



(ISSN: 2587-0238)

Açıköz, G. & Özmen, E. R. (2024). Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan ana sınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 9(28), 575-593.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.743>

Makale Türü (ArticleType): Araştırma Makalesi

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RISK GRUBUNDA OLAN ANA SINIFI ÇOCUKLARININ ÖZELLİKLERİNİN AİLE VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ¹

Gökhan AÇIKGÖZ

Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye, gokhanacikgoz@sdu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8548-4360

E. Rüya ÖZMEN

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, eruya@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0226-1672

Received: 19.04.2024

Accepted: 25.08.2024

Published: 15.09.2024

Öz

Öğrenme süreci çok karmaşıktır ve bu karmaşıklık bazı bireylerin öğrenme sürecini aksatarak bu bireylerde öğrenme sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Öğrenme sorunu yaşayan gruplardan biri de öğrenme güçlüğü olan çocuklardır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ilkököl birinci sınıf ve daha sonraki sınıflarda tanı almaktadırlar. Fakat bu çocuklar okul öncesi dönemde de bazı belirtiler göstermektedirler. Bu belirtiler öğrenme güçlüğü olan çocukların okul öncesinde fark edilmesini sağlamaktadır. Bu sayede erken tanılabilen bu çocuklara erken müdahale edilebilmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü riski olan ana sınıfı çocuklarının özelliklerini aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Temel nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, amaçlı örneklem kullanılarak öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar belirlenmiştir. Risk grubunda olan çocukların belirlenmesinde sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve dil testleri uygulanmış ve öğrenme güçlüğü riski olan 10 çocuk belirlenmiştir. Bu çocukların aileleri ve öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Sonuçlar öğrenme güçlüğü riski olan ana sınıfı çocuklarının özelliklerinin dil ve iletişim ile ilgili sorunlar, ince-kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar, renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar, algı sorunları, zaman ve yön kavramı sorunları, bellek sorunları, dikkat sorunları, sosyal-duygusal sorunlar, organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar, okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ve problem davranışlar olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, öğrenme güçlüğü, erken tanı, risk grubu.

¹ İlgili çalışma sorumlu yazarın 2016-2019 yılları arasında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

İlgili çalışma 16-18 Ekim 2020 tarihleri arasında online olarak düzenlenen 30. Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

IDENTIFYING THE CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN AT RISK OF LEARNING DIFFICULTIES ACCORDING TO FAMILY AND TEACHER PERSPECTIVES

ABSTRACT

The learning process is very complex and this complexity disrupts the learning process of some individuals and causes learning problems in these individuals. One of the groups with learning problems are children with learning disabilities. Children with learning disabilities are diagnosed in the first grade of primary school and later grades. However, these children also show some symptoms in the pre-school period. These symptoms make it possible to identify children with learning disabilities before they start school. In this way, early intervention can be given to these children who can be diagnosed early. Therefore, the aim of this study is to determine the characteristics of kindergarten children with learning disabilities according to the views of parents and teachers. In the study, which was conducted using a basic qualitative research design, children at risk of learning disabilities were identified using purposive sampling. Phonological awareness, rapid naming and language tests were administered to identify children in the risk group and 10 children with learning disabilities were identified. Semi-structured interviews were conducted with the families and teachers of these children. The data were analysed using thematic analysis. The results showed that the characteristics of kindergarten children at risk of learning disabilities were problems with language and communication, problems with fine and gross motor development, problems with the concept of colour, number and shape, problems with perception, problems with the concept of time and direction, memory problems, attention problems, social-emotional problems, problems with organisational skills, reluctance to go to school and to read and write, and problem behaviour.

Keywords: Preschool, learning disabilities, early diagnosis, at risk.

GİRİŞ

Öğrenme, birçok bilişsel aktivite kullanmayı gerektiren ve kompleks yapıya sahip bir süreçtir. Bu karmaşık sürecin öğrenme ile sonuçlanması her birey için aynı şekilde olmamakta, bazı bireyler bu süreçte zorluklar yaşayabilmektedir. Öğrenmede güçlük yaşayan gruptan biri olan Öğrenme Güçlüğü (ÖG), nörogelişimsel bir bozukluk olup yazma, matematik ve/veya okuma gibi akademik becerilerde görülen güçlükler olarak kendini göstermektedir (Psikiyatrik Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı (DSM-V), 2013). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin karakteristik özelliklerinden biri zekâ düzeylerinin normal olmasına rağmen akademik hayatta başarısızlık göstermeleridir. Bununla birlikte normal gelişim gösteren bazı bireyler de akademik hayatlarında başarısızlık gösterebilmekte ve bu bireyler normal gelişim gösterdikleri hâlde akademik başarısızlıklar yaşamaları sebebiyle “ÖG’li birey” olarak etiketlenmekte, yani akademik başarısızlık yaşayan her birey ÖG’lü yaşayan bireyler olarak görülmektedir. Bu durum da ÖG’li bireyin tanılanmasını zorlaştırmakta ve tanılama sürecinde bazı yanılsamalara yol açmaktadır. Bu nedenle bu çocukların mümkün olduğunca erken dönemden itibaren izlenmesi doğru tanı için önemlidir.

ÖG olan çocuklar yazma, matematik ve/veya okuma becerilerinde güçlükler yaşamaktadır. Bu akademik güçlüklerin büyük bir kısmı bu tür çocukların bilgi işleme sürecinde problemler yaşamalarından kaynaklanmaktadır (Johnson vd., 2010). Bilgi işlemede rol oynayan dikkat ve bellek öğelerinin yönetimi ve kapasitesi bu bireylerde sınırlılık gösterir. Ayrıca bu çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla farklı gelişim alanlarında da gecikme gösterebilir ya da farklı gelişim alanlarında bozukluğa sahip olabilir. Bu alanlardan bazıları; dil, konuşma, motor koordinasyon ve planlamadır (Kuhne & Wiener, 2000; Özmen, 2017; Schoenbrodt vd., 1997; Swanson vd., 2009; Swanson & Ashbaker, 2000; Swanson & Hsieh, 2009).

ÖG ilköğretim birinci ve üstü sınıflarda tanılanabilmektedir fakat ÖG riski taşıyan okul öncesindeki çocuklar bazı belirtiler göstermektedir. Okul öncesi dönemde ÖG riski olan çocuklarda bu belirtiler; özellikle dil gelişimi, algısal ve bilişsel beceriler, bellek, dikkat, özbakım ve motor gelişimi, sosyal-duygusal alanlarda kendini gösterebilmektedir. Dil ile ilgili sorunlar arasında konuşma hızında yavaşlık, düşük sözcük dağarcığı, biçim ve anlam birimi sorunları yer almaktadır (Felton, 1992; Jenkins & O’Connor, 2002; Shapiro vd., 1990). Algısal ve bilişsel zorluklar genellikle görsel ve işitsel algı sorunları, renk, şekil kavramlarını öğrenmedeki güçlükler şeklinde görülür (Bishop, 2003; Silver, 1989; Tijms, 2004). Bellek sorunlarına ilişkin olarak tanıdık kişilerin isimlerini hatırlayamama, konuşmaya başlayıp söyleyeceklerini unutma gibi belirtiler dikkat çeker (Brady vd., 1983; Jorm vd., 1984; Tijms, 2004). ÖG’li bireylerde dikkat eksikliği; kısa dikkat süresi, yönergeleri takip etme güçlüğü gibi davranışsal belirtilerle kendini gösterirken, öz bakım becerilerinde; tuvalet becerilerinin kazanımında gecikmeler, el-yüz yıkama gibi kişisel temizlik becerilerinde yavaşlık ve eksiklik, motor gelişimdeki zorluklar; çizim becerilerinde, ip atlamada, top yakalamada güçlükler şeklinde ortaya çıkabilir (Aysel ve Çiftçi, 2000; Korkmazlar, 1999; Miyahara, 1994; Smits-Engelsman vd., 2003; Tercan & Yıldız Bıçakçı, 2019). Son olarak sosyal-duygusal sorunlar arasında okula uyum süreçlerinde gecikme, arkadaş ve öğretmenle etkileşimde sınırlılık, agresif veya içe kapanık davranışlar göze çarpar (Bender & Wall, 1994; McKinney, 1989). Bu belirtilerin okul öncesi dönemde ÖG

riski taşıyan çocukların aileleri ve öğretmenleri tarafından fark edilmesi oldukça önemlidir ve tanılama ilköğretim üstü sınıflara bırakılmamalıdır.

ÖG'li bireyin tanı alma sürecinin ilkököl birinci ve üstü sınıflara kalması erken müdahale için gecikmelere sebep olabilmektedir. Okul öncesi, erken tanılama ve müdahale açısından kritik dönemdir. Bu nedenle, ÖG belirtilerinin okul öncesi dönemde öğretmen ve aileler tarafından fark edilmesi ve tanılanması büyük önem taşımaktadır. Nitekim alanyazında öğretmen ve ebeveyn raporlarının çocukların özellikleri ve performansları hakkında önemli bilgiler sağladığı ve bu bilgilerin standart değerlendirme sonuçlarıyla uyumlu olduğu belirtilmektedir (Steele, 2004). Aile ve öğretmen raporuna göre ÖG olan okul öncesi çocukların özelliklerini belirleyen çalışmalar mevcuttur (Rebouche, 1988; Steele, 2004). Türkiye'de de Demir (2005) tarafından ilkököl hazırlık sınıfı ve ilköğretim birinci sınıf çocukları ile yapılan çalışmada ÖG belirtilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla belirti listesi ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre doldurulmuştur. Daha sonra bu sonuçların ÖG riski olan ve olmayan çocukların standart testler ile aldıkları zekâ puanları ve özellikleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, okul öncesi dönem çocuklarının tanılanmasında ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların özelliklerini tanımlayabildiğini göstermektedir.

Uluslararası alanyazında okul öncesi dönem ÖG riski olan çocukların özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmasına rağmen Türkiye'de konuyla ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır. Üstelik Türkiye'deki çalışmaların hedef kitlesi Demir'in örneğinde görüldüğü gibi genellikle ilkököl düzeyindedir. Okul öncesi dönemde ÖG riski taşıyan çocuklara odaklanan bu çalışmada "Aile ve öğretmen görüşlerine göre ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının özellikleri nedir?" sorularına yanıt aranmıştır. Bu çalışmanın sonuçları hem ebeveyn hem de öğretmen görüşlerine dayanarak Türkiye'de okul öncesi dönem ÖG riski taşıyan çocukların özelliklerinin belirlenmesine, ÖG'nin fark edilmesine, bu konuda gerekli önlemlerin alınmasına ve etkili müdahale programlarının hazırlanmasına yardımcı olabilir. Araştırmanın diğer bir önemi de ileride geliştirilecek tanılama araçlarını hazırlanmasına veri sunmasıdır. Türkiye'de okul öncesi dönemde ÖG riski olan çocukların tüm alanlardaki problemlerini içeren tanılama araçları bulunmamaktadır. Çoğunlukla araştırmalarda ÖG riski erken okur yazarlık (Justice vd., 2005), hızlı isimlendirme (Catts vd., 2016) ve çalışan bellek (Alloway ve Copello, 2013) testlerinin birlikte uygulanması ile belirlenmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilerin ÖG riskinin belirlenmesinde kullanılacak geniş kapsamlı testlerin geliştirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, temel nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma; eğitim gibi uygulamalı alanlarda yaygın olarak uygulanan ve fenomenolojik, gömülü (örtük) teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik vb. nitel çalışma türlerinden birisinin kapsamına girmeyen, bireylerin deneyimlerini "temel ve yorumsamacı" bir bakış açısıyla ele alınan ve verilerin genellikle görüşme, gözlem, dokümanlar gibi araçlarla toplandığı araştırmalardır (Merriam, 2013). Bu doğrultuda bu çalışma aile ve öğretmen görüşlerine göre ÖG risk grubunda olan ana sınıfı çocuklarının özelliklerini belirlemeyi amaçlayan temel nitel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu ve Seçimi

Araştırmanın katılımcıları ÖG riski olan 10 ana sınıfı çocuğu ile bu çocukların öğretmenleri ve aileleridir. ÖG riski olan çocukların belirlenmesi için İl Millî Eğitim Bakanlığından (MEB) gerekli izinler alınarak Ankara'da orta ve üst sosyo-ekonomik düzey grubunda yer alan resmî ilkokullara bağlı toplam 5 ana sınıfı ve bağımsız anaokulu belirlenmiştir. Bu okullarda öğretmen raporuna göre ÖG riski olan, ana sınıfına devam eden, bir sonraki yıl ilkokula başlayacak olan ve yetersizlik tanısı olmayan çocuklardan veri toplanmıştır. Bu okullarda öğretmen raporuna göre ÖG riski olan çocuklar değerlendirmeye alınmıştır. Ebeveyn ve öğretmenlerin belirlenmesi çocuk verilerine göre yapılmıştır. ÖG riski olan çocukların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. ÖG riski olan çocukların belirlenmesinde; a) Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'un sesbilgisel farkındalık alt testi b) Hızlı İsimlendirme Testi ve c) Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) kullanılmıştır. Bu testlerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

EROT, 60 ay ve 72 ay yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuştur (Kargın vd., 2015). EROT yedi alt testten oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında çocukların okumasını yordadığı araştırmalarla ortaya koyulan (McCardle vd., 2001; Schatschneider vd., 2004) sesbilgisel alt testi kullanılmıştır. Bu test sekiz alt beceriyi değerlendirmektedir. Bu beceriler; sözcüklerin ilk sesini ve sözcüklerin son sesini atma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, cümleyi sözcükleri ayırma, ilk sese ve son sese göre eşleme, uyak farkındalığıdır. Her beceri iki örnek ve dört soru maddesinden oluşmaktadır. Testte toplamda 32 soru maddesi yer almaktadır ve 16 puan kesme puanı olarak hesaplanmıştır.

HİT; çocuklara sıralı sunulan ve tekrar eden harf, renk ve bilindik nesne sembollerini en hızlı şekilde isimlerini söylemeyi gerektiren bir değerlendirme aracıdır. Ergül ve Demir (2016) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan bu test ile ana sınıfı ile 4. sınıflar arasındaki çocukların hızlı isimlendirme beceri profilleri ortaya koyulabilmektedir.

TEDİL; güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Topbaş ve Güven (2013) tarafından yapılan test 2,0 ay ve 7,11 yaş aralığındaki çocukların ifade ve alıcı dil becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. 37 soru alıcı dil alt testinde, 39 soru ise ifade edici dil alt testinde yer almaktadır.

Öğretmen raporuna göre ÖG riski olduğu belirlenen beş okulda bulunan 38 çocuğa belirtilen testler uygulanmıştır. 38 çocuktan 10 çocuğun EROT'un kesme puanının altında puanlar aldığı, HİT'e göre yavaş ve çok yavaş düzeyde olduğu ve TEDİL'in Sözlü Dil Bileşik standart puanına göre ortalama ve altında puanlar aldığı tespit edilmiş olup bu doğrultuda bu 10 çocuk ÖG risk grubu olarak tanımlanmıştır. Tablo 1'de 10 çocuğun demografik bilgileri ve bu çocukların testlerden aldıkları puanlar yer almaktadır.

Tablo 1. Çocukların EROT, HİT ve TEDİL Sonuçları

	Cinsiyet	Yaş (Ay)	EROT Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi Puanları	HİT		TEDİL
				Nesne İsimlendirme	Renk İsimlendirme	
Ç 1	E	63	12	ÇY	ÇY	OA
Ç 2	K	54	9	Y	Y	OA
Ç 3	E	56	12	ÇY	ÇY	OA
Ç 4	K	69	13	Y	ÇY	O
Ç 5	E	71	12	Y	Y	OA
Ç 6	K	65	2	ÇY	ÇY	Z
Ç 7	K	66	12	Y	ÇY	OA
Ç 8	K	53	6	ÇY	ÇY	Z
Ç 9	E	63	13	ÇY	ÇY	Z
Ç 10	K	66	11	Y	ÇY	Z

*Y:Yavaş, ÇY: Çok yavaş, O:Ortalama, OA: Ortalama Altı, Z: Zayıf

Tablo 1'e göre, ÖG risk grubunda olan çocukların 4'ü erkek ve 6'sı kızdır ve yaş ortalaması 62,2 aydır. Çocukların aileleri gelir ve eğitim düzeylerine göre orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydedir. Çocukların EROT-Sesbilgisel Farkındalık Alt Test puanları 2 ile 13 arasında değişmektedir. HİT- nesne isimlendirme alt testine göre beş çocuğun yavaş, beş çocuğun çok yavaş düzeyde olduğu, renk isimlendirme alt testine göre iki çocuğun yavaş, sekiz çocuğun çok yavaş düzeyde olduğu belirlenmiştir. TEDİL'de bir çocuğun ortalama, beş çocuğun ortalama altı, dört çocuğun ise zayıf düzeyde performans sergilediği gözlemlenmiştir. TEDİL sonuçlarına göre, bir çocuk haricinde diğerlerinin ortalama altında puanlar aldığı ve daha alt düzeyde olduğu görülmüştür. Orta düzeyde olan Ç4 sözlü dil bileşik puanında sınırdan yarı almaktadır ve alıcı dil becerilerinde akranlarına göre ortalama altı düzeyde bulunmaktadır. Bu nedenle çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Aile ve Öğretmen Verilerini Toplamada Kullanılan Araçlar

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle aile ve öğretmenlerden toplanmıştır. Görüşme soruları alanyazın taraması yapılarak oluşturulmuştur (Demir, 2005; Doğan, 2012; National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007; Rebouche, 1988; Steele, 2004; Turgut, 2008). Soruların kapsam geçerliliği ve aile ve öğretmenlere uygunluğu için bir nitel araştırma yöntemleri, bir okul öncesi öğretmenliği ve beş özel eğitim alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonucunda sorulara son hâli verilmiştir. Aile ve öğretmen görüşme soruları üç ana soru ve on dört alt sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Çocuk verilerinin toplanması sürecinde öncelikle MEB izni ile okullara başvuru yapılarak okul müdürünün ve öğretmenlerin onayı alınmıştır. Öğretmen raporuna göre ÖG riski olduğu düşünülen çocukların ailelerine veli onam formları gönderilmiştir. Aileleri tarafından araştırmaya katılmasına izin verilen çocuklara önkoşul özellikleri sağlayıp sağlamadığına ilişkin testler iki oturumda uygulanmıştır. Birinci oturumda önce EROT ve HİT ikinci oturumda TEDİL uygulanmıştır. Uygulama yapılan 38 çocuktan 13 çocuk risk grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna dâhil olan çocukların aileleri ve öğretmenleri ile görüşme için gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve gönüllü olan 10 çocuğun

ailesi ve öğretmenleri ile randevular oluşturularak okullarda sessiz bir ortamda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Tüm çalışma gruplarının belirlenmesi, aile ve öğretmen randevularının oluşturulması ve görüşmelerin yapılması yaklaşık olarak beş haftalık sürede tamamlanmıştır. Görüşmeye başlamadan görüşmenin ses kaydına alınacağı söylenerek katılımcılardan onay alınmıştır. Öğretmen görüşmeleri en fazla 32 dakika 47 saniye sürmüş olup ortalama 22 dakika 56 saniye sürmüştür. Aile görüşmeleri ise en fazla 25 dakika 35 saniye olup ortalama 19 dakika 40 saniyedir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanan bu araştırmada öğretmen ve aile görüşmeleri ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra yazılı metne dönüştürülerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Metinler bağımsız bir gözlemciye okutulmuş ve ses-yazı uyumuna bakılarak metinlerde düzenlemeler yapılmıştır. Veriler ham verilerin kodlandığı ve benzer kodların bir araya gelerek temaların oluşturulduğu tematik analiz yöntemi (Ersoy ve Yalçinoğlu, 2013) ile analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler kodlandıktan sonra kod ve ilişkili ifade birimleri araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmiş, fikir ayrılığına düşünülen kodlar için fikir birliğine varılmıştır. Ardından kodlar sınıflandırılarak kodların her birini en iyi temsil eden temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini güçlendirmek için oluşturulan kod ve temalar özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bağımsız bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda kod ve temalara yazarlar tarafından son hâlleri verilmiştir.

BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda elde edilen tema ve kodlar Tablo 2 ve Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre Elde Edilen Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar
Dil ve İletişim ile İlgili Sorunlar	Bebeksi konuşma
	Gecikmiş konuşma
	Aşırı yavaş konuşma
	Artikülasyon sorunları
	Bağlama uygun konuşmama
	Nesnelere farklı isim verme (Rüya yerine başka bir şey)
	Konuşurken ek atlamalar (-de eki ya da bağlaç olan -de'yi kullanmama)
	Kısa cümleler kurarak konuşma
	Sözcük dağarcığı sınırlılığı
	Sesleri birbirinin yerine kullanma
	Cümleyi eksik bırakma
İnce Motor Gelişim ile İlgili Sorunlar	Konuşurken heyecanlanma
	Kalemi uygun şekilde tutamama
	Taşırarak boyama
	Diğer çocuklara göre çizim becerilerinde eksiklik
	Makası uygun şekilde kullanamama
	Uygun şekilde yapıştırma
Kaba Motor Gelişim ile İlgili Sorunlar	Ayakkabı ipi bağlayamama
	Baskın el tercihinde değişiklikler
	Sakarlıklar ve düşmeler
	Uzaktan atılan bir topu tutamama
	İpi uygun şekilde atlayamama

	Denge tahtası üzerinde duramama Ritmik göre dans etme sorunları
Renk, Sayı ve Şekil Kavramı ile İlgili Sorunlar	Renkleri tanıyamama, karıştırma Rakamları tanıyamama, karıştırma Geometrik şekilleri tanıyamama, karıştırma Ritmik sayma sorunları
Algı Sorunları	Renk, şekil vb. eşleme ve ayırt etme sorunları Kelimelerin hecelerini fark edememe Konum kavramlarını karıştırma
Zaman ve Yön Kavram Sorunları	Yön kavramlarını karıştırma (sağ-sol, ön-arka vb.) Zaman kavramını oluşturmada güçlükler (1 saat ile 10 dakika ayrımı gibi) Günün bölümlerini karıştırma (gece- gündüz, akşam-öğle) Günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları
Bellek Sorunları	Tekerleme, şarkı ezberlemede güçlük Art arda verilen yönergeleri unutma Verilen bilgileri çabuk unutma İzlediği ya da dinlediği kurgusal bilgileri hatırlamada güçlük Kişi, nesne, etkinlik isimlerini unutma
Dikkat Sorunları	Etkinliğe/göreve başlamada güçlük Ekinliği/görevi sürdürmede sorun yaşama Etkinliği/görevi tamamlamada sorun yaşama Dinliyormuş gibi görünme
Sosyal-Duygusal Sorunlar	Sınıf içinde yalnız olmayı tercih etme Çekingenlik Olumlu ya da olumsuz olaylara karşı tepkilerinde aşırılık Reddetme davranışları İnatçılık Aşırı yavaşlık ya da aşırı hareketlilik hali Küsmeye davranışları Sürekli konuşma isteği Dalgın ruh hali Değişikliklere tahammülsüzlük
Organizasyon Becerilerine İlişkin Sorunlar	Eşyalarını unutma Günlük rutine uyum sorunları Sürekli dağınıklık
Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik	Okula gelmeye karşı isteksizlik Anneden ayrılamama Karalama yapmaya karşı isteksizlik Çevresindeki yazılara karşı isteksizlik Ekinliklere karşı isteksizlik Kitaplarla hiç ilgilenmeme
Problem Davranışlar	Yerinde otururken kıpırdanma Sınıfta dolaşma Arkadaşlarının etkinliklerine izinsiz müdahale etme

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre ÖG riski olan çocukların özelliklerinin dil ve iletişim ile ilgili sorunlar, ince-kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar, renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar, algı sorunları, zaman ve yön kavramı sorunları, bellek sorunları, dikkat sorunları, sosyal-duygusal sorunlar, organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar, okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ve problem davranışlar başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 3. Aile Görüşlerine Göre Elde Edilen Tema ve Kodlar

TEMA	KODLAR
Dil Gelişimi ile İlgili Sorunlar	Geç konuşmaya başlaması Artikülasyon problemleri Kısa cümlelerle konuşma Bebeksi konuşma Konuşurken heyecanlanma Anlaşılabilirliği düşük cümleler Sözcük dağarcığında sınırlılık Ne söyleyeceğini unutma
İnce Motor Gelişim ile İlgili Sorunlar	Diğer çocuklara göre çizim becerilerinde eksiklik Taşırarak boyama Çatal, kaşık kullanma sorunları Makası uygun şekilde kullanamama Boyama, kesme gibi etkinlikler yaparken yorulma Baskın el tercihinde değişiklikler
Kaba Motor Gelişim ile İlgili Sorunlar	Dengesiz yürüme, çarpma, düşme sorunları
Renk, Sayı ve Şekil Kavramı ile İlgili Sorunlar	Renkleri tanıyamama, karıştırma Rakamları tanıyamama, karıştırma Geometrik şekilleri tanıyamama, karıştırma Sayıları ters yazma Ritmik sayma sorunları
Algı Sorunları	Renk, şekil vb. eşleme ve ayırt etme sorunları Söylenenleri anlamada güçlük Benzer sesli sözcükleri karıştırma Nesne gölge eşleme sorunları
Zaman ve Yön Kavram Sorunları	Yön kavramlarını karıştırma (sağ-sol, ön-arka vb.) Zaman kavramını oluşturmada güçlükler (1 saat ile 10 dakika ayrımı gibi) Günün bölümlerini karıştırma (gece- gündüz, akşam-öğle) Günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları
Bellek Sorunları	Verilen yönergeleri unutma Başından geçen olayları sırayla anlatmada güçlük Şarkıları ezberlemede güçlük Art arda verilen yönergeleri yerine getirmede zorluklar Kişi, nesne, isimlerini unutma
Dikkat Sorunları	Ödeve başlamada güçlük Odaklanma sorunları Ödevi bitirmede sorun yaşama Kısa dikkat süresi Ödev yaparken çabuk sıkılma
Duygusal Sorunlar	Olumlu ya da olumsuz olaylara karşı tepkilerinde aşırılık Bebeksi davranışlar Çekingen davranışlar Aşırı gergin ve kızgın ruh hali İnatçılık Aşırı yavaş hareketler
Organizasyon Sorunlar	Günlük rutinlere uyma sorunları Okul için hazırlanma sorunları Odasının sürekli dağınık olması Eşyalarını kaybetme
Okula ve Okuma-Yazmaya Karşı İsteksizlik	Okula alışmasının uzun sürmesi Çabuk sıkılma Çevresindeki yazılara karşı isteksizlik Öğrenmeye karşı isteksizlik Resim yapma, boyama yapmaya karşı isteksizlik Karalama yapmaya karşı isteksizlik Ödev yapmak istememe
Problem Davranışlar	Aşırı hareketlilik Kurallara uymama Yemek saatine, ödev saatine uymama Başkalarının eşyalarını karıştırma

Tablo 3 incelendiğinde aile görüşlerine göre ÖG riski olan çocukların özelliklerinin dil ve iletişim ile ilgili sorunlar, ince-kaba motor gelişim ile ilgili sorunlar, renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar, algı sorunları, zaman ve yön kavram sorunları, bellek sorunları, dikkat sorunları, sosyal-duygusal sorunlar, organizasyon becerilerine ilişkin sorunlar, okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ve problem davranışlar başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının özelliklerinin öğretmen ve aile görüşlerine göre belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmen ve aile görüşlerinin aynı başlıklarda toplandığı fakat ÖG’de görülebilen bazı davranışlarda da farklı bakış açılarının da olduğu görülmektedir. Elde edilen ilk bulgulardan biri aileler ve öğretmenler, ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının dil ve iletişim sorunlarını tanımlarken her iki grup da ortak belirtiler olarak dil ve konuşma problemlerine işaret etmişlerdir. Bunlar; konuşma gecikmesi, artikülasyon sorunları, kısa cümleler kurma ve sınırlı sözcük dağarcığı şeklindedir. Bu bulgular alanyazında yer alan ÖG özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Felton, 1992; Jenkins ve O’Connor, 2002; Shapiro vd., 1990). Dil ve iletişim ile ilgili sorunlar, Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi tarafından da erken tanı ve müdahale için önemli risk faktörleri olarak belirtilmektedir. Dil ve iletişim, ÖG riski olan çocuklarda izlenmesi gereken bir gelişim alanıdır (Lerner, 2000; Yılmaz, 2016). Bu araştırmanın sonuçları da ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının dil ve iletişim becerilerinde yaşadığı sorunları desteklemektedir.

ÖG riski taşıyan ana sınıfı çocuklarının ince motor gelişimi üzerine yapılan analizlerde, aileler ve öğretmenlerin ortak görüşleri şu şekildedir: taşıyarak boyama, çizim becerilerinde eksiklik, makas kullanımında zorluklar ve baskın el tercihinde değişiklikler. Öğretmenler, bunlara ek olarak yapıştırma ve ayakkabı bağlama konusunda sorunlar olduğunu belirtmektedir. Aileler ise çatal ve kaşık kullanımında zorluklar ve etkinlikler sırasında yorgunluk yaşadığını bildirmektedir. Bu özellikler, alanyazında belirtilen ÖG özellikleriyle paralellik göstermektedir (Aysel ve Çiftçi, 1998; Korkmazlar, 1999; Miyaraha, 1994; Smits-Engelsman, vd., 2003). Steele (2004), ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının erken tanınması ve müdahale edilmesi amacıyla yaptığı çalışmada, bu çocukların ince motor becerilerine güçlükler yaşadığını ortaya koymuştur. Bu güçlükler, çizme, boyama ve kalem tutma gibi alanlarda görülmektedir. İnce motor becerilerin gelişimi, yazmaya hazırlık süreci açısından kritik öneme sahiptir ve bu becerilerdeki zorluklar yazma becerilerinde sorunlara yol açabilir. Bu nedenle, okul öncesi ÖG riski olan çocuklarda ince motor becerilerin desteklenmesi gerekmektedir.

ÖG riski taşıyan ana sınıfı çocuklarının kaba motor gelişimi üzerine yapılan analizlerde, aileler ve öğretmenlerin ortak görüş olarak; bu çocukların sakarlık, düşme, dengesiz yürüme ve çarpma gibi belirtiler gösterdiği ve bu sonuçların yapılan diğer araştırmalarla benzer olduğu görülmektedir (Rimmer ve Kelly, 1989; Westendorp, vd., 2011; Zhang, 2001). Öğretmenler, bunlara ek olarak top tutamama, ip atlayamama, denge tahtasında duramama ve ritme göre dans etme gibi sorunları olduğunu belirtmektedir. Demirci ve Demirci'nin (2016) yaptığı çalışmada, ÖG olan çocukların motor becerileri incelenmiş ve yuvarlanma, tırmanma, top atma gibi becerilerde zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Motor beceri ile bilişsel beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, iyi gelişmiş

bir motor becerinin çocukların bilişsel işlevlerini kolaylaştırdığını göstermektedir (Burns, vd., 2004; Murray vd., 2006). Ayrıca, ailelerin ve öğretmenlerin gözlemleri arasındaki farklılıklar, öğretmenlerin daha çok okul ortamında gözlemledikleri davranışları belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu farklılıklar ÖG riskini belirlemede hem öğretmen hem de aileden görüş almanın önemini vurgulamaktadır.

ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının renk, sayı ve şekil kavramlarıyla ilgili sorunları incelendiğinde, aileler ve öğretmenlerin temel olarak ortak görüş belirttikleri görülmektedir. Renkleri, geometrik şekilleri, rakamları tanıyamama ve karıştırma, ritmik sayma sorunları ortak görüşler olarak yer almaktadır. Ailelerin ek olarak sayıları ters yazma konusunda endişeleri bulunmaktadır. Lowenthal (1998) tarafından yapılan bir araştırma, ÖG riski olan çocukların renk, sayı ve şekil kavramlarıyla ilgili zorluklar yaşayabileceğini belirtmektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, görüşlerin ortak ve sıklık olarak birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumun, okul ve aile ortamlarında renk, sayı ve şekil kavramlarının öncelikli olarak öğretilmesi ve bu konularla ilgili yapılan etkinliklerin gözlem fırsatları sağlamasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sadece aileler öğretmenlerden farklı olarak sayıları ters yazma konusundaki endişelerini belirtmişlerdir. Farklı bakış açılarının dikkate alınması, çocuğun gelişimini daha kapsamlı bir şekilde anlamak ve gerektiğinde müdahale etmek için önemlidir.

ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının algı sorunları üzerine yapılan analizlerde, aileler ve öğretmenlerin ortak görüşleri şu şekildedir: renk, şekil gibi kavramları ayırt edememe ve karıştırma, kelimelerin hecelerini fark edememe, konum kavramlarını karıştırma gibi zorluklar. McCardle, Scarborough ve Catts (2001) tarafından yapılan bir çalışma, ÖG riski olan çocuklarda işitsel ve görsel işleme becerilerinde sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu süreçte işitsel ve görsel algılama becerileri, öğrenme sürecinin temelini oluşturur (Hammill, 1990). Dolayısıyla işitsel ve görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi ve takibi önemlidir.

Bu çalışmada ortaya koyulan bir diğer sonuç ise ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının zaman ve yön kavramlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlardır. Hem aileler hem de öğretmenler, bu çocukların zaman ve yön kavramlarını karıştırdığını, zaman kavramlarını oluşturmada güçlük çektiklerini, günün bölümlerini karıştırdıklarını ve günlerin, ayların isimlerini öğrenme ve karıştırma sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar, alanyazında belirtilen ÖG riski olan çocukların özellikleriyle benzerlik göstermektedir (Akın ve Sezer, 2010; Korkmazlar, 2003; Salman vd., 2016). Demir (2005), okul öncesi ve ilköğretim sınıfındaki öğrencilerde özel gereksinim belirtilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, zaman kavramıyla ilgili olarak gün, hafta, ay gibi kavramları karıştırdıklarını ve yön kavramıyla ilgili olarak sağ ve solu sıkça karıştırdıklarını bulmuştur. ÖG'nin nedenlerini inceleyen bazı çalışmalar, bu sorunların beyin hemisferleri arası iletişim sorunlarından kaynaklandığını öne sürmektedir (Misciagna, 2020). Bu araştırmanın sonuçları, ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının yön kavramlarını karıştırma, zaman kavramını oluşturmada güçlükler ve günün bölümlerini karıştırma sorunlarıyla karşılaşabileceğini desteklemektedir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının bellek ile ilgili sorunlarıdır. Hem öğretmenler hem de aileler, bu çocukların tekerlemeleri ve şarkıları ezberlemede güçlük çektiklerini, verilen

yönergeleri ve kişi, nesne, etkinlik isimlerini unuttuklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ayrıca verilen bilgileri çabuk unutma ve izledikleri ya da dinledikleri kurgusal bilgileri hatırlamada zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aileler ise başlarından geçen olayları sırayla anlatmada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu sorunlar, alanyazında belirtilen ÖG riski olan çocukların özellikleriyle ve araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Brady, Shankweiler ve Mann, 1983; Jorm vd., 1984; Kesikçi ve Amado, 2005). Rebouche (1990) tarafından yapılan bir çalışmada, yaşları 3-6 arasında olan 46 çocuğun özellikleri öğretmen raporlarına göre belirlenmiştir. ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının bellekle ilgili sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Mevcut çalışmanın bulguları da ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının bellek ile ilgili sorunlar yaşayabileceğini desteklemektedir.

ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının dikkat ile ilgili bulgularına bakıldığında hem öğretmenler hem de aileler, bu çocukların etkinliğe/göreve/ödeve başlamada ve tamamlamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ayrıca etkinliği/görevi sürdürmede zorluklar yaşadıklarını ve dinliyormuş gibi göründüklerini aslında dinlemediklerini ifade etmişlerdir. Aileler ise odaklanma sorunları, kısa dikkat süresi ve ödev yaparken çabuk sıkılma gibi sorunları eklemişlerdir. Bu bulgular, önceki çalışmalarda belirtilen ÖG riski olan çocukların özellikleriyle ve araştırma bulgularıyla uyumludur (Deniz vd., 2015; Lerner, 2000; Shapiro vd., 1990; Vanlı, 2001). Lowenthal (1998), kapsayıcı eğitim içinde yer alan ÖG'li çocukların belirtilerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, bu çocukların bir aktiviteye başlama ve sürdürme ile ilgili sorunlar yaşadıklarını, dinliyormuş gibi göründüklerini ve yönergeleri takip etme ile görevleri organize etme konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenmenin ilk aşamasının dikkat olduğu ve öğrenme sürecinde dikkatin önemli bir unsur olduğu literatürde belirtilmektedir (Özmen, 2017; Karakaş, 2000). Öğrenme sürecinde dikkatin önemli bir rol oynaması nedeniyle, ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının dikkat becerilerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının sosyal-duygusal sorunlarına ilişkin bulgularda öğretmenler ve aileler, bu çocukların çekingenlik, aşırılık (olumlu ya da olumsuz tepkiler), inatçılık ve aşırı hareketlilik gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, sınıf içinde yalnız olmayı tercih etme, reddetme, küsme, sürekli konuşma isteği, dalgınlık ve değişikliklere tahammülsüzlük gibi davranışları ek olarak gözlemlemişlerdir. Aileler ise ek olarak bebeksi konuşma, aşırı gerginlik ve kızgınlık gibi özelliklerden bahsetmişlerdir. Bu bulgular, alanyazınla benzerlikler göstermektedir (Lowenthal, 1998; Steel, 2004; Taylor vd., 2000; Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi, 2006). Peltzman (1992), ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının erken tanınması için geliştirdiği belirti listesinde, bu çocukların sosyal-duygusal sorunlar yaşayabileceğini vurgulamıştır. Bu çalışmanın sonuçları da ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının sosyal-duygusal sorunlar yaşayabileceğini göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının organizasyon becerileri ile ilgili sorunlarıdır. Hem öğretmenler hem de aileler, bu çocukların günlük rutine uyum sorunları ve sürekli dağınıklık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca eşyalarını unutma sorununu eklemişlerdir. Aileler ise okul için hazırlanma ve eşyalarını kaybetme sorunlarından bahsetmişlerdir. Walcot-Gayda, (2004) yaptığı çalışmada, ÖG

riski olan çocukların organizasyon becerilerinde sorunlar yaşandığını vurgulamıştır. Bu çalışmanın sonuçları da ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının organizasyon becerilerinde sorun yaşadığını göstermektedir.

ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik durumlarını öğretmenler ve aileler, bu çocukların karalama yapmaya karşı isteksizlik ve çevresindeki yazılara karşı isteksizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, okula gelmeye karşı isteksizlik, anneden ayrılamama, etkinliklere karşı isteksizlik ve kitaplarla ilgilenmeme gibi özelliklerden bahsetmişlerdir. Aileler ise okula alışmanın uzun sürmesi, çabuk sıkılma, öğrenmeye karşı isteksizlik, resim ve boyama yapmaya karşı isteksizlik, ödev yapmaya karşı isteksizlik gibi ek sorunları belirtmişlerdir. Bu bulgular, önceki çalışmalardaki ÖG özellikleriyle uyumlu görünmektedir (Adlof, vd., 2010; Merzenick, vd., 1996; Lyon, 1996; Lerner, vd., 1998; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Gillis (2011), okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğünün erken belirtilerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, değerlendirilmesi gereken beceri ve gelişim alanlarından biri olarak da motivasyon unsurunu belirtmiştir. ÖG olan çocuklarda motivasyon eksiliğinin beceriden kaçınmaya ve öğrenme sürecini zorlaştırdığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Deci ve Ryan, 1985; Gottfried, 1985; Özmen, 2017). Bu nedenle ÖG riski olan çocukların da okul öncesinde okula ve okumaya yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olacağı düşünüldüğünde bu gelişim özelliklerinin de gözlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen son bulgu ise, ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının problem davranış sorunlarıdır. Öğretmenler, yerinde otururken kıpırdanma, sınıfta dolaşma ve arkadaşların etkinliklerine izinsiz müdahale etme gibi problem davranışları belirtmişlerdir. Aileler ise aşırı hareketlilik, kurallara uymama, yemek ve ödev saatlerine uymama, başkalarının eşyalarını karıştırma gibi özelliklerden bahsetmişlerdir. Taylor ve diğerleri (2000), öğretmen değerlendirmeleriyle erken dönemde öğrenme sorunlarını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında risk grubu olarak tanımlanan grubun problem davranışlar sergilediğini belirtmişlerdir. Bu problem davranışlar genellikle aşırı hareketlilik ve kurallara uymama şeklinde ifade edilmiştir. Problem davranışlar, sınıf veya ev ortamında öğrenmeyi engelleyebilir. Bu nedenle, ÖG riskini değerlendirirken ana sınıfı çocuklarının problem davranışlarının göz önüne alınması önemlidir. Problem davranışlar konusunda öğretmen ve aile görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durumun, hangi davranışların problem davranış olarak kabul edildiği konusunda farklı düşüncelerin olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, öğretmen ve aile görüşlerine göre ÖG riski olan ana sınıfı çocuklarının özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen ve aile görüşlerine göre, bu çocuklar dil ve iletişim sorunları, ince motor gelişim eksiklikleri, kaba motor gelişim sorunları, renk, sayı ve şekil kavramlarındaki zorluklar, algı sorunları, zaman ve yön kavramı zorlukları, bellek ve dikkat sorunları, sosyal-duygusal sorunlar, organizasyon becerilerinde zorluklar, okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik ve problem davranışlar sergileyebilirler. Öğretmen ve ailelerde görüş örtüşmelerinin fazla olması öğretmen ve aileden okul öncesi ÖG riski konusunda bilgi alınabileceğini göstermektedir.

Aile ve öğretmenlerden dil ve iletişim sorunlarında alınan görüş çeşitliliği dikkat çekerken, ince motor gelişim eksiklikleri ve kaba motor gelişim sorunlarında öğretmen ve aile görüşleri genellikle ortaktır. Renk, sayı ve şekil kavramlarındaki zorluklar, algı sorunları, zaman ve yön kavramı zorlukları, bellek ve dikkat sorunlarında ise aile ve öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Sosyal-duygusal sorunlarda öğretmenlerin daha fazla görüş belirttiği, organizasyon becerilerinde ise aile ve öğretmen görüşlerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Okula ve okuma-yazmaya karşı isteksizlik konusunda ise farklı görüşler bulunmuştur, bu da farklı davranışların ev ve okul ortamında ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bu farklılıklar ÖG riskini değerlendirirken hem aileden hem de öğretmenden görüş alınması gerektiğini göstermektedir.

Son olarak diğer dikkat çeken bir bulgu çalışma grubunun seçiminde öğretmenlerin ÖG riski olarak 38 çocuğu aday göstermesi ancak yapılan değerlendirmeler sonucunda 13 tanesinin ÖG riskinin olduğunun belirlenmesidir. Öğretmenler, bu çalışmada elde edilen bulgularda ÖG riski olarak belirlenen 13 çocuğun özelliklerinin farkında olmakla birlikte sadece belirli özelliklere dikkat ederek ÖG riskinden de şüpheleniyor olabilirler. Bu bağlamda öğretmenlerin kullanımı için geliştirilecek gözlem formlarının ve verilecek eğitimlerin önemli olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin alanyazındaki bulguları desteklemesi okul öncesi dönemde ÖG riski olan çocukların belirlenmesinde ve fark edilmesinde aile ve öğretmen görüşlerinin önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada elde edilen bulguların ÖG riskinin belirlenmesinde kullanılacak geniş kapsamlı tanılama testlerin geliştirilmesine de katkı sağlayabilir. ÖG riskinde erken müdahale programları geliştirilmesinde bulgularda ortaya çıkan alanlar göz önünde bulundurulabilir.

ETİK METNİ

“Bu çalışmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz yarı yılında toplanmıştır. Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir.”

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %60, ikinci yazarın katkı oranı %40'tır.

KAYNAKÇA

- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Lee, J. (2010). Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension impairments. *Journal of Learning Disabilities, 43*(4), 332-345.
- Akın, A., & Sezer, S. (2010). Diskalkuli: matematik öğrenme bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 126-127*, 41-48.
- Alloway, T. P., & Copello, E. (2013). Working memory: The what, the why, and the how. *The educational and developmental psychologist, 30*(2), 105-118.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science, 14*(5), 255-259.

- Ardila, A. (1997). Specific learning disabilities: a neuropsychological perspective. *International Journal of Neuroscience*, 89(3-4), 189-205. <https://doi.org/10.3109/00207459708988474>
- Aysel, E., & ÇİFCİ, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341.
- Bishop, A. G. (2003). Prediction of first-grade reading achievement: A comparison of fall and winter kindergarten screenings. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 189-200.
- Brady, S., Shankweiler, D., & Mann, V. (1983). Speech perception and memory coding in relation to reading ability. *Journal of experimental child psychology*, 35(2), 345-367.
- Burns, Y., O'Callaghan, M., McDonnell, B., & Rogers, Y. (2004). Movement and motor development in ELBW infants at 1 year is related to cognitive and motor abilities at 4 years. *Early human development*, 80(1), 19-29.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47(2), 149-180.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y.-S. (2016). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of learning disabilities*, 49(5), 451-465.
- Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 357.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. İçinde *Fluency Instruction: Research based best practices*. (ss. 39-61). Guilford Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Instinct motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirci, N., & Demirci, P. T. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-57.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). (2013). American psychiatric association.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*.
- Ergül, C., & Demir, E. (2018). *Hızlı İsimlendirme Testi*. Ankara Üniversitesi.
- Ersoy, A., & Yalçinoğlu, P. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık.
- Felton, R. H. (1992). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 212-229.
- Galaburda, A. M. (1993). Neuro anatomic basis of developmental dyslexia. *Neurologic clinics*, 11(1), 161-173.
- Gillis, M. C. (2011). Promoting success: Early indicators of learning disabilities in preschool children. *Perspectives on Language and Literacy*, 37(3), 29.

- Gottfried A., (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26(4), 237-249.
- Güzel Özmen, R. (2015). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İçinde *Özel eğitime gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 333-367). Pegem.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23(2), 74-84.
- Jenkins, J. R., & O'Connor, R. E. (2002). Early identification and intervention for young children with reading/learning disabilities. *Identification of learning disabilities: Research to practice*, 2, 99-149.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning disability quarterly*, 33(1), 3-18.
- Jorm, A. F., Share, D. L., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Phonological confusability in short-term memory for sentences as a predictor of reading ability. *British Journal of Psychology*, 75(3), 393-400.
- Justice, L. M., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A. K., & Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26(1), 1-25.
- Karakaş, S. (2000). Bilgi işlemede entegratif model. S. Karakaş, H. Aydın, C. Erdemir, Ç. Özemi (Ed.), *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon*, 140-148. Ankara: Çizgi Tıp.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270.
- Kesikçi, H. & Amado S. (2005). Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek ve WISC-R testi puanlarına ait bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*. 20(55), 99-110.
- Klein, R. M. (2002). Observations on the temporal correlates of reading failure. *Reading and Writing*, 15, 207-231.
- Korkmazlar, U. (1999). *Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri): Ben hasta değilim, çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü [Specific learning difficulties: I am not sick, psychosocial aspect of child disorders]*.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
- Leonard, C. M. (2001). Imaging brain structure in children: Differentiating language disability and reading disability. *Learning Disability Quarterly*, 24(3), 158-176.
- Lerner, J. W., (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. USA: Houghton Mifflin Company. (s:255-259).

- Lowenthal B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 25–31.
- Merzenich, M. M., Jenkins, W. M., Johnston, P., Schreiner, C., Miller, S. L., & Tallal, P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. *Science*, 271(5245), 77-81.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 16(4), 230-239.
- McKinney, J. D. (1989). Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 141-150.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Misciagna, S. (2020). *Learning disabilities: Neurological bases, clinical features and strategies of intervention*. BoD—Books on Demand.
- Miyahara, M. (1994). Subtypes of students with learning disabilities based upon gross motor functions. *Adapted physical activity quarterly*, 11(4), 368-382.
- Montague, M. (1992). The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 25(4), 230-248.
- Montague, M., & Applegate, B. (1993). Mathematical problem-solving characteristics of middle school students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 27(2), 175-201.
- Murray, G. K., Veijola, J., Moilanen, K., Miettunen, J., Glahn, D. C., Cannon, T. D., ... & Isohanni, M. (2006). Infant motor development is associated with adult cognitive categorisation in a longitudinal birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 25-29.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of experimental child psychology*, 71(1), 3-27.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities, October, 2006 (pp. 63-72). *Learning Disability Quarterly*, 63-72.
- Orton, S. (1995). Definition of dyslexia; re-report from committee of members. *Perspectives*, 21, 16-17.
- Özmen, E. R. (2017). *Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar*. Eğiten Kitap.
- Peltzman, B. R. (1992). Guidelines for early identification and strategies for early intervention of at-risk learning disabled children. (ERIC Document Reproduction Service No. 351111)Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human movement science*, 27(5), 668-681.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. MA: Pearson
- Raskind, W. H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability. *Learning Disability Quarterly*, 24(3), 141-157.

- Rebouche, R. A. (1988). *Early identifiers of learning disabilities in preschool children*. University of Northern Iowa.
- Rimmer, J. H., & Kelly, L. E. (1989). Gross motor development in preschool children with learning disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6(3), 268-279.
- Rosenzweig, C., Krawec, J., & Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: A think-aloud analysis. *Journal of learning disabilities*, 44(6), 508-520.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Satz, P., & Friel, J. (1974). Some predictive antecedents of specific reading disability: A preliminary two-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 7(7), 437-444.
- Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48, 115-136.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of educational psychology*, 96(2), 265.
- Schoenbrodt, L., Kumin, L., & Sloan, J. M. (1997). Learning disabilities existing concomitantly with communication disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 264-281.
- Serniclaes, W., Sprenger-Charolles, L., Carré, R., & Demonet, J.-F. (2001). *Perceptual discrimination of speech sounds in developmental dyslexia*.
- Shapiro, B. K., Palmer, F. B., Antell, S., Bilker, S., Ross, A., & Capute, A. J. (1990). Precursors of reading delay: Neurodevelopmental milestones. *Pediatrics*, 85(3), 416-420.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 497-517.
- Silver, L. (2002). Developmental learning disorder. İçinde M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry textbook* (ss. 621-629). Philadelphia, Lippincott Williams & Wilkins.
- Silver, L. B. (1989). Learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 309-313.
- Smith, D. D. (2006). *Introduction to special education: Making a difference* (6. ed). Pearson/Allen and Bacon.
- Smits-Engelsman, B., Wilson, P., Westenberg, Y., & Duysens, J. (2003). Fine motor deficiencies in children with developmental coordination disorder and learning disabilities: An underlying open-loop control deficit. *Human movement science*, 22(4-5), 495-513.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S., & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- 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), 75-79.
- Steinmetz, H. (1996). Structure, function and cerebral asymmetry: In vivo morphometry of the planum temporale. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 20(4), 587-591.

- Swanson, H. L., & Ashbaker, M. H. (2000). Working memory, short-term memory, speech rate, word recognition and reading comprehension in learning disabled readers: Does the executive system have a role? *Intelligence, 28*(1), 1-30.
- Swanson, H. L., & Hsieh, C.-J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Review of educational Research, 79*(4), 1362-1390.
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of learning disabilities, 42*(3), 260-287.
- Tercan, H., & Yıldız Bıçakçı, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 4*(68), 581-591.
- Tijms, J. (2004). Verbal memory and phonological processing in dyslexia. *Journal of Research in Reading, 27*(3), 300-310.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2013). *Türkçe erken dil gelişimi testi kullanım kılavuzu*. Detay.
- Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğünde nöropsikolojik profil* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walcot-Gayda, E. (2004). Understanding learning disabilities. *EDUCATION CANADA-TORONTO-, 44*(1), 36-39.
- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J., & Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities, 32*(6), 2773-2779.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of educational psychology, 91*(3), 415.
- Wolf, M., O'rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing, 15*, 43-72.
- Wolf, M., O'rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing, 15*, 43-72.
- Vanlı, L. (2001). *Anmgular girus. Dikkat eksikliği v hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlükleri*. Ankara Üniversitesi tıp Fakültesi çocuk ve ruh sağlığı hastalıkları anabilimdalı yayınları.
- Zhang, J. (2001). Fundamental motor skill performances of children with ADD, LD, and MMR-a pilot study. *Palaestra, 17*, 7-9.