Okuma becerisi ve Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtilerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda değerlendirilmesi

Cihat Çelik[1], Gülsen Erden[2], Sevim Özmen[3], Selma Tural Hesapçıoğlu[4]

Anahtar kelimeler
özgül öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, okuma becerileri, WISC-IV

Öz
Öğrenme güçlüğü ve dikkat sorunları ile kliniğe yönlendirilen çocukların değerlendirilmesinde, zekâ testleri, belirti tarama testleri ve okuma testleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada, çocuk ve ergen psikiyatrisi kliniğinde bu tür yakınmalarla değerlendirilen ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konulan 48 çocuk ele alınmıştır. Çocukların okuma becerileri Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT), öğrenme güçlüğü belirtileri Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi (ÖÖGBTL), zekâ puanları ise Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV) ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, ÖÖGBTL'nin Anne-Baba ve Öğretmen Formları'ndan elde edilen puanların SOBAT okuma becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. WISC-IV sözel kavrama ve toplam zekâ puanları ile ÖÖGBTL'nin puanları arasındaki ilişkiler anlamlı çıkmıştır. Araştırma bulguları, SOBAT ve ÖÖGBTL'nin klinik tanı gruplarının belirtilerini değerlendirmede yararlı bilgiler sunacağını göstermiştir.

Key words
specific learning disability, attention deficit hyperactivity disorder, reading ability, WISC-IV

Abstract
Evaluation of reading skills and Specific Learning Disability symptoms in Attention Deficit Hyperactivity Disorder
Intelligence tests, symptom screening tests and reading tests are widely used in the evaluation of children who are referred to the clinic with learning difficulties and attention problems. In this study, 48 children with attention-deficit hyperactivity disorder diagnosed with such complaints were evaluated. The reading abilities of the children were assessed with Oral Reading Skills and Reading Comprehension Test (ORCT), learning disability symptoms were assessed with Specific Learning Disability Symptom Checklist (SLDSC) and intelligence scores were assessed with Wechsler Intelligence Scale for Children-IV (WISC-IV). Findings showed that the scores obtained from Parent and Teacher Forms of SLDSC were correlated with ORCT reading skills. Moreover, the WISC-IV verbal comprehension and full-scale IQ scores were significantly correlated with SLDSC scores. The research findings showed that ORCT and SLDSC would provide useful information in assessing the symptoms of clinical diagnostic groups.

Çelik, C., Erden, G., Özmen, S. ve Tural Hesapçıoğlu, S. (2018). Okuma becerisi ve Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtilerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi, 2*(2), 65-76.

psk.cihat@gmail.com

[1] Arş. Gör., [2] Prof., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Sıhhiye/Ankara, 06100.
[3] Psk., Mardin İl Sağlık Müdürlüğü, Mardin.
[4] Dr. Öğr. Üyesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yenimahalle Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Yenimahalle/Ankara, 06370.

Geliş tarihi: 01.11.2017
Kabul tarihi: 20.01.2018

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) çocuklarda yaygın görülen sorunların başında gelmektedir (Biederman ve Faraone, 2005; Sattler ve Weyandt, 2002). DEHB, gelişime uygun olmayan yetersiz dikkat süresi, yaşa uygun olmayan aşırı hareketlilik/hiperaktivite ve dürtüsellik/impulsivite ya da her ikisiyle tanımlanan ve erken çocukluk döneminde başlayıp sıklıkla ergenlik ve erken erişkinlik dönemlerinde de devam eden nörogelişimsel bir bozukluktur (Kaplan ve Sadock, 2004). DEHB'de dikkat eksikliğinin önde olduğu, aşırı hareketlilik ve dürtüselliğin önde olduğu ve hem dikkat eksikliği hem de aşırı hareketlilik/dürtüsellik belirti kümesindeki sorunların olduğu (bileşik) üç alt tip bulunmaktadır (APA, 2013). Bozukluğun heterojen yapısı nedeniyle temel belirtilerinin yanında, çalışma belleği, yürütücü işlevler, psikomotor hız ve koordinasyon, işlemleme hızı ve zekâ gibi birçok bilişsel alanda yetersizliğin de DEHB ile ilişkili olduğu bildirilmiştir (Karatekin, Markiewicz ve Siegel 2003; Mayes ve Calhoun, 2006; Thaler, Bello ve Etcoff, 2010). Benzer bir heterojen yapıya sahip olan ÖÖG, DEHB ile en sık birlikte görülen sorunların/bozuklukların başında gelmektedir. Yapılan çalışmalarda ÖÖG'nin, DEHB'ye eşlik etme oranının %70'lere kadar çıktığı bildirilmiştir (Karaman, Türkbay ve Gökçe, 2006; Miranda, Soriano, Fernández ve Meliá, 2008; Rommelse ve ark., 2009). Bu iki bozukluk arasındaki yüksek orandaki eş tanıların varlığının, bazı ortak (okuma sorunu gibi) belirtilerin her iki bozuklukta da görülme olasılığını artıracağı ve benzer belirtilerle karşımıza çıkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, DEHB'nin temel belirtileri içerisinde olmamakla birlikte, DEHB olan çocukların okuduğunu anlama veya dinlediğini kavrama becerilerinde güçlük yaşamalarından dolayı akademik alanda sorunlar yaşadıkları bildirilmektedir (Miller ve ark., 2012). Okuduğunu anlama becerilerinde dikkatin ve çalışma belleğinin önemli rol oynadığı (Jacobson ve ark., 2011; Stern ve Shalev, 2012) ve DEHB'li çocuklar bu alanlarda güçlük yaşadığı için söz konusu çocukların okuduğunu anlama becerilerinde de sorunlar yaşadıkları bildirilmektedir (Brock ve Knapp, 1996; Cherkes-Julkowski, Stolzenberg, Hatzes ve Madaus, 1995; Stern ve Shalev, 2012). DEHB tanısı almış çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde DEHB'nin etkisiyle gözlenen olumsuzlukların işlemleme hızı ve çalışma belleği işlevleriyle ilişkili olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu çocuklarda okuma becerilerinin değerlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden, hem DEHB hem de ÖÖG'de her iki tanı grubunun ortak olabilecek belirtilerine yönelik klinik değerlendirme yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu klinik değerlendirmelerde bir çok alanın gözden geçirilmesi, bu çocuklar için hem ayırt edici tanıda hem de müdahale programlarının hazırlanmasında gerekli olabilmektedir.

Yukarıda ifade edildiği gibi ÖÖG, okul dönemi çocuklarında yaygın görülen bir sorundur. Bu bozukluk zaman içerinde farklı adlar altında (algısal özür, minimal beyin hasarı, öğrenme yetersizliği, öğrenme güçlüğü vb.) tanımlansa da, DSM-5'te, Öğrenme Bozuklukları adı altında ele alınmıştır (APA, 2013). Bu çalışmada bu sorun için Özgül Öğrenme Güçlüğü (Specific Learning Disability) terimi kullanılacaktır. ÖÖG, çocuğun zekâ düzeyi yaşına uygun olmasına karşın, okuma, yazılı anlatım ve matematik becerilerinde beklenenin altında bir performans sergilemesi ile ortaya çıkan sorunlar için kullanılmaktadır. Öğrenme güçlüğünün ayırıcı tanısında, çocukta var olan bu öğrenme sorunlarının, okul başarılarındaki sapmalardan, fırsat ve uyaran eksikliklerinden, yetersiz öğrenim koşullarından, kültürel etkenlerden, duygusal bozukluklar ve çevresel yoksunluklardan, görsel, işitsel ve motor alanlarındaki engellerden, zihinsel gelişme geriliklerinden, yaygın gelişimsel geriliklerden ve iletişim bozukluklardan kaynaklanmaması gerektiği belirtilmiştir (Sattler, 2004).

ÖÖG, DSM-5'te okuma bozukluğu/disleksi (sözcük okuma, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama) ile giden, yazılı anlatım bozukluğu/disgrafi (harf söyleme/yazma, dilbilgisi ve noktalama, yazılı anlatım açıklığı ya da düzeni) ile giden ve sayısal bozukluk/diskalkuli (sayı algısı, sayılar arasındaki ilişkiler ve kuralları bilme, doğru ve akıcı hesaplama, sayısal uslamlama) ile giden bozukluklar şeklinde gruplandırılmıştır (APA, 2013). Bu sorun öğrenmenin birçok alanıyla ilişkili olduğu için, çocuğun hangi alanda sorun yaşadığının belirlenmesi önemli görülmektedir. Okumada, yazmada ve matematikte sorun yaşayan çocuklar olduğu gibi, sadece okumada ya da matematikte ya da okumayla birlikte yazmada güçlük yaşayan çocuklar olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğünün değerlendirilmesi de DEHB gibi, söz konusu heterojen yapısından dolayı kapsamlı bir süreci içermektedir.

Hem ÖÖG'de hem de DEHB'de bireyler arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak, öğrenme süreçlerinde sorun yaşayan çocukların değerlendirilmesinde sözü edilen her bir alanın (okuma, yazma ve matematik gibi) kapsamlı bir şekilde ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Sattler ve Weyandt

(2002), öğrenme güçlüklerinin değerlendirilmesinin birkaç amaca hizmet ettiğini vurgulamıştır. Bunlar; çocuğun genel zekâ düzeyini tahmin etmek, hangi alanlardaki (okuma, yazma ve matematik gibi) işlevlerinin bozulduğunu ya da yetersiz kaldığını ortaya çıkarmak, çocuğun temel psikolojik süreçlerinde bir bozukluk olup olmadığını belirlemek, düşük akademik becerilerini açıklayan bilgilere ulaşmak, çocuğa yönelik müdahale programlarının kolaylaştırıcı güçlü yönlerini ortaya çıkarmak ve olası müdahale yöntemlerini belirlemektir. Aynı zamanda öğrenme sürecini etkileyen ailesel-çevresel etmenler ve eğitim yaşamı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Farklı disiplinlerden oluşan bir ekip tarafından çok yönlü bir değerlendirme ile çocukta öğrenme bozukluğu olup olmadığını belirlemek için; çocuğun yaşı, zekâ düzeyi, güçlük çektiği alanlar, davranışsal, sosyal ve duyusal işlevselliği, sağlık, eğitim ve aile geçmişi, ailenin işlevselliği ve çocuğa ilişkin endişeleri gibi ilgili tüm etmenlere dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (NJCLD, 2005; Sattler ve Weyandt, 2002). Bir değerlendirme sürecinde görev alan ekibin bütün olumlu ve olumsuz etmenleri göz önünde bulundurarak, belirtileri gözlenen öğrenme güçlüğünün, zihinsel yetersizlik, davranış sorunları, duygusal sorunlar ve/veya öğretme tekniklerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını ayırt edebilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (NJCLD, 2010). Bunun için ise standart ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendirilecek her alan için ayrı ölçüm araçlarının kullanıldığı göz önünde bulundurulursa, her alandaki ölçme aracının standardize edilmiş ve geçerli ve güvenilir araçlar olmasına dikkat edilmelidir. Bu bağlamda bundan sonraki bölümde ülkemizde alanda kullanılan bazı ölçme araçları ele alınacaktır.

ÖÖG ve DEHB'nin klinik değerlendirilme aşamalarında zihinsel değerlendirme için standart zekâ testleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Zihinsel işlevlerin değerlendirilmesi, hem çocuğun akademik yetersizliğinin zihinsel bir sorundan kaynaklanmadığını ortaya çıkarmada, hem de çocuğun bilişsel işlevlerinde güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede önemli bulgular sunmaktadır. Ülkemizde DEHB ve ÖÖG'nin zihinsel değerlendirilmesinde genel olarak Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-Geliştirilmiş Formu (WISC-R) kullanılmaktadır (Turgut, Erden ve Karakaş, 2010). 1978 yıllarının normlarına sahip olan WISC-R'ın ölçme duyarlılığının yetersiz ve eski normlara sahip olması dolayısıyla, ÖÖG ve DEHB gibi heterojen grupların zihinsel değerlendirilmesinde doğru sonuçlar vermeyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, norm çalışması yeni tamamlanan Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV'ün (WISC-IV) alanda kullanımıyla birlikte bu eksikliğin tamamlanması beklenmektedir. WISC-IV, zihinsel değerlendirme alanında yaygın olarak kullanılan zekâ ölçeklerinden birisidir (Flanagan ve Kaufman, 2009; Prifitera, Saklofske ve Weiss, 2008). WISC-IV, psikometrik ölçümlerle geçerliliği kanıtlanmış 4 faktörlü (küme) bir yapıya sahiptir. Bunlar; Sözel Kavrama, Algısal Akıl Yürütme, Çalışma Belleği ve İşlemleme Hızı kümeleridir. Ayrıca ölçeğin 10 temel alt test toplamından Tüm Ölçek Zekâ Puanı (TÖZP) elde edilmektedir (Wechsler, 2003). ÖÖG ve DEHB olan çocuklarda bu kümelerden çalışma belleği ve işlemleme hızı alanlarının diğer iki kümeye göre daha az geliştiğini bildiren çalışmalar olmuştur (Cornoldi, Giofre, Orsini ve Pezzuti 2014; De Clerq-Quagebuer ve ark., 2010; De Weerdt, Desoete ve Roeyers, 2013; Mayes ve Calhoun, 2006; Schuchardt, Maehler ve Hasselhorn, 2008; Wilcutt ve ark., 2013). Fakat klinik tanıda ayırt ediciliği henüz tam olarak ortaya konmuş değildir.

Ülkemizde ÖÖG'nin klinik değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer değerlendirme aracı, ÖÖG Bataryasıdır. ÖÖG Bataryası zaman içinde çeşitli düzeltme ve norm çalışmaları sonucunda geçerli bir hale getirilmiş ve Özgül Öğrenme Bozukluğu Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryası içerisinde, Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) Klinik Gözlem Bataryası (ÖÖB-KG) adını almıştır (Karakaş, Erden, Bakar ve Doğutepe, 2017). Genişletilmiş bataryada nöropsikolojik test bataryaları bulunmakta ve çocuğun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, bu testlerden gerekli görülenler ayrı ayrı kullanılabilmektedir. ÖÖB-KG bataryasında ise öğrenme güçlüklerinde yaygın görülen görsel algılama, sıralama ve ardışıklık becerilerindeki sorun alanlarını değerlendirmek için geliştirilmiş bir bataryadır. Değerlendirdiği temel alanlar şunlardır: Matematik, okuma, yazma, sağ-sol ayırt etme, laterizasyon ve ince motor becerilerindeki bozukluk ve sorun alanları. Bu değerlendirme aracının bazı alt testlerinde norm çalışmaları sürmekte olup bazı alt testlerin normları belirlenmiştir (Karakaş ve ark., 2017; Turan, Bakar, Erden ve Karakaş, 2016). Bu alandaki becerilerin kapsamlı değerlendirilmesi, çocukların daha çok hangi alanda sorun yaşadıklarını ve hangi alanın ağırlıklı olarak müdahaleye gereksinim olduğu konusunda klinisyen için ayrıntılı bilgiler sunmaktadır.

Klinik değerlendirme araçlarından bir diğeri ise okuma becerilerinin değerlendirildiği Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testidir (SOBAT). Daha önce de ifade edildiği gibi DEHB ve ÖÖG'de

okuma alanlarında güçlük yaşandığı düşünüldüğünde, bu ölçüm aracının da alanda kullanımı kaçınılmazdır. Okuma becerilerini, okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama yönleriyle değerlendirilen bu ölçek Erden tarafından gerçekleştirilen bir dizi araştırma (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Sarıpınar, 2006; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) sonucunda geliştirilmiştir. ÖÖB-KG bataryasında okuma becerilerinin değerlendirmek için kullanılan metinler SOBAT'ta olan metinlerden alınmıştır. SOBAT sınıf düzeylerine göre değişen çoklu metinlerin okunması ve okuduğunu anlama sorularının sorulması ile elde edilen bir değerlendirme sunduğu için, okuma becerisini daha kapsamlı bir şekilde değerlendiren bir araç olarak DEHB ve ÖÖG'nin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde SOBAT'ın kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. SOBAT, okuma süresi ya da hatası değerlendirmenin ötesinde, akıcı okumayı da ölçebilmesiyle önem kazanmaktadır. Klinik değerlendirme aşamasında standart ölçüm araçları ile birlikte, anne-baba, öğretmen ve alandaki diğer uzmanların görüşlerini içeren değerlendirmeler de alınmaktadır. Çok yönlü bir değerlendirme için gerekli olan üçüncü kaynaklardan (anne-baba, öğretmen vb.) elde edilen bilgilerin de uygun bir yöntemle alınması gerekmektedir. DEHB ve ÖÖG gibi nörogelişimsel bozukluklarda çocuğun sosyal ve okul yaşamında da bu güçlükleri yaşayıp yaşamadığı değerlendirilmektedir. Bu yüzden, klinisyenler bu bilgileri elde etmek ve değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçekler ya da tarama araçları kullanmaktadır. Ülkemizde bu alanda kullanılan tarama amaçlarından biri Korkmazlar ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi ebeveyn ve öğretmenin dolduracağı şekilde iki formdan oluşmaktadır (Korkmazlar, 1993). Listede İlkokul öncesi hazırlık sınıfı için 22 soru, ilkokul birinci sınıf için 40 soru vardır. Soruların "0=hiç, 1=çok az, 2=bazı durumlarda, 3=çok sıklıkla" şeklinde yanıtlanması istenmektedir. Yüksek puan almak belirtinin şiddetini göstermektedir. Bu çalışma kapsamında bu ölçek kullanılmadığı için, ölçek hakkında daha fazla detaylı bilgi verilmemiştir. Ayrıca Amerika'da geliştirilmiş ve Öğrenme Güçlüğü Tanı Envanteri (ÖGTE) [Learning Disabilities Diagnostic Inventory (LDDI)] olarak dilimize kazandırılmış bir ölçek daha bulunmaktadır. 8-17 yaş aralığındaki çocukların öğrenme güçlüklerini tanılamak için geliştirilen bu envanterin altı alt alanı bulunmaktadır. Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Matematik ve Muhakeme olarak adlandırılan bu alanlarda, uzman hızlı bir şekilde değerlendirme yapabilmektedir (Hammill ve Bryant, 1998). Ülkemizde, bu envanterin geçerlilik ve norm çalışmasına bulunmadığından, burada ayrıntılı olarak ele alınmayacaktır. Erden (2008) tarafından ÖÖG belirtilerini taramak amacıyla geliştirilmiş olan ÖÖG Belirti Tarama Listesi (ÖÖGBTL), kullanılan diğer belirti tarama araçları arasında yer almaktadır. ÖÖGBTL [Yeni adıyla Matematik, Okuma ve Yazma Testi (MOYA)], ÖÖG'ye yönelik risk durumlarını, belirtileri, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini araştırmaya yönelik sorulardan oluşturulmuş bir ölçek olup, ayrıntılı bir öykü almaya olanak tanımaktadır. Matematik, okuma, yazma, dikkat ve gelişim basamaklarının değerlendirildiği bu tarama listesinin, öğretmen, anne-baba ve çocuk olmak üzere üç ayrı formu bulunmaktadır. Böylece diğer kaynaklardan elde edilen bilgilerle çocuğun öğrenme becerileri ve gelişimi hakkında kapsamlı bir değerlendirme olanağı sunmaktadır.

Yukarıda ifade edildiği ÖÖG ve DEHB gibi nörogelişimsel bozukluklıuların klinik değerlendirme aşamaları, heterojen yapısından dolayı kapsamlı ve çok yönlü bir süreci içermektedir. Bu nedenle, klinik değerlendirmede birçok bilgi kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, klinikte dikkat ve öğrenme sorunları açısından değerlendirmeye alınan ve DEHB tanısı konulan çocukların oluşturduğu bir örneklemde ÖÖGBTL, SOBAT ve WISC-IV puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, DEHB ve ÖÖG, birlikte görülme sıklığı yüksek ve yaygın olan bozukluklardır. Bu anlamda, DEHB tanısı almış bir grup çocuğun, okuma becerileri ve öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesinin, ülkemizde eksikliği hissedilen güvenilir ve geçerli bir öğrenme güçlüğü belirti tarama listesine ilişkin bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, klinik tanı gruplarını değerlendirmede sıklıkla kullanılan zihinsel değerlendirme araçları ile ÖÖG belirtilerinin değerlendirildiği ölçekler arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılıp tanısal değerlendirmedeki yararlılıkları tartışılacaktır.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Muş Devlet Hastanesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları polikliniğine başvurmuş olan, DEHB tanısı konulan 6-16 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmuştur. DEHB tanısı sözü geçen hastanenin çocuk psikiyatristi tarafından DSM-IV tanı ölçütlerine uygun olarak konulmuştur. Ayrıca tanı aşamasında, Turgay Ölçeği puanları ve klinik bulgular da değerlendirilmiştir. Okuma güçlü-

ğü dışında, herhangi bir psikiyatrik ya da nörolojik hastalık tanısı almış olan ve/veya işitme ve beyin hasarı gibi organik bir rahatsızlığı olan çocuklar örneklem dışında tutulmuştur. Ayrıca, WISC-R Genel Zeka Bölümü (ZB) puanı 80'nin altında olan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir.

Çalışmaya katılan 48 DEHB tanılı çocuğun % 77.1'i (*n* = 37) erkek, % 22.9'u (*n* = 11) kızdır. Çocukların genel yaş ortalaması, 9.58 yıl olup (*SS* = 1.96 *ranj* = 6-14); çocukların WISC-R yaş ortalaması 105.75 ay (*SS* = 24.69, *ranj* = 73-163); WISC-IV yaş ortalaması ise 116.35 ay (*SS* = 24.46, *ranj* = 80-173) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde, % 29.2'sinin ilkokul mezunu, % 16.7' sinin ortaokul mezunu, % 29.2' sinin lise mezunu, % 25' inin ise üniversite ve üstü mezunu olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim düzeyleri ise, % 8.3' ü ilkokul mezunu, % 12.5' i ortaokul mezunu, % 41.7' si lise mezunu, % 37.5' i de üniversite ve üstü mezunu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV; Wechsler, 2003) Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV) Wechsler ölçeklerinin dördüncü sürümü olup, 6-16 yaş aralığındaki çocukların bilişsel yeteneklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. WISC-IV, psikometrik ölçümlerle geçerliliği kanıtlanmış 4 faktörü olup; toplam 10 temel ve 5 yedek alt testten oluşmaktadır. WISC-IV'ten toplam 5 dönüştürülmüş puan elde edilebilmektedir. Bunlar; Sözel Kavrama Dönüştürülmüş Puanı (SKDP); [Benzerlikler, Sözcük Dağarcığı ve Kavrama (Yedek alt testler; Genel Bilgi, Sözcük Bulma)]; Algısal Akıl Yürütme Dönüştürülmüş Puanı (AAYDP); [Küplerle Desen, Resim Kavramları ve Mantık Yürütme Kareleri (Yedek alt test; Resim Tamamlama)]; Çalışma Belleği Dönüştürülmüş Puanı (ÇBDP); [Sayı Dizisi ve Harf-Rakam Dizisi (Yedek alt test; Aritmetik)]; İşlemleme Hızı Dönüştürülmüş Puanı (İHDP); [Şifre ve Simge Arama (Yedek alt test; Çiz Çıkar)] şeklinde olmaktadır. 10 temel alt testin toplamından da Tüm Ölçek Zekâ Puanı (TÖZP) elde edilmektedir (Öktem, Erden, Gençöz, Sezgin ve Uluç, 2016; Wechsler, 2003). WISC-IV'ün, ülkemizdeki standardizasyon çalışmasına 2225 çocuk katılmıştır. Norm grubunda her bir yaş dilimi için yedi coğrafi bölge ülke nüfusuna oranlarıyla cinsiyet (kız-erkek) ve sosyoekonomik düzey (düşük-orta-yüksek) eşit olarak temsil edilmiştir (Uluç, Öktem, Erden, Gençöz ve Sezgin, 2011). Bütün dönüştürülmüş puanlar için ortalama değer 100, standart sapma ise 15'tir. Her bir alt test için elde edilen standart puanların ortalaması 10, standart sapması 3'tür.

Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi (ÖÖGBTL) ÖÖGBTL, Özgül öğrenme güçlüğüne yönelik risk durumlarını, belirtileri, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini araştırmaya yönelik sorulardan oluşturulmuş bir ölçek olup, ayrıntılı bir öykü almaya olanak tanımaktadır. Özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. ÖÖGBTL'nin anne-baba, çocuk ve öğretmen için olmak üzere üç farklı formu bulunmaktadır (Erden, 2008). Söz konusu tarama listesi, bir çocuğun özgül öğrenme güçlüğü olup olmadığını belirlemede, özellikle akademik beceriler yönünden güçlük çektiği alanlar, gelişimi, duyusal işlevselliği, eğitim geçmişi ve gibi ilgili tüm etmenlere dikkat edilmesine işaret eden yayınlar göz önünde bulundurularak (Brueggemann, Kamphaus ve Dombrowski, 2008; Sattler ve Weyandt, 2002) hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra, çocuğun evdeki ve okuldaki davranışlarıyla akademik görevlere ilişkin tutumlarının da öğretmenden ve aileden alınan bilgiler ile zenginleştirilmesi ve desteklenmesi gereği göz önünde bulundurulmuştur (Sattler ve Weyandt, 2002). Okuma güçlüğü, sözcük bilgisi, fonetik farkındalığı, sesli ve sessiz harfler ile bunların her ikisinin de kullanıldığı harf-ses uyumu becerisi ele alınmıştır. Çocuğun yazma becerisinin değerlendirilmesinde ise, harfleri ve kelimeleri doğru ve yerinde kullanma, hece, harf ve kelime atlama ve noktalama becerilerini doğru kullanma hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Sadece okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinin eksiklik yaratacağı düşünülerek, tarama listesine aritmetik ve dikkat becerilerine ilişkin sorular da eklenmiştir. Ayrıca, çocuğun okul öncesi gelişimine ilişkin sorular da bulunmaktadır.

ÖÖGBTL'nin her üç formundan okuma, yazma, öğrenme becerileri, dikkat ve matematik puanları elde edilmektedir. Ayrıca okuma, yazma ve matematik alt testlerinin puanları toplamından her bir form için toplam puan elde edilmektedir. Bu çalışmada okuma, yazma, dikkat, matematik ve toplam puanları kullanılmıştır. ÖÖGBTL üç formunun normal örneklemde araştırıldığı bir çalışmada, Cronbach Alfa katsayıları, Çocuk Formu için.79, Anne-Baba Formu için .79 ve Öğretmen Formu için ise .82 bulunmuştur. Bu bulgulara göre tüm formların iç tutarlılık katsayıları ölçmek istediği özellikleri ölçebileceğine işaret ettiği ve bu tarama listesinin ÖÖG belirtilerini tara-

mada güvenilir olduğu bildirilmiştir (Oğuzhan, 2017).

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) İlköğretim 1. ile 5. sınıf aralığındaki öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla bir dizi araştırma (Erden ve ark., 2002; Sarıpınar, 2006; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) sonucu geliştirmiş olduğu SOBAT'ın standardizasyon çalışmaları devam etmektedir (Özkök-Kayhan, 2011). Güvenirlik çalışması olarak ise test-tekrar test, iç tutarlılık ve test yarılama yöntemleriyle güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. SOBAT okuma hızı açısından test tekrar test güvenirlik katsayısı .91, okuduğunu anlama açısından .95 olarak saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Erden ve Özkök, 2013). Test yarılama (yarıya bölme yöntemi) yoluyla elde edilen güvenirlik katsayısı ise .83'tür.

SOBAT içerik, sözcük sayısı ve zorluk derecesi bakımından değişen, Türkçe dil yapısına uygunlukları ve dil akıcılıkları konusunda uzman görüşü alınarak oluşturulmuş 11 tane okuma metni içermektedir. Bu çalışmada, çocukların tümü birinci sınıf düzeyine uygun ilk metinden başlatılıp, sırasıyla 10 tane hata yaptıkları metnin sonuna kadar sesli bir şekilde okutulmuştur. Metinlerde yapılan okuma hataları bir metin için on hatayı geçmediği koşulda, testteki bütün metinler okutulmuş ve her metnin kaç saniyede okunduğu, ilk bir dakikada okunan doğru sözcük sayısı ve okuma hataları kaydedilmiştir. Her metinden sonra çocuklara sınıf düzeyine göre üç veya dört cevap seçeneği olan çoktan seçmeli sorular verilmiş ve çocukların seçenekler arasından doğru cevabı bulmaları istenmiştir. SOBAT okuma ve okuduğunu anlama becerisini ölçen kapsamlı bir değerlendirme aracı niteliğindedir. SOBAT kapsamında; akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisi, okuma hızı, okuma hataları gibi alt alanlarda puanlar elde etmek mümkündür. Bu araştırma kapsamında okuduğunu anlama, okuma hataları, akıcı okuma ve okuma hızı alt testlerinden alınan puanlar kullanılmıştır.

İşlem

Çalışma için Ankara Üniversitesi Etik Kurul'undan gerekli izin alınmıştır. Ayrıca uygulamaya başlamadan önce çocukların ailelerine araştırma hakkında bilgi veren 'Bilgilendirilmiş Onam Formu' verilerek çocuklarının araştırmaya katılması için yazılı onam alınmıştır. Çocuklar hakkında detaylı bilgi almak için Çocuk Gelişim Bilgi Formu kullanılmış ve bu form çocukların anne babaları tarafından doldurulmuştur.

Değerlendirme aşamasında, WISC-IV ile SOBAT ayrı seanslarda yapılmıştır. WISC-IV testi; kendi uygulama kitapçığında belirtildiği gibi standartlarına uygun bir şekilde, bu testleri uygulama yeterliliğine sahip olan araştırmacı ve araştırma verilerini toplamada yardımcı olan hastane psikoloğu tarafından uygulanmıştır. SOBAT okuma metinleri çocuğa okuma metinleri kitapçığından sesli bir şekilde sırayla okutulmuştur. Her metnin ilk sözcüğü okunduğu anda kronometre çalıştırılmış ve her metnin birinci dakikası tamamlandığında gelinen sözcük sayısı işaretlenmiş ve metnin tamamının okunma süresi forma kaydedilmiştir. Okutulan her metinde çocuğun yaptığı hatalar, okuma metinleri ve okuduğunu anlama sorularının birlikte bulunduğu başka bir form üzerinde işaretlenmiştir. Her okuma parçası bittikten sonra, süre durdurulmuş ve çocuğun o parça ile ilgili çoktan seçmeli soruları cevaplaması istenmiştir. Sorular cevaplanırken süre tutulmamıştır.

ÖÖGBTL Çocuk Formu, çocuğun kendisi tarafından ya da araştırmacının desteği ile doldurulmuştur. ÖÖGBTL Anne-Baba Formu çocukların anne-babaları tarafından ya da yine araştırmacı yardımı ile doldurulmuş ve Öğretmen Formu'nun da öğretmenler tarafından doldurulması sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan DEHB tanılı çocukların % 33.3'ü (N = 16) DEHB Dikkatsizlik alt tip, % 66.7'si (N = 32) ise DEHB Bileşik alt tip tanısı ile değerlendirilmiş olup, Aşırı Hareketlilik/Dürtüsellik alt tip tanısı alan çocuklar araştırma örnekleminde bulunmamaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, DEHB tanılı çocukların kendileri, anne babaları ve öğretmenleri tarafından doldurulan ÖÖGBTL ile SOBAT ve WISC-IV zekâ puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, ÖÖGBTL Öğretmen Formu'nun dikkat alt testi ile çocuk ve Anne-Baba Formları'nın yazma ve dikkat alt testi hariç, diğer alt test ve toplam puanları ile SKDP arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($p < .05$). AAYDP ile ÖÖGBTL Çocuk Formu'nun matematik alt testi ve Öğretmen Formu'nun okuma yazma ve toplam puanları arasında ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Anne-Baba Formu'nun tüm alt test ve toplam puanları ile Öğretmen ve Çocuk Formu'nun diğer alt test puanları ile AAYDP arasında ise anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. ÖÖG Belirti Tarama Listesi (Çocuk-Öğretmen-Anne-Baba) ile WISC-IV Puanları Arasındaki İlişkiler

ÖÖGBTL Formları	WISC-IV Dönüştürülmüş Puanları				
ÖÖGBTL Çocuk Formu N = 45	**SKDP**	**AAYDP**	**ÇBDP**	**İHDP**	**TÖZP**
Okuma	-.302*	-.147	-.105	-.022	-.204
Yazma	-.144	-.009	-.031	-.043	-.071
Dikkat	-.290	-.217	-.228	-.227	-.331*
Matematik	-.297*	-.349*	-.330*	-.273	-.418**
Toplam	-.315*	-.239	-.222	-.162	-.320*
ÖÖGBTL Öğretmen Formu N = 35	**SKDP**	**AAYDP**	**ÇBDP**	**İHDP**	**TÖZP**
Okuma	-.367*	-.346*	-.188	-.147	-.381*
Yazma	-.385*	-.335*	-.170	-.079	-.351*
Dikkat	-.329	-.282	-.197	-.131	-.337*
Matematik	-.336*	-.276	-.307	-.199	-.378*
Toplam	-.401*	-.352*	-.254	-.163	-.413*
ÖÖGBTL Anne-Baba Formu N = 40	**SKDP**	**AAYDP**	**ÇBDP**	**İHDP**	**TÖZP**
Okuma	-.437**	-.230	-.400*	-.103	-.390*
Yazma	-.273	-.109	-.290	-.081	-.248
Dikkat	-.067	-.010	-.164	-.024	-.066
Matematik	-.432**	-.156	-.253	-.184	-.345*
Toplam	-.426**	-.181	-.340*	-.143	-.364*

*$p < .05$, **$p < .01$. SKDP: Sözel Kavrama Dönüştürülmüş Puanı; AAYDP: Algısal Akıl Yürütme Dönüştürülmüş Puanı; ÇBDP: Çalışma Belleği Dönüştürülmüş Puanı; İHDP: İşlemleme Hızı Dönüştürülmüş Puanı; TÖZP: Tüm Ölçek Zekâ Puanı; WISC-IV: Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği- IV; ÖÖGBTL: Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi.

ÖÖGBTL Çocuk Formu'nun okuma ve yazma alt testi ile Anne-Baba Formu'nun yazma ve dikkat alt testleri hariç diğer toplam ve alt test puanları ile TÖZP arasında anlamlı ilişki saptanmıştır ($p < .05$). ÖÖGBLT'nin Öğretmen Formu'nun ise toplam ve tüm alt test puanları ile TÖZP arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$).

ÖÖGBTL Çocuk Formu'nun matematik alt testi puanı ile Öğretmen Formu'nun okuma alt testi ve toplam puanları ile ÇBDP arasında anlamlı ilişki ($p < .05$) bulunmuştur. Çocuk ve Anne-Baba Formu'nun diğer puanları ile Öğretmen Formu'nun tüm alt test ve toplam puanları ile ÇBDP arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. ÖÖGBTL alt test ve toplam puanları ile İHDP arasında ise anlamlı ilişki bulunamamıştır (Tablo 1).

Çocukların okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan SOBAT'tan elde edilen okuma hızı, okuduğunu anlama, okuma hatası ve akıcı okuma puanları ile ÖÖGBTL formlarının toplam ve okuma puanları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ÖÖGBTL Öğretmen Formu'nun okuma ($r = .34$) ve toplam ($r = .33$) puanları ile SOBAT okuma hızı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Fakat ÖÖGBTL Öğretmen Formu'nun okuma ve toplam puanları ile SOBAT okuduğunu anlama, okuma hatası ve akıcı okuma puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

ÖÖGBTL Anne-Baba Formu'nun okuma puanı ile SOBAT'ın okuma hızı ($r = .39$), okuduğunu anlama ($r = .37$), okuma hatası ($r = .32$) ve akıcı okuma ($r = .43$) puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Yine Anne-Baba Formu'nun toplam puanı SOBAT'ın okuma hızı puanı hariç diğer alt test puanları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içindedir ($p < .05$). ÖÖGBTL Çocuk Formu'nun toplam ve okuma alt testi puanları ile SOBAT tüm alt puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi SOBAT'ın kendi alt testleri arasında da anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır ($p < .01$).

Tablo 2. SOBAT Alt Test Puanları ile ÖÖGBTL Puanları Arasındaki İlişkiler

	SOBAT			
SOBAT	Okuma Hızı	Okuma Anlama	Okuma Hatası	Akıcı Okuma
Okuma Hızı	1	.49**	.44**	.88**
Okuduğunu Anlama		1	.52**	.50**
Okuma Hatası			1	.65**
ÖÖGBTL	Okuma Hızı	Okuma Anlama	Okuma Hatası	Akıcı Okuma
ÖÖG Çocuk Okuma	-.16	-.03	.01	.11
ÖÖG Çocuk Toplam	-.21	-.11	.12	.20
ÖÖG Anne-Baba Okuma	-.39*	-.37*	.32*	.43**
ÖÖG Anne-Baba Toplam	-.29	-.32*	.38*	.32*
ÖÖG Öğretmen Okuma	-.34*	-.08	.28	.28
ÖÖG Öğretmen Toplam	-.33*	-.09	.28	.31

*$p < .05$, **$p < .01$. ÖÖGBTL: Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi; SOBAT: Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi.

TARTIŞMA

Giriş kısmında da belirtildiği gibi, DEHB'ye en çok eşlik eden sorunlardan biri ÖÖG'dir. Bu araştırmada çocukların öğrenme güçlüğüne ilişkin bulguları, anne-baba, öğretmen ve çocuklar tarafından doldurulan ÖÖGBTL formlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda saptanmıştır. Bu formlarda çocukların okuma, yazma, öğrenme becerileri ile matematik ve dikkat becerilerine ilişkin bilgiler elde edilmektedir. Bu çalışmada çocukların ÖÖGBTL ile değerlendirilen okuma becerileri, hem okuma testi (SOBAT) ile hem de WISC-IV'ün bazı küme puanları ile ilişkili çıkmıştır.

ÖÖGBTL formlarından elde edilen puanlar çocukların bu alandaki güçlüklerini ifade ettiği için, bu formlardan elde edilen puanlar ile WISC-IV puanları arasındaki ilişkinin negatif yönde olması beklenmektedir. WISC-IV ile ÖÖGBTL puanları değerlendirildiğinde, bulgularda belirtildiği gibi ÖÖGBTL'nin alt boyutları ile WISC-IV'ün SKDP ve TÖZP arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır. Yine WISC-IV'ün AAYDP ile ÖÖGBTL arasında da anlamlı ilişki saptanmıştır. Ancak bu ilişki düzeyi SKDP ve TÖZP ile ÖÖGBTL arasındaki ilişkiyle kıyaslandığında, görece daha zayıf bulunmuştur. AAYDP daha çok akıcı zekâ olarak bilinen önceden edinilen (doğuştan gelen) genel zihinsel muhakeme yeteneğini temsil etmektedir (Flanagan ve Kaufman, 2009), bu nedenle ÖÖGBTL'de değerlendirilen okuma, yazma ve matematik gibi sonradan kazanılmış yeteneklerle ilişkisinin zayıf bulunması anlamlı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Buna karşılık sözel kavramaya ilişkin bilişsel becerilerin özgül öğrenme güçlüğü üzerinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Nitekim ÖÖG olan çocukların zihinsel profillerinin incelendiği çalışmalarda, WISC-R'ın Sözel ZB puanlarının Performans ZB puanlarına göre daha düşük çıktığı bildirilmektedir (D'Angiulli ve Siegel, 2003; Öngider, Baykara ve Pekcanlar-Akay, 2008; Soysal, Karateke, Çopur, Kılıç ve Akay, 2001). Bu çalışmanın örneklem grubu her ne kadar DEHB olan çocuklardan oluşmuşsa da öğrenme güçlüğüne ilişkin belirtilerin tarandığı ÖÖGBTL'nin zekâ testinin sözel alanları ile anlamlı ilişki göstermesi yazınla tutarlı bulgu olarak görülmektedir. Aynı şekilde, alanyazında genel zekânın akademik beceriyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar ışığında (örn., Mayes ve Calhoun, 2007), TÖZP'nin ÖÖGBTL ile ilişkili bulunması, yazınla tutarlı bir bulgu olarak görülmektedir.

ÖÖGBTL, özellikle ÖÖG tanısal değerlendirilmesinde yardımcı olmaya yönelik geliştirilmiş bir tarama aracıdır. Bu çalışmada, özellikle SKDP ile ÖÖGBTL arasındaki ilişkiler anlamlı çıkmıştır. Öte yandan ÖÖGBTL ile zekâ testinin (WISC-IV) diğer kümeleri arasında gözlenen ilişkilerin düşük çıkması (ÇBDP) veya ilişki gözlenmemesinin (İHDP), bu iki kümenin daha çok nörobilişsel işlevleri ölçen kümeler olması ve ÖÖGBTL'nin doğrudan nörobilişsel

işlevleri değerlendirmemesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. WISC-IV ile kullanıma başlanan bir diğer bileşik dönüştürülmüş puan olan Bilişsel Yeterlilik İndeksi-BYİ (Cognitive Proficiency Index/CPI) çalışma belleği ve işlemleme hızı alt boyutlarının puanlarının toplamından elde edilmektedir (Weiss ve Gabel, 2007). BYİ, çocukların belirli bilgileri ne düzeyde bir yeterlilikte kullandıklarına karşılık gelen ve öğrenme ve problem çözme yeteneklerini içeren bilişsel bir üst yapıdır (Weiss ve Gabel, 2007). Alanyazında her ne kadar klinik örneklem gruplarında ÇBDP kümesinin okuma becerileri (Miller ve ark., 2012), İHDP kümesinin ise dikkat ile ilişkili olduğu (Mayes, Calhoun, Chase, Mink ve Stagg, 2009) bildirilmişse de, bu çalışmalarda dikkat ve okuma becerilerinin değerlendirmeleri doğrudan ölçümler üzerinden yapılmıştır. ÖÖGBTL'de ise çocukların matematik, dikkat, okuma ve yazma gibi becerilerinin yazılı ifadeye dayanarak ya da yetişkin gözlemine dayalı olarak değerlendirilmiş olması ve örneklem grubunun birincil ÖÖG tanısı alan çocuklardan oluşmaması, ÖÖGBTL'nin çalışma belleği ve işlemleme hızı kümeleri ile ilişkilerinin çıkmamasında etkili olmuş olabilir. Bu çalışmada, DEHB tanısı alan ve ÖÖG belirtileri de gösterdiği gözlenen sınırlı bir grupla çalışılmış ve örneklem içinde ÖÖG tanısı açısından ayrıştırmalar ve farklı gruplamalar yapılmamış ve buna yönelik analizler de gerçekleştirilememiştir.

Bu çalışmada, çocukların okuma becerileri SOBAT ile değerlendirilmiştir. SOBAT'ta okuma birkaç açıdan değerlendirilmektedir. Bunlar yöntem kısmında da belirtildiği gibi, okuma hızı, okuma hatası, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileridir. Yazında okuma hızının bazı çalışmalarda bir dakikada okunan doğru sözcük sayısı olarak hesaplandığı görülürken (Erden ve ark., 2002; Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010) bazı çalışmalarda metindeki toplam sözcük sayısının okunma süresine bölünmesiyle hesaplandığı görülmektedir (Telman, 1996). Bu çalışmada SOBAT metinlerini okuma süreleri üzerinden dönüştürülmüş puanlar bulunarak toplam okuma hızı hesaplanmıştır.

Hata puanı çocukların okudukları metinlerde yaptıkları hata sayısı üzerinden hesaplanmıştır. Çocuğun her metni okurken yaptığı hatalar toplanmaktadır. SOBAT okuma hatası puanlarının elde edilmesi için, bulunan hata toplamları ile dönüştürülmüş hata puanları hesaplanmaktadır. Elde edilen değer okunan metin sayısına bölünmektedir.

Çocuğun bir metni doğru ve anlaşılır şekilde hızlı okuma becerisi olarak değerlendirilen akıcı okuma puanı ise okuma süresi ve hata puanlarının toplamından elde edilmektedir. Bu puanın elde edilmesinde çocuğun dönüştürülmüş hata puanları ve metinleri okuma süresi dönüştürülmüş puanları kullanılmıştır. Bu her iki puanın elde edilmesinde daha önce testin normal örneklemde elde edilen dönüştürülmüş puanları norm kabul edilmiştir.

SOBAT'ta okuma hızı, okuma hatası ve akıcı okumanın yanı sıra okuduğunu anlama becerisi de değerlendirilmektedir. Okuduğunu anlama becerisi puanı çocukların okudukları metinlerle ilgili sorulan sorulara çocukların verdikleri doğru yanıt sayısı ile hesaplanmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgularda, SOBAT'tan elde edilen okuma hızı ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazın bilgilerini destekler niteliktedir (Güzel-Özmen, 2005; Sarıpınar, 2006; Wise ve ark., 2010). Yine SOBAT'ın diğer alt test puanları da kendi aralarında anlamlı ilişkili bulunmuş ve bu bulgular testin kendi içerisinde tutarlı olduğunu ve okuma becerisini değerlendirmede güvenilir bilgiler sunduğunu göstermektedir.

ÖÖGBTL ile SOBAT bulguları incelendiğinde, ÖÖGBTL Anne-Baba Formu'nun okuma puanı ve toplam puanı ile SOBAT'ın hata puanı, okuduğunu anlama ve akıcı okuma puanları arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Anne Baba Formu'nun toplam puanı ile sadece okuma hızı arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. ÖÖGBTL Öğretmen Formu'nun okuma ve toplam puanları ile SOBAT okuma hızı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak Öğretmen Formu ile SOBAT'ın okuma hatası, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmamıştır. Bu bulgu beklendik bir bulgu olmamakla birlikte, öğretmenlerin anne babalara göre sınıf düzeyini gözeterek değerlendirme yapmalarına bağlı bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada çocuklar sınıf düzeyine göre ayrıştırılamamıştır. Öte yandan bu çalışmada Öğretmen Formu'nun sadece okuma hızı puanları ile ilişkili çıkması öğretmenlerin okulda çocukların okuma hızlarını daha net değerlendirebildikleri ile ilişkilendirilebilir. Sınıfların kalabalık olmasının, öğretmenlerin çocukların hata içeriğini (harf, hece atlama, satır atlama vb) ve okuma ile ilgili diğer değişkenleri her çocuğa özgü değerlendirebilmelerinin güçleştirebileceği düşünülmüştür. Buna karşılık anne ve babaların çocukların okuma becerilerini bireysel olarak daha yakından inceleyebilme fırsatları oldukları söylenebilir. Bu yüzden ÖÖGBTL Anne Baba Formu'ndan elde edilen okuma puanları ile SOBAT okuma

hatası, okuduğunu anlama ve akıcı okuma puanları arasında ilişkilerin anlamlı çıkması manidar bulunmuştur.

ÖÖGBTL Çocuk Formu'nun toplam ve okuma alt testi puanları ile SOBAT'ın tüm puanları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır . Formun çocuklar tarafından doldurulduğu göz önünde bulundurulursa, anlamlı ilişkilerin bulunmaması, çocuğun yanlılığı ya da kendini değerlendirmeye ilişkin nesnel olamaması ya da kendi eksikliklerine ilişkin farkındalık düzeyinin düşük olması ile ilişkili olabilir. Ayrıca bu bulgu ÖÖGBTL'de çocukların kendilerini iyi göstermeleri ile açıklanabilir. Nitekim ÖÖGBTL güvenirlik çalışmasında okul başarısı düzeyine ilişkin bir soruda çocukların, öğretmen ve anne babalarına göre yüksek başarıyı gösteren değerleri işaretledikleri gözlenmiştir (Erden ve Özkök, 2013).

Bütün bulgular değerlendirildiğinde, öğrenme güçlüğü belirtilerinin tarandığı ÖÖGBTL Anne-Baba ve Öğretmen Formları ile zekâ puanları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Benzer bir tablo ÖÖGBTL ile SOBAT arasındaki ilişkide de görülmektedir. Sonuç olarak araştırma bulgularına göre, ÖÖGBTL Anne-Baba ve Öğretmen Formları'nın okuma becerilerini tarama ve değerlendirmede kullanılabileceği görülmektedir. Benzer bir bulgu da ÖÖGBTL'nin klinik olmayan örneklemdeki geçerliliği incelenerek ortaya konmuş ve bu bataryanın öğrenme güçlüğü belirtilerini taramada güvenilir bir araç olabileceği belirtilmiştir (Oğuzhan, 2017). Söz konusu çalışmanın bulgularının bu araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları genel olarak incelendiğinde, hem ÖÖGBTL hem de SOBAT'ın DEHB ve ÖÖG gibi klinik gruplarda tanısal değerlendirmede yardımcı birer araç olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da olduğu unutulmamalıdır. Özellikle örneklem grubunun sayısının kısıtlı olması, ÖÖG tanısı almış çocukların olmaması ya da ÖÖG eş tanılamasının yapılmaması, bu sınırlıklardan bazılarıdır. Bundan sonraki araştırmalarda ÖÖG olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda bu değerlendirme araçlarının kullanılarak karşılaştırmalı bir değerlendirmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Böylece bu ölçme araçlarının yararlılıkları daha kapsamlı bir şekilde ortaya konabilir.

KAYNAKLAR

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

Biederman, J. ve Faraone, S.V. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder. *Lancet, 366*, 237-248.

Brock, S. E. ve Knapp, P. K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders, 1*(3), 173-185.

Brueggemann, A. E., Kamphaus, R. W. ve Dombrowski, S. C. (2008). An impairment model of learning disability diagnosis. *Professional Psychology: Research and Practice, 39*(4), 424-430.

Cherkes-Julkowski, M., Stolzenberg, J., Hatzes, N. ve Madaus, J. (1995). Methodological issues in assessing the relationship among ADD, medication effects and reading performance. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 6*(2), 21–30.

Cornoldi, C., Giofre, D., Orsini, A. ve Pezzuti, L. (2014). Differences in the intellectual profile of children with intellectual vs. learning disability. *Research in Developmental Disabilities, 35*(9), 2224–2230.

D'Angiulli, A. ve Siegel, L. S. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with LD have distinctive patterns of performance? *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 48-58.

De Clerq-Quagebeur, M., Casalis, S., Lemaitre, M. P., Bourgois, B., Getto, M. ve Valle, L. (2010). Neuropsychological profile on the WISC-IV of French children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 563–574.

De Weerdt, F., Desoete, A. ve Roeyers, H. (2013). Working memory in children with reading disabilities and/or mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 46*(5), 461–472.

Erden, G. (2008). Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi Anne-Baba, Çocuk ve Öğretmen Formları geçerlik güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış araştırma makalesi.

Erden, G. ve Özkök, E. (2013). *Sesli okuma testi geçerlik güvenirlik ön çalışması*. Yayımlanmamış Araştırma Makalesi.

Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.

Flanagan D. P. ve Kaufman, A. S. (2009). *Essential of WISC-IV Assessment. (2nd ed.)*. New York: Wiley.

Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 25(65)*, 56-66.

Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve BilimDergisi*, *30*(136), 25-30.

Hammill, D. D. ve Bryant, B. R. (1998). *Learning disabilities diagnostic inventory: a method to help identify intrinsic processing disorders in children and adolescents: examiner's manual*. Pro-Ed.

Jacobson, L. A., Ryan, M., Martin, R. B., Ewen, J., Mostofsky, S. H., Denckla, M. B. ve Mahone, E. M. (2011). Working memory influences processing speed and reading fluency in ADHD. *Child Neuropsychology*, *17*(3), 209–224.

Kaplan, H. I. ve Sadock, B. J. (2004). Concise Texbook of Clinical Psychiatry. Çeviri Editörü: Abay E. Nobel Tıp Kitapevleri, s; 519-523.

Karakaş, S., Erden, G., Erdoğan Bakar, E. ve Doğutepe Dinçer, E. (2017). Özgül Öğrenme Bozukluğu Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryası. Konya: Eğitim Yayınevi.

Karaman, D., Türkbay, T. ve Gökçe, F. S. (2006). Özgül öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu binişikliğinin bilişsel özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,* 13(2), 60-68.

Karatekin, C., Markiewicz, S. W. ve Siegel, M. A. (2003). A preliminary study of motor problems in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Perceptual and Motor Skills*, *97*(3), 1267-1280.

Korkmazlar, Ü. (1993). Özel Öğrenme Bozukluğu (6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri). İstanbul: Taç Ofset.

Mayes S.D. ve Calhoun S.L. (2006). WISC-IV and WISC-III profiles in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders 9*(3), 486-493.

Mayes, S. D. ve Calhoun, S. L. (2007). Wechsler Intelligence Scale for Children-Third and fourth edition predictors of academic achievement in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, *22*(2), 234-249.

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Chase, G. A., Mink, D. M. ve Stagg, R. E. (2009). ADHD subtypes and co-occurring anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder: Differences in Gordon Diagnostic System and Wechsler Working Memory and Processing Speed Index scores. *Journal of Attention Disorders*, *12*(6), 540-550.

Meisinger, E. B., Bloom, J. S. ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilites. *Annuals of Dyslexia*, *60*(1),1-17.

Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F. ve Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(3), 473-483.

Miranda, A., Soriano, M., Fernández, I. ve Meliá, A. (2008). Emotional and behavioral problems in children with attention deficit-hyperactivity disorder: Impact of age and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *31*(4), 171-185.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2005, June). Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities [Technical Report]. Available from www.asha.org/policy.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2010, June). Compre-hensive Assessment and Evaluation of Students with Learning Disabilities. [Technical Report]. Available from www.asha.org/policy.

Oğuzhan, M. (2017). *Özgül öğrenme bozukluğu kontrol listesinin ilköğretim çağı çocuklarında kullanılabilirliği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öktem, F., Erden, G., Gençöz, T. ve Uluç (2016). Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-IV (WISC-IV) Uygulama ve Puanlama El Kitabı Türkçe Sürümü. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Öngider, N., Baykara, B. ve Pekcanlar-Akay, A. (2008). Bir çocuk psikiyatrisi polikliniğinde ayaktan izlenen olgulardan DEHB ve/veya ÖÖB tanısı konan çocukların WISC-R testi sonuçlarının karşılaştırılması. *New/Yeni Symposium Journal*, 46(1), 17-22.

Özkök-Kayhan, E. (2011). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Prifitera, A., Saklofske, D. H. ve Weiss, L. G. (2008). WISC-IV Clinical assessment and intervention (2nd ed.). San Diego,CA: Academic Press.

Rommelse, N. N. J., Altink, M. E., Fliers, E. A., Martin, N. C., Buschgens, C. J. M., Hartman, C. A. ve ark. (2009). Comorbid problems in ADHD: Degree of association, shared endophenotypes, and formation of distinct subtypes. Implications for a future DSM. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*(6), 793-804.

Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma Güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, *25*(65), 56-66.

Sattler, J. M. (2004). *Assessment of children. Behavioral and clinical implications* (4th ed.). San Diego: Jerome M. Sattler.

Sattler, J. M. ve Weyandt, L. (2002). Specific learning disabilities. *Sattler, JM. Assessment of children. Behavioral and clinical applications, 4th ed. San Diego: Jerome M. Sattler*, 281-335.

Schuchardt, K., Maehler, C. ve Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific

learning disorders. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 514-523.

Soysal, A. Ş., Karateke, B., Çopur, A., Kılıç, K. M. ve Akay, S. (2010). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların WISC-R puanları ile annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 23*, 256-264.

Stern, P. ve Shalev, L. (2012). The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. *Research in Developmental Disabilities, 34*(1), 431-439.Telman, N. (1996). *Hızlı ve Etkin Okuma.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Thaler, N. S., Bello, D. T. ve Etcoff, L. M. (2013). WISC-IV profiles are associated with differences in symptomatology and outcome in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 17*(4), 291–301.

Turan, S. T., Bakar, E. E., Erden, G. ve Karakaş, S. (2016). Özgül Öğrenme Bozukluğunun Ayırıcı Tanısında Nöro-Psikometrik Ölçümlerin Kullanımı. *Nöropsikiyatri Arşivi,* 53(2), 144-151.

Turgut, S., Erden, G. ve Karakaş, S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının ÖÖG Bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(1), 13-26.

Uluç, S., Öktem, F., Erden, G., Gençöz, T. ve Sezgin, N. (2011). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV: Klinik Bağlamda Zekânın Değerlendirilmesinde Türkiye için Yeni Bir Dönem. *Türk Psikoloji Yazıları, 14*(28), 49-57.

Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Weiss, L. G. ve Gabel, A. D. (2007). *Using the cognitive proficiency index in psychoeducational assessment* (Technical Report No. 6). San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Wilcutt, E. G., Petril, S. A., Wu, S., Boada, R., De Fries, J. C., Olson, R. K. ve Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment and neuropsychological functioning. *Journal of Learning Disabilities, 46*(6), 500–516.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., ... ve Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(3), 340-348.