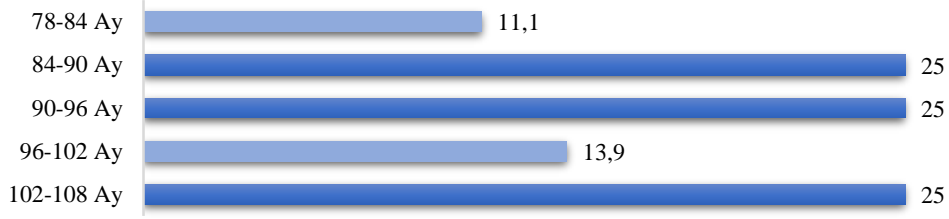
Şekil 2 Cinsiyet Dağılımı

3.1.2. Ay Aralığı Dağılımı

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların %25' i 84-90 ay, %25' i 90-96 ay ve %25' i 102-108 ay grubundadır (Tablo 3).

Tablo 3 Yaşlara Göre Ay Aralığı

Ay Aralığı	n	%
72-78 Ay	-	-
78-84 Ay	4	11,1
84-90 Ay	9	25,0
90-96 Ay	9	25,0
96-102 Ay	5	13,9
102-108 Ay	9	25,0
Toplam	36	100



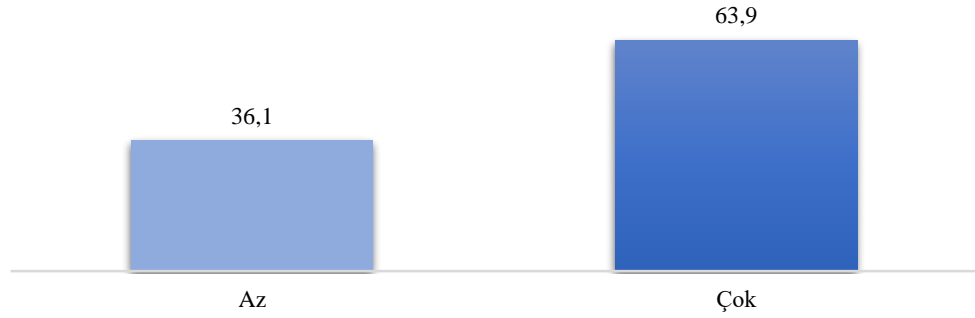
Şekil 3 Ay Aralığı

3.1.3. Ekran Maruziyeti Dağılımı

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların %63,9’ unun ekran maruziyetinin “çok” olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4 Ekran Maruziyeti Dağılımı

Ekran Maruziyeti Dağılımı	n	%
Az	13	36,1
Çok	23	63,9
Toplam	36	100



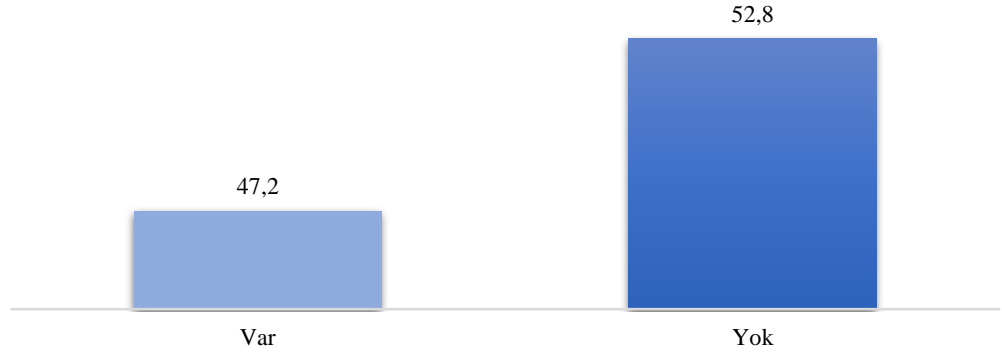
Şekil 4 Ekran Maruziyeti Dağılımı

3.1.4. Okul Öncesi Eğitim Durumu

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların %52,8’ inin okul öncesi eğitimi olmadığı görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5 Okul Öncesi Eğitim Durumu

Okul Öncesi Eğitim Durumu	n	%
Var	17	47,2
Yok	19	52,8
Toplam	36	100



Şekil 5 Okul Öncesi Eğitim Durumu

3.2. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performansları

Bu bölümde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ait sözel dil becerileri ve bileşke performanslarına ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.

3.2.1. Sözel Dil Becerilerine İlişkin İstatistikler

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin sözel dil becerileri alt ölçeklerinden aldıkları puanların istatistikleri gösterilmektedir.

Tablo 6 Sözel Dil Becerilerine İlişkin İstatistikler

Alt Ölçekler	N	\bar{X}	SS	Min.	Maks.	Skewness	Kurtosis	$\frac{S-W}{P}$
Resim Sözcük Dağarcığı	36	8,42	1,61	6	13	,963	,881	,006
İlişkili Sözcük Dağarcığı	36	7,47	1,54	5	11	,478	-,371	,020
Sözcük Betimleme	36	7,92	1,55	5	11	,339	-,501	,050
Cümle Anlama	36	7,39	1,60	4	10	-,202	-,376	,104
Cümle Tekrar Etme	36	7,83	1,55	6	12	,965	,775	,001
Biçimbirim Tamamlama	36	7,75	1,64	5	12	,792	,159	,009

$p < 0,05$

Tablo 6' daki S-W değerleri incelendiğinde; cümle anlama alt ölçeği dışındaki diğer alt ölçeklerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

3.2.2. Bileşke Performanslarına İlişkin İstatistikler

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin bileşke performanslarından aldıkları puanların istatistikleri gösterilmektedir.

Tablo 7 Bileşke Performanslarına İlişkin İstatistikler

Bileşke Performanslar	N	\bar{X}	SS	Min.	Maks.	Skewness	Kurtosis	S-W
								P
Dinleme	36	87,42	8,92	73	109	,497	,204	,135
Organize Etme	36	85,92	8,80	73	109	,901	,487	,014
Konuşma	36	86,92	9,13	70	109	,564	-,191	,093
Dil Bilgisi	36	87,94	9,25	72	112	,855	,530	,030
Anlam Bilgisi	36	88,83	8,03	76	110	,852	,534	,034
Sözel Dil	36	86,14	9,11	70	109	,752	,296	,080

$p < 0.05$

Tablo 7’deki S-W değerleri incelendiğinde; organize etme, dil bilgisi ve anlam bilgisi performansları dışındaki diğer bileşke performanslarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

3.2.3. Sözel Dil Becerilerinin Düzeylere Göre İncelenmesi

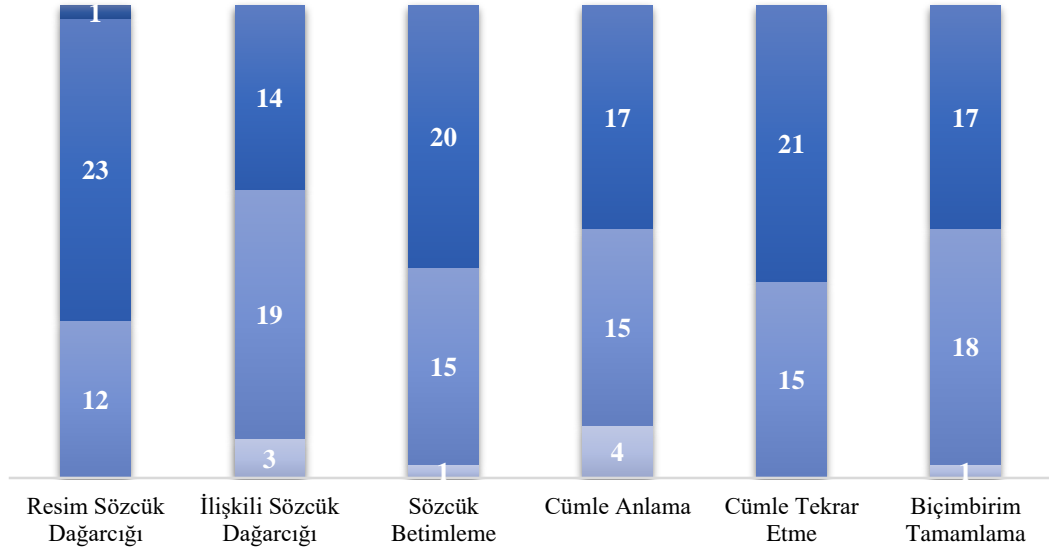
Aşağıdaki tabloda özgül öğrenme yaşayan öğrencilerin sözel dil becerileri düzeylere göre incelenmiştir.

Tablo 8 Sözel Dil Becerilerinin Düzeylere Göre İncelenmesi

Alt Ölçekler	Tanımlayıcı Terim						
	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri	Çok İleri
Resim Sözcük Dağarcığı	-	-	12	23	1	-	-
İlişkili Sözcük Dağarcığı	-	3	19	14	-	-	-
Sözcük Betimleme	-	1	15	20	-	-	-
Cümle Anlama	-	4	15	17	-	-	-
Cümle Tekrar Etme	-	-	15	21	-	-	-
Biçimbirim Tamamlama	-	1	18	17	-	-	-

Resim sözcüğü dağarcığı alt ölçeğinde öğrencilerin 24’ünün ortalama ve üzerinde, 12’sinin ortalama altında; ilişkili sözcük dağarcığı alt ölçeğinde öğrencilerin 14’ünün ortalama ve 22’sinin ortalama altı ve zayıf; sözcük betimleme alt ölçeğinde öğrencilerin 20’sinin ortalama ve 16’sının ortalama altı ve zayıf performans gösterdiği

görülmektedir. Cümle anlama alt ölçeğinde öğrencilerin 17'sinin ortalama ve 19'unun ortalama altı ve zayıf; cümle tekrar etme alt ölçeğinde öğrencilerin 21'inin ortalama ve 15'inin ortalama altı; biçimbirim tamamlama alt ölçeğinde öğrencilerin 17'sinin ortalama ve 19'unun ortalama altı ve zayıf performans gösterdiği görülmektedir (Tablo 8).



Şekil 6 Sözel Dil Becerilerinin Düzeylere Göre İncelenmesi

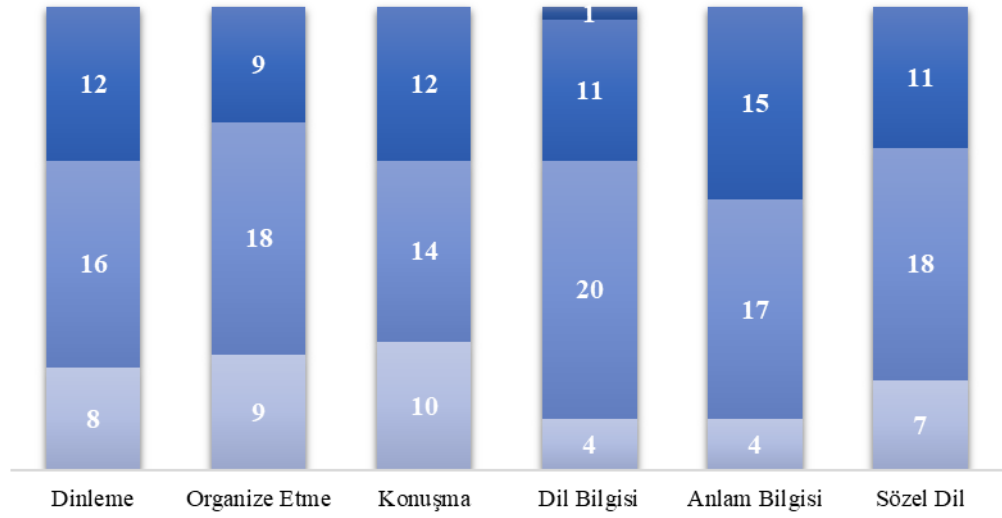
3.2.4. Bileşke Performanslarının Düzeylere Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tabloda özgül öğrenme yaşayan öğrencilerin bileşke performansları düzeylere göre incelenmiştir.

Tablo 9 Bileşke Performanslarının Düzeylere Göre İncelenmesi

Bileşke Performanslar	Tanımlayıcı Terim						
	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri	Çok İleri
Dinleme	-	8	16	12	-	-	-
Organize Etme	-	9	18	9	-	-	-
Konuşma	-	10	14	12	-	-	-
Dil Bilgisi	-	4	20	11	1	-	-
Anlam Bilgisi	-	4	17	15	-	-	-
Sözel Dil	-	7	18	11	-	-	-

Dinleme bileşke performansında öğrencilerin 12'sinin ortalama ve 24'ünün ortalama altı ve zayıf; organize etme bileşke performansında öğrencilerin 9'unun ortalama ve 27'sinin ortalama altı ve zayıf; konuşma bileşke performansında öğrencilerin 12'sinin ortalama ve 24'ünün ortalama altı ve zayıf performans gösterdiği görülmektedir. Dil bilgisi bileşke performansında öğrencilerin 12'sinin ortalama ve üzeri, 24'ünün ortalama altı ve zayıf; anlam bilgisi bileşke performansında öğrencilerin 15'inin ortalama ve 21'inin ortalama altı ve zayıf; sözel dil bileşke performansında öğrencilerin 11'inin ortalama ve 25'inin ortalama altı ve zayıf performans gösterdiği görülmektedir (Tablo 9).



Şekil 7 Bileşke Performanslarının Düzeylere Göre İncelenmesi

3.2.5. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performansları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi

Aşağıdaki tabloda alt ölçeklerin puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10 Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performansları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi

Alt Ölçekler	1.Resim Sözcük Dağarcığı	2.İlişkili Sözcük Dağarcığı	3.Sözcük Betimleme	4.Cümle Anlama	5.Cümle Tekrar Etme	6.Biçimbirim Tamamlama	7.Dinleme	8.Organize Etme	9.Konuşma	10.Dil Bilgisi	11.Anlam Bilgisi	12.Sözel Dil
1.												
2.	,582*											
3.	,805*	,720*										
4.	,679*	,774*	,816*									
5.	,627*	,715*	,809*	,663*								
6.	,653*	,753*	,843*	,728*	,822*							
7.	,899*	,758*	,898*	,919*	,718*	,773*						
8.	,649*	,924*	,832*	,775*	,915*	,843*	,801*					
9.	,767*	,749*	,965*	,794*	,841*	,948*	,871*	,862*				
10.	,705*	,785*	,882*	,890*	,862*	,878*	,893*	,894*	,917*			
11.	,869*	,850*	,945*	,829*	,804*	,840*	,941*	,900*	,929*	,887*		
12.	,815*	,846*	,946*	,872*	,866*	,889*	,940*	,933*	,954*	,949*	,978*	

* $p < .01$

Tablo 10 incelendiğinde; tüm alt ölçeklerin birbirleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir ($p < 0,01$).

3.3. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performanslarına Ait Anlamlılık Testleri

Bu bölümde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ait sözel dil becerileri ve bileşke performanslarına ilişkin anlamlılık testlerine yer verilmiştir.

3.3.1. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performans Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Testi

Aşağıdaki tabloda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sözel dil becerileri ve bileşke performans puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 11 Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Testi

	Cinsiyet	N	Ort	Mann-Whitney U	Z	P
Resim Sözcük Dağarcığı	Kadın	18	21,75	103,500	-1,897	0,058
	Erkek	18	15,25			
İlişkili Sözcük Dağarcığı	Kadın	18	20,67	123,000	-1,271	0,204
	Erkek	18	16,33			
Sözcük Betimleme	Kadın	18	20,94	118,000	-1,420	0,171
	Erkek	18	16,06			
Cümle Anlama	Kadın	18	21,25	112,500	-1,594	0,118
	Erkek	18	15,75			
Cümle Tekrar Etme	Kadın	18	20,06	134,000	-0,917	0,389
	Erkek	18	16,94			
Biçimbirim Tamamlama	Kadın	18	20,28	130,000	-1,039	0,323
	Erkek	18	16,72			
Dinleme	Kadın	18	22,03	98,500	-2,026	0,044
	Erkek	18	14,97			
Organize Etme	Kadın	18	20,58	124,500	-1,198	0,239
	Erkek	18	16,42			
Konuşma	Kadın	18	20,75	121,500	-1,296	0,203
	Erkek	18	16,25			
Dil Bilgisi	Kadın	18	21,28	112,000	-1,588	0,118
	Erkek	18	15,72			
Anlam Bilgisi	Kadın	18	21,39	110,000	-1,655	0,104
	Erkek	18	15,61			
Sözel Dil	Kadın	18	21,39	110,000	-1,648	0,104
	Erkek	18	15,61			

Öğrencilerin sözel dil becerileri alt ölçeklerinden resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme, biçimbirim tamamlama puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Tablo 4) ($p>0,05$).

Öğrencilerin bileşke performanslarından dinleme performansı hariç, organize etme performansı, konuşma performansı, dil bilgisi performansı, anlam bilgisi performansı ve sözel dil performansı puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($p>0,05$).

3.3.2. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performans Puanlarının Ekran Maruziyeti Değişkenine Göre Anlamlılık Testi

Aşağıdaki tabloda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sözel dil becerileri ve bileşke performans puanlarının ekran maruziyeti değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 12 Ekran Maruziyeti Değişkenine Göre Anlamlılık Testi

	Ekran Maruziyeti	N	Ort	Mann-Whitney U	Z	p
Resim Sözcük Dağarcığı	Az	13	25,77	55,000	-	0,001
	Çok	23	14,39		3,190	
İlişkili Sözcük Dağarcığı	Az	13	27,42	33,500	-	0,000
	Çok	23	13,46		3,934	
Sözcük Betimleme	Az	13	28,81	15,500	-	0,000
	Çok	23	12,67		4,501	
Cümle Anlama	Az	13	28,23	23,000	-	0,000
	Çok	23	13,00		4,241	
Cümle Tekrar Etme	Az	13	27,69	30,000	-	0,000
	Çok	23	13,30		4,074	
Biçimbirim Tamamlama	Az	13	29,12	11,500	-	0,000
	Çok	23	12,50		4,666	
Dinleme	Az	13	28,04	25,500	-	0,000
	Çok	23	13,11		4,119	
Organize Etme	Az	13	28,38	21,000	-	0,000
	Çok	23	12,91		4,272	
Konuşma	Az	13	29,08	12,000	-	0,000
	Çok	23	12,52		4,582	
Dil Bilgisi	Az	13	28,58	18,500	-	0,000
	Çok	23	12,80		4,332	
Anlam Bilgisi	Az	13	28,62	18,000	-	0,000
	Çok	23	12,78		4,356	
Sözel Dil	Az	13	29,23	10,000	-	0,000
	Çok	23	12,43		4,603	

Öğrencilerin sözel dil becerileri alt ölçeklerinden resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama puanlarının, ekran maruziyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Tablo 12) ($p<0,05$).

Öğrencilerin bileşke performanslarından dinleme performansı, organize etme performansı, konuşma performansı, dil bilgisi performansı, anlam bilgisi performansı ve sözel dil performansı puanlarının, ekran maruziyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).

3.3.3. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performans Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenine Göre Anlamlılık Testi

Aşağıdaki tabloda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sözel dil becerileri ve bileşke performans puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 13 Okul Öncesi Eğitim Değişkenine Göre Anlamlılık Testi

	Okul Öncesi Eğitim	N	Ort	Mann-Whitney U	Z	p
Resim Sözcük Dağarcığı	Var	17	22,59	92,000	-2,257	0,028
	Yok	19	14,84			
İlişkili Sözcük Dağarcığı	Var	17	21,47	111,000	-1,648	0,114
	Yok	19	15,84			
Sözcük Betimleme	Var	17	22,18	99,000	-2,020	0,049
	Yok	19	15,21			
Cümle Anlama	Var	17	21,74	106,500	-1,774	0,081
	Yok	19	15,61			
Cümle Tekrar Etme	Var	17	23,71	73,000	-2,903	0,004
	Yok	19	13,84			
Biçimbirim Tamamlama	Var	17	22,85	87,500	-2,408	0,018
	Yok	19	14,61			
Dinleme	Var	17	22,24	98,000	-2,029	0,045
	Yok	19	15,16			
Organize Etme	Var	17	22,44	94,500	-2,143	0,033
	Yok	19	14,97			
Konuşma	Var	17	22,44	94,500	-2,148	0,033
	Yok	19	14,97			
Dil Bilgisi	Var	17	22,38	95,500	-2,100	0,035
	Yok	19	15,03			
Anlam Bilgisi	Var	17	22,24	98,000	-2,024	0,045
	Yok	19	15,16			
Sözel Dil	Var	17	22,41	95,000	-2,111	0,035
	Yok	19	15,00			

Öğrencilerin sözel dil becerileri alt ölçeklerinden ilişkili sözcük dağarcığı ve cümle anlama alt ölçekleri hariç, resim sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle

tekrar etme ve biçimbirim tamamlama puanlarının, okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Tablo 13) ($p<0,05$).

Öğrencilerin bileşke performanslarından dinleme performansı, organize etme performansı, konuşma performansı, dil bilgisi performansı, anlam bilgisi performansı ve sözel dil performansı puanlarının, okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).

3.3.4. Sözel Dil Becerileri ve Bileşke Performans Puanlarının Ay Aralığı Değişkenine Göre Anlamlılık Testi

Aşağıdaki tabloda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sözel dil becerileri puanlarının ay aralığı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 14 (1) Ay Aralığı Değişkenine Göre Anlamlılık Testi

	Ay Aralığı	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p
Resim Sözcük Dağarcığı	78-84 Ay	4	12,25	4	9,650	0,047
	84-90 Ay	9	22,72			
	90-96 Ay	9	24,67			
	96-102 Ay	5	11,80			
	102-108 Ay	9	14,61			
İlişkili Sözcük Dağarcığı	78-84 Ay	4	7,75	4	7,148	0,128
	84-90 Ay	9	23,11			
	90-96 Ay	9	18,89			
	96-102 Ay	5	14,90			
	102-108 Ay	9	20,28			
Sözcük Betimleme	78-84 Ay	4	6,38	4	12,013	0,017
	84-90 Ay	9	22,89			
	90-96 Ay	9	21,56			
	96-102 Ay	5	9,90			
	102-108 Ay	9	21,22			
Cümle Anlama	78-84 Ay	4	10,25	4	10,208	0,037
	84-90 Ay	9	26,00			
	90-96 Ay	9	16,56			
	96-102 Ay	5	11,50			
	102-108 Ay	9	20,50			
Cümle Tekrar Etme	78-84 Ay	4	13,25	4	7,630	0,106
	84-90 Ay	9	25,11			
	90-96 Ay	9	19,00			
	96-102 Ay	5	11,00			

	102-108 Ay	9	17,89			
Biçimbirim Tamamlama	78-84 Ay	4	14,25	4	1,744	0,783
	84-90 Ay	9	20,06			
	90-96 Ay	9	19,11			
	96-102 Ay	5	15,00			
	102-108 Ay	9	20,17			

Öğrencilerin sözel dil becerileri alt ölçeklerinden ilişkili sözcük dağarcığı, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama alt ölçekleri hariç, resim sözcük dağarcığı, sözcük betimleme ve cümle anlama alt ölçekleri puanlarının, ay aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Tablo 14) ($p < 0,05$).

Aşağıdaki tabloda özgül öğrenme gücünü yaşayan öğrencilerin bileşke performans puanlarının ay aralığı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 15 (2) Ay Aralığı Değişkenine Göre Anlamlılık Testi

	Ay Aralığı	N	Sıra Ort.	SD	X ²	p
Dinleme	78-84 Ay	4	9,88	4	8,562	0,073
	84-90 Ay	9	24,44			
	90-96 Ay	9	20,72			
	96-102 Ay	5	11,10			
	102-108 Ay	9	18,28			
Organize Etme	78-84 Ay	4	8,38	4	8,481	0,075
	84-90 Ay	9	24,72			
	90-96 Ay	9	19,11			
	96-102 Ay	5	12,90			
	102-108 Ay	9	19,28			
Konuşma	78-84 Ay	4	9,38	4	6,096	0,192
	84-90 Ay	9	21,72			
	90-96 Ay	9	20,44			
	96-102 Ay	5	12,80			
	102-108 Ay	9	20,56			

Dil Bilgisi	78-84 Ay	4	11,38	4	7,258	0,123
	84-90 Ay	9	25,33			
	90-96 Ay	9	17,67			
	96-102 Ay	5	12,70			
	102-108 Ay	9	18,89			
Anlam Bilgisi	78-84 Ay	4	6,38	4	10,379	0,035
	84-90 Ay	9	22,89			
	90-96 Ay	9	22,44			
	96-102 Ay	5	11,70			
	102-108 Ay	9	19,33			
Sözel Dil	78-84 Ay	4	7,75	4	9,010	0,061
	84-90 Ay	9	24,00			
	90-96 Ay	9	20,50			
	96-102 Ay	5	11,90			
	102-108 Ay	9	19,44			

Öğrencilerin bileşke performanslarından dinleme performansı, organize etme performansı, konuşma performansı, dil bilgisi performansı ve sözel dil performansı puanlarının ay aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Tablo 15) ($p>0,05$).

Bileşke performanslarından anlam bilgisi performansı puanının ay aralığı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Çalışma hala ÖÖG olan çocukların 9 yaş altında tanımlanmasının kısıtlılığı nedeniyle yenilikçidir. ÖÖG olan çocuklara spesifik yapılmış dil değerlendirilmelerinin konu alındığı çalışmaların kısıtlılığı nedeniyle farklıdır.

Çalışmanın sonuçları beklenildiği gibi dil gelişiminde okul öncesi eğitimi alıp almama durumunun ve ekran maruziyetinin etkili olduğu görülmüştür. ÖÖG olan çocuklarda dil gelişiminin belirgin şekilde norm değerinden düşük olduğu görülmektedir.

Yapılan TODİL testinin alt testleri incelendiğinde resim sözcüğü dağarcığı alt ölçeğinde 12 çocuğun ortalama altı; ilişkili sözcük dağarcığı alt ölçeğinde 22 çocuğun ortalama altı ve zayıf; sözcük betimleme alt ölçeğinde 16 çocuğun ortalama altı ve zayıf; cümle anlama alt ölçeğinde 19 çocuğun ortalama altı ve zayıf; cümle tekrar etme alt ölçeğinde 15 çocuğun ortalama altı; biçimbirim tamamlama alt ölçeğinde 19 çocuğun ortalama altı ve zayıf performans sergiledikleri görülmektedir (Tablo 8). Bu bulgular ÖÖG olan çocuklarda dilin farklı bileşenlerinde ayrı ayrı problemlerinin olduğunu ve sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bu bulgular ÖÖG olan çocuklardaki dil bilgisi bileşenlerindeki güçlükleri göstermektedir. Özellikle ilişkili sözcük dağarcığı ve cümle anlama alt ölçeklerine ek olarak cümle tekrar etme becerilerindeki zayıflık dikkat çekicidir. Bu bulgulara benzer nitelikteki bulgular hem ulusal hem de uluslararası alanyazında mevcuttur. Moll ve arkadaşlarının (2013) çalışmaları uluslararası olarak benzer sonuçları literatüre sunmaktadır. Ek olarak Seçkin Yılmaz ve Sarı tarafından literatüre sunulmuş olan çalışmada da benzer bulgular mevcuttur. Seçkin Yılmaz ve Sarı (2020), ÖÖG olan çocuklarda cümle tekrarına dayalı sözdiziminin daha düşük performans göstermelerini, zorlandıkları bilişsel becerileri gerektirmeleri ile açıklamışlardır. Turan'ın (2021) çalışmasında da Türkçe konuşan ÖÖG olan öğrencilerin dilin biçimbirim bilgisi ve sözdizimi bileşenlerinde zorlandıkları görülmektedir. Seçkin Yılmaz (2021), ÖÖG olan çocukların ifade edici dil becerilerini öyküleme bağlamının çalışıldığı çalışmasında, ÖÖG olan çocukların daha kısa cümleler kurmalarına ek olarak yapısal olarak da basit cümlelerle

konuştuklarını işaret etmektedir. Aynı çalışmada biçimbirimlerdeki sözcü uzunluklarının da normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğunu görülmüştür. İlgili alanyazınla benzer olarak bu çalışmada da ÖÖG olan çocukların dil bilgisel sorunları ortaya konmuş ve irdelenmiştir Dilbilgisi, anlam bilgisi gibi özellikle okuduğunu anlamayı etkileyen bir ön koşuldur. Bu nedenle ÖÖG olan çocukların dilbilgisi becerileri de değerlendirilmeli ve ilgili beceriler geliştirilmek üzere desteklenmelidir. Sözcük bilgisi ve sözcük okuma ilişkisinin incelendiği çalışmalar oldukça sınırlı olsa da sözcük bilgisinin sözcük okumaya da olumlu katkılarının olduğu belirtilmektedir (Duff ve ark., 2015).

Bileşke performanslar incelendiğinde ise benzer bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Dinleme bileşke performansında 24 çocuğun ortalama altı ve zayıf; organize etme bileşke performansında 27 çocuğun ortalama altı ve zayıf; konuşma bileşke performansında 24 çocuğun ortalama altı ve zayıf; dil bilgisi bileşke performansında 24 çocuğun ortalama altı ve zayıf; anlam bilgisi bileşke performansında 21 çocuğun ortalama altı ve zayıf; sözel dil bileşke performansında 25 çocuğun ortalama altı ve zayıf performans gösterdikleri görülmektedir (Tablo 9). Alt testlerle benzer sonuçlar burada da görülmektedir. ÖÖG olan çocuklara uygulanan TODİL testinden alınan sonuçların belirgin şekilde düşük performans gösterdikleri izlenmiştir. İlgili alanyazında Türkçe konuşan ve ÖÖG tanısı olan çocukların dil becerilerinin incelendiği çalışmalarda da bu çalışmaya benzer şekilde sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu belirtilmiştir (Delimehmet Dada ve Ergül, 2020; Seçkin Yılmaz, 2021; Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020; Turan, 2021). Bu çalışmadan ve alanyazındaki bahsedilen çalışmalardan yola çıkılarak ÖÖG olan çocukların sözcük bilgilerinin değerlendirilmesi ve eğitimlerinde bu bilgilerin desteklenmesi gerektiğini de göstermektedir. Bilindiği üzere sözcük bilgisi özellikle okuduğunu anlama için ön koşul becerisidir (Nation ve ark., 2010). Duff ve arkadaşlarının (2015) ÖÖG olan çocukların akranlarına kıyasla dil becerilerindeki güçlükleri ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin sözel dil becerileri alt ölçeklerinden resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama puanlarının, ekran maruziyeti değişkenine göre incelenmiş olup yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Ek olarak çocukların bileşke performanslarından dinleme

performansı, organize etme performansı, konuşma performansı, dil bilgisi performansı, anlam bilgisi performansı ve sözel dil performansı puanlarının da ekran maruziyeti değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bulguları destekleyici çalışmalar alanyazında mevcuttur. Duch ve arkadaşlarının (2013) yaptıkları çalışmada annenin televizyon izleme zamanı, ev içindeki uyarıların çocuklarda konuşmada etkili olduğunu ve annenin ekran maruziyeti arttıkça çocuklarının da ekran maruziyetinin arttığı belirtilmiştir. Duch ve arkadaşlarının (2013) bir başka çalışmasında da 119 süt çocuğunun ekran maruziyet süresinin ortalama 3,29 saat olduğu ve televizyon karşısında 2 saatten fazla zaman geçirenlerin düşük iletişim skoruna sahip oldukları izlenmiştir. Bu bulgular ekran maruziyetinin normal gelişim gösteren çocukların dahi dil gelişimini etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada ÖÖG olan çocuklarla çalışıldığı ve dil gelişimi performanslarında ekran maruziyeti ile anlamlı bir farkın istatistiksel olarak ortaya konduğu düşünüldüğünde, bulgular oldukça dikkat çekicidir. Alenen ekran maruziyetine ek olarak arka fonda olarak adlandırılan ve ailelerin aslında kabul etmedikleri ekran maruziyetinin dahi dil gelişimine olumsuz etkilerinin ortaya konduğu çalışmalar da mevcuttur (Thompson, 2016; McLaughlin, 2011)

Çocukların sözel dil becerileri alt ölçeklerinden resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme, biçimbirim tamamlama puanlarının, cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). El olarak çocukların bileşke performanslarından dinleme performansı hariç, organize etme performansı, konuşma performansı, dil bilgisi performansı, anlam bilgisi performansı ve sözel dil performansı puanlarının, cinsiyet değişkenine göre de anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Temiz (2002) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimine devam eden çocuklara Peabody Resim Kelime testi yapmıştır ve cinsiyet faktörünün test sonucunu yani dil gelişimini etkilemediğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin sözel dil becerileri alt ölçeklerinden ilişkili sözcük dağarcığı ve cümle anlama alt ölçekleri hariç, resim sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama puanlarının, okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmuştur ($p<0,05$). Ek olarak çocukların bileşke performanslarından dinleme performansı, organize etme performansı, konuşma performansı, dil bilgisi performansı, anlam bilgisi performansı ve sözel dil performansı puanlarının, okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda da puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Çalışmanın sonuçlarına benzer çalışmalar literatürde mevcuttur. Temiz'in (2002) yaptığı çalışmada kontrol grubu çocukları olan okul öncesi eğitimi alanlar ve deneme grubundaki okul öncesi eğitimi alamayan çocuklara uyguladığı Peabody testinde bariz bir şekilde kontrol grubunun dil gelişiminin deneme grubuna göre çok daha yüksek bulmuştur. Bu çalışmaya ve Temiz'in (2002) çalışmasına ek olarak Öztürk (1995) de okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık izlemiştir. Ek olarak bu bulguları destekleyici birçok çalışma alanyazında mevcuttur (Bal, 1988; Gülerüz, 1990).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmadaki veriler göz önüne alınarak ÖÖG çocukların eğitiminde işitsel algı ve dil gelişim testleri mutlaka detaylı uygulanmalıdır. Uygulanan test sonuçlarında ÖÖG tanısı olan çocuklara yönelik verilecek dil eğitimi önemlidir. ÖÖG çocuklarında normal gelişim gösteren çocuklarda da olduğu gibi ekran maruziyeti dil gelişim üzerinde olumsuz sonuçlara neden olmaktadır, aileler bu konuda özen göstermelidir. Yine normal çocuklarda da okul öncesi eğitimi önemli olup ÖÖG çocuklarında da bu durum farksız değildir. Çevre desteği ve farkındalığıyla birlikte dil gelişimi göz ardı edilmemelidir.



KAYNAKÇA

- Adlof, S., ve Hogan, T. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 49(4), 762-773.
- Akıncı, B. (2011). *Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda öz-kavramı, algılanan sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*, 5th ed. American Psychiatric Publishing.
- Bal, Servet. (1988). *Kütahya il merkezinde anaokuluna giden ve gitmeyen dört-altı yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin söz dizimi yönünden incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Baykoç, N. (1986). *Çocuklarda Dilin Kazanılması, Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara.
- Behrman, R.E., ve Vaugan, V.C. (1987). *Developmental Pediatrics Nelson Textbook of Pediatrics*. 2. Bölüm, 13. Baskı, USA, WB Saunders Company, 6-35.
- Bohn, M., ve Frank, M. C. (2019). The pervasive role of pragmatics in early language. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 223-249.
- Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C., ve 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.
- Colenbrander, D., Ricketts, J., Breadmore, H.L. (2018) Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 49(4), 817-828.
- CR. NAN (2008). Policy and Planning Committee. Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation, *Arch Clin Neuropsychol.*; 23:217-219.
- Das, J.P. (2009) *Reading difficulties and dyslexia: An interpretation for teachers*. India: SAGE Publication.
- Delimehmet, D. Ş. ve 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.

- Diken, İ. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık. (1.baskı)
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Duch, H., Fisher, E.M., Ensari, İ., Font, M., Harrington, A., Taromino, C., Yip, J., Rodriquez, C. (2013). Association of Screen Time Use and Language Development in Hispanic Toddlers: A CrossSectional and Longitudinal Study. *Clin Pediatr*; 52:857- 65
- Duff, D., Tomblin, J.B., Catts, H. (2015) The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect *J Speech Lang Hear Res*. 58(3),853–864.
- Duff, F.J., Reen, G., Plunkett, K., Nation, K. (2015) Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *J Child Psychol Psychiatry*, 56(8):848-856. doi:10.1111/jcpp.12378
- Elbir Sezgin, N. (2020) Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşantılarına İlişkin Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3) ,1274-1303.
- Elemek, M. A. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Franklin, B. (1987). The first crusade for learning disabilities: The movement for the education of backward children. The formation of school subjects: *The struggle for creating an American institution, 190-209*.
- Gibbs, D.P., Cooper, E.B. (1989) Prevalence of communication disorders in student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(60), 60-63.
- Güleryüz, Figen. (1990). *48-60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, G. (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hall E, Lamb ME. ve Perlmutter, M. (1986). *Child Psychology Today*. (2. Baskı), New York, Random House.
- Lewis, M. (1982). *Clinical Aspects of Child Development*. (2. Baskı), USA, Lea ve Febiger.
- Madi, B. (2006). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

- Mather, N., Wendling, B.J. (2012) Essentials of Psychological Assessment Series. Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention. John Wiley, Sons Inc.
- McLaughlin MR. (2011). Speech and Language Delay in Children. *Am Fam Physician*; 83:1183-8
- Melekoğlu, MA., akirođlu, O. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara. Vize Akademik.
- Miller, J.F., Chapman, R.S., Branston, M.B. ve ark. (1980). Language comprehension in sensorimotor stages V and VI. *J Speech Hear Res*, 23: 284-311.
- Moll, K., Hulme, C., Nag, S., Snowling, M.J. (2013) Sentence repetition as a marker of language skills in children with dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 203–221
- Mutlu, Y. (2016). Matematik Öğrenme Güçlüğü (Gelişimsel diskalkuli). *Muş Alparslan Üniversitesi Dergisi*, 881-898
- Nation, K.J., Cocksey, J., Taylor, J.S.H., Bishop, D.V.M. (2010) A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(9), 1031–1039.
- Özçivit-Asfuroğlu, B., Fidan, S.T. (2016) Özgül öğrenme güçlüğü, *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (Özel Sayı 1): 49-54.
- Özdemir, E. (2019) *Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin ders çalışma becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Hamiyet. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Policy, N. A. N., Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., ... & Planning Committee. (2008). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 217-219.
- Saday Duman, N, (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi*, Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Sakai, K.L. (2005). Language acquisition and brain development. *Science*. 310(5749): 815-819.
- Samuel, A. Kirk (1977). Special issue: Exceptional Children and Youth. *Journal of Clinical Child Psychology*. 6(3)

- Sarı, G., Saday, N. (2020). Şemsiye Bir Bozukluk: Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Turk J Child Adolesc Ment Health* 27(3), 126-133.
- Seçkin Yılmaz, Ş. (2021) Assessing the language skills of primary school students with and without learning disabilities in the context of narration. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1):358-370.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Sarı, K.R. (2020). Disleksili Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözel Dil Becerilerinin İncelenmesi, 28(4), 1680-1688
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2005) Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301- 1309.
- Siegel, L.S. (2006) Perspectives on dyslexia. *Paediatr Child Health*, 11(9):581-587
- Snowling, M. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs* doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Snowling, M. J., Muter, V., ve Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(6), 609-618.
- 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
- Steele, M. M. (2004). Making The Case for Early Identification and Intervention for Young Children at Risk for Learning Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2).
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi: Konya.
- Thomas, P. B., (2001). The Implication of Brain Research in Preparing Young Children to Enter School Ready to Learn, The Florida Agricultural and Mechanical Üniversite College of Education, Doctor of Philosophy, Florida, USA.
- Thompson DA, Tschann JM. (2016). Factors contributing to background television exposure in low-income Mexican American preschoolers. *Matern Child Health J*; 20:1835- 41.
- Topbaş S. (2011). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. TÖDİL Projesi. (2009-2013). Özgül Dil Bozukluğu Türkiye Projesi: Anadili Türkçe olan Tekdilli ve İkidilli Okulöncesi ve İlköğretim Çağı (2:0-9:0 yaş) Çocuklarında Özgül Dil Bozukluğunu Ölçme ve Değerlendirme Çalışması. TÜBİTAK Projesi.

- Törö K, Balázs (2015). The importance of early diagnosis and intervention in children diagnosed with reading disorder. Case studies. *J. Neuropsychopharmacol*, 17(2):99- 103.
- Tuğ, S. (2011). *Özel öğrenme bozukluğu, özel öğrenme bozukluğu dikkat eksikli hiperaktivite tanısı almış çocuklarda depresyon ve kaygı düzeylerinin nörogelişimsel, eğitsel, kültürel ve sosyal özellikleri temelinde araştırılması*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, F.Z. (2021). *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve sözel dil becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul
- Turgut Turan, S., Erdoğan Bakar, E., Erden, G. ve Karakaş, S. (2016). Özgül Öğrenme Bozukluğunun Ayırıcı Tanısında Nöro-Psikometrik Ölçümlerin Kullanımı, *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 53, 144-151
- Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğü'nde nöropsikolojik profil*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wortock, J., M., M., (2002). Brain Based Learning Principles Applied to the Teaching of Basic Cardiac Code to Associate Degree Nursing Students Using the Human Patient Simulator, Doctor of Philosophy, University of South Florida, Florida, USA
- Yıldız, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4)

EKLER

EK-1 TODİL Form Ön Sayfa

TEST OF LANGUAGE DEVELOPMENT
Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi


Phyllis L. Newcomer and Donald D. Marshall

TOLDP4

TODİL

UYGULAYICI KAYIT FORMU

Seyhun Topbaş ve Selçuk Güven



Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı _____ Erkek Kız Sınıf _____

Yıl _____ Ay _____ Gün _____

Test Tarihi _____ Okul _____

Doğum Tarihi _____ Konuşulan Dil _____

Yaş _____ Uygulayıcı _____

Bölüm 2. Alt Test Performansları

ALT Test	Ham Puan	Yaş Değeri	Yüzdellik	Ölçekli Puan	ÖSH	Tanımlayıcı Terim
Ana Testler						
Resim-Sözcük Dağarcığı	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
İlişkili Sözcük Dağarcığı	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
Sözcük Betimleme	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
Cümle Anlama	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
Cümle Tekrar Etme	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	3	_____
Biçimbirim Tamamlama	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
Ek Testler						
Sözcük Ayırt Etme	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	1	_____
Fonemik Analiz	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	1	_____
Artikülasyon	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	1	_____

Bölüm 3. Bileşke Performansları

Bileşke	RS	İS	SB	CA	CT	BT	Ölçekli Puan Toplamı	Yüzdellik	İndeks Puan	ÖSH	Tanımlayıcı Terim
Dinleme	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
Organize Etme	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
Konuşma	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
Dil Bilgisi	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
Anlam Bilgisi	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____
Sözlü Dil	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	2	_____

Bölüm 4. Tanımlayıcı Terimler

Ölçekli Puan	1 - 3	4 - 5	6 - 7	8 - 12	13 - 14	15 - 16	17 - 20
Tanımlayıcı Terim	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri	Çok İleri
İndeks Puan	<70	70 - 79	80 - 89	90 - 110	111 - 120	121 - 130	>130

© Copyright of the Original English Edition 2009 By Pro-Ed, Inc., Usa.
© Copyright of the Turkish Edition By Diney Anadokul Akademik Publishing Consulting Organizing Company, Turkey and Pro-Ed, Inc., Usa. All Rights Reserved.

1

EK-2 ETİK KURUL ONAYI



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ: 25.02.2022
TOPLANTI SAYISI: 2022-05

KARAR NO: 2022-05-19: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Odyoloji Tezli Yüksek Lisans Programı 201466012 numaralı öğrencisi Büşra Merve ÇİNAR' ın "Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Dil Gelişiminin İncelenmesi" konulu çalışması hakkında yapacağı anket sorularının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, İGÜ Etik Kurulumuzun 17.12.2021 tarih ve 2021-39 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.