

BÖLÜM 5

ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞUNDA ERKEN TANILAMA

Cevriye ERGÜL

Prof.Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

Çağla ÖZGÜR YILMAZ

Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

Özgül öğrenme bozukluğu (ÖÖB) olan bireylerin akademik ve gelişimsel alanlarda yaşadıkları yetersizlikler ile başa çıkabilmeleri, risk grubundaki çocukların erken dönemde belirlenerek gerekli müdahalelerin yapılmasına bağlıdır. Ülkemizde ÖÖB genellikle çocuklar 1. sınıfa başladıklarında okuma ve yazmayı öğrenirken yaşadıkları güçlüklerle fark edilmektedir. Sonrasında 2. ve 3. sınıfta yaşadıkları öğrenme problemleri akranları ile aralarındaki farkın iyice açılmasına sebep olmaktadır. Bu süreçte çoğunlukla çocukların ÖÖB ile tanılanması da söz konusu olmakta ve böylece destek süreci başlamaktadır. Ancak tanılanmaya kadar olan süreçte yaşadıkları gecikmeler, akranlarıyla aralarında iyice açılan fark, art arda yaşadıkları başarısızlık deneyimleri ve bu nedenle hem kendileri hem de okuma, yazma, okul vb. hakkında geliştirdikleri olumsuz duygular ve tutumlar, destek süreci ile dahi aşılamayacak problemlere dönüşmüş olmaktadır (1).

ÖÖB okul öncesi dönemde fark edilebilir bir yetersizlik türüdür. Çocukların erken dönemde gösterdikleri belirtilerin farkında olmak, ÖÖB açısından risk grubundaki çocukları belirleyerek gerekli müdahaleleri uygulamak açısından büyük önem taşımaktadır (2). Çocukların okul döneminde yaşayacakları güçlüklerin temelleri okul öncesi dönemde gelişmeye başlar ve çeşitli becerilerde yetersizlik ve gecikme olarak kendini gösterir. Bu yetersizlik ve gecikmeler belirlenir ve uygun şekillerde desteklenirse ileriki yıllarda yaşanacak problemlerin önüne geçilmesi, doğru ve yerinde müdahaleler ile akranları ile aralarındaki farkın açılmasının başından engellenmesi mümkün olmaktadır. Böylece risk grubundaki bu çocukların gösterdikleri ilerlemeye bağlı olarak ileriki yıllarda tanı alma olasılıkları ortadan kaldırılabilir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde doğrudan ÖÖB tanısı koymak amaçlanmamakta, bunun yerine öğrenmede yaşanan güçlüklerle temel oluşturan becerilerde okul öncesi dönemde yaşına uygun gelişim gösteremeyen çocukların risk grubu olarak belirlenmesi ve desteklenmesi hedeflenmektedir.

ÖÖB'nin gözlenen belirtileri ve yaşanan güçlüklerin düzeyi her bir çocukta farklılık gösterir. Belirtilerin şiddeti arttıkça erken dönemde fark edilmesi kolaylaşmakla birlikte (2), belirtilerin şiddetinin az olması yetersizliğin gözden kaçmasına neden olabilmektedir. Belirtilerin şiddeti ne olursa olsun, çocukta gözlemlenen gecikme ya da problemler önemsenmeli ve takip edilmelidir.

ÖÖB'nin belirtilerini bilişsel alanlarda olduğu gibi çeşitli gelişimsel alanlarda gözlemlemek mümkün olmaktadır. Erken çocukluk döneminde motor becerilerde yaşanan gecikmeler, dil alanında yaşanan güçlükler, problem davranışlar, zayıf bellek ve dikkat problemleri, ÖÖB'nin erken belirtilerinden

performans zekâ puanı olarak ele alınan alanlar WISC 4'te daha kapsamlı hâle getirilmiş, çalışma belleği ayrı bir alt alan olarak ele alınmıştır.

Çalışma belleği performansını kapsamlı olarak ölçen diğer bir standart araç olan Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ) ise anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan dönemdeki çocukların çalışma belleği performanslarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek belleğin hem sözel hem görsel alanlarını kapsamlı olarak değerlendiren dokuz alt testten (Rakam Hatırlama, Sözcük Hatırlama ve Anlamsız Sözcük Hatırlama, Geriye Rakam Hatırlama, İlk Sözcüğü Hatırlama Desen Matrisi, Blok Hatırlama, Farklı Olanı Seçme ve Mekansal Ayırt Etme) oluşmaktadır. Her bir alt test gittikçe artan sayıda dizileri içermekte ve her bir dizide yer alan iki denemeden en az birinde başarılı olan çocuklar bir sonraki diziye geçebilmektedir. Çocukların doğru sırada tekrarladıkları / işaretledikleri her bir dizi/deneme için de 1 puan verilmektedir. Araştırmacılar tarafından kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ayırıcılık çalışmaları, ölçüt geçerliği, test tekrar test güvenilirliği ile test yarılama yöntemine dayalı Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanarak, ÇBÖ'nün geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya koyulmuştur.

Özetle, ÖÖB'nin nedenleri arasında kabul edilen bu 3 beceri açısından yapılacak taramalar ile etkili bir erken tanı/risk grubu belirleme çalışmasının sürdürülmesi mümkündür. Ülke genelinde bu yöndeki tarama uygulamalarının en kısa sürede başlatılması, ÖÖB'nin erken tanısına yönelik hedeflenen sürecin en etkili yoludur. Ülkemizde bu amaçla kullanılabilecek değerlendirme araçlarının sayılarının her geçen gün artması da süreç açısından umut verici bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Bender WN. Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies. Sarı A. (Çeviri Ed.) 6. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. LTD. ŞTİ., 2016.
2. Melekoğlu MA, SAK U. Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. Pegem Akademik Yayıncılık, 2017.
3. Ergül C, Özgür Yılmaz Ç, Demir E. 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. EKU 2018; 14(suppl 2): 187-214.
4. Demirtaş ÇP, Ergül C. Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. AÜEBFD 2019; 53 (suppl 1): 209-240.
5. Ergül C, Demir E. Hızlı isimlendirme Testi. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2016.
6. Kargın T, Ergül C, Büyüköztürk Ş, Güldenoğlu B. Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. AÜEBFÖED 2015; 16 (suppl 3): 237-270.
7. Burns MS, Griffin P, Snow CE. Starting out right: A guide to promoting children's reading success. Washington, DC: National Academy Press. 2000.
8. Elliott E, Olliff C. Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model (ELLM). ECEJ 2008; 35, 551-556.
9. Kargın T, Güldenoğlu B, Ergül C. Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. AÜEBFÖED 2017; 18 (suppl 1): 61-87.
10. Behrman RE, Vaughan VC. Developmental Pediatric Nelson Textbook of Pediatrics. USA, WB, Saunders Company, 1987, pp. 6-35.
11. Yeh SS, Connell DB. Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. Journal of Research in Reading, 2008; 31(suppl 2): 243-256.
12. Isbell R, Sobol J, Lindauer L, Lowrance A. The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. ECEJ 2004; 32 (suppl 3): 157-163.

13. Yeung SS. Relationship between rapid automatized naming and reading: A longitudinal study on bilingual children. *Reading Psychology* 2016; 37(suppl 8): 1196-1211.
14. Hirsch ED. Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, Spring 2003; 10-14.
15. Swanson HL. Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change. *JLD* 2000; 6: 551- 566.
16. Hart B, Risley T. The early catastrophe. *American Educator* 2003; 27(suppl 4): 6-9.
17. Nathan L, Stackhouse J, Goulandris N, Snowling M J. The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the "critical age hypothesis. *JSHLR* 2004; 47:377-391.
18. Turan F, Yükselen A. Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim* 2004; 29 (suppl 132):43-47.
19. Gökkuş İ, Akyol H. Sesbilgisel Farkındalık Öğretiminin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *ADED* 2020; 8(suppl 2): 368-385.
20. Akdal D, Kargın T. Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *KEJ* 2018, 27.6: 2609-2620.
21. Swanson HL. Working memory and dynamic scale for children with learning disabilities. Editör Pickering S, *Working memory and education*. New York, NY: Academic Press, 2006, pp.125- 156.
22. Perfetti C, McKeown MG, Kucan L. Decoding, vocabulary, and comprehension. *Bringing reading research to life* 2010; 291-303.
23. Wolf M, Denckla MB. The rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests (RAN/RAS). Pro-ed 2005.
24. Ehri LC, Nunes SR, Stahl SA, Willows DM. Systematic phonic instruction helps students learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *RER* 2001; 71(suppl 3): 393-447.
25. Klein RM. Observations on the temporal correlates of reading failure. *Reading and Writing: JSTOR* 2002; 15: 207-232.
26. Wise BW, Olson RK. Computer-based phonological awareness and reading instruction. *Annals of Dyslexia* 1995; 45: 99-122.
27. Babayiğit S, Stainthorp R. Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading* 2007; 30 (suppl 4): 394-413.
28. Rajendran G, Alloway TP, Archibald L. Working memory in children with developmental disorders. *JLD* 2009; 42(suppl 4): 372-382.
29. McGinty AS, Sofka A, Sutton M, Justice L. Fostering print awareness through interactive shared reading. Editör Kleeck V. San Diego, CA: Plural Storybook reading as a clinical tool, 2006, pp. 77- 119.
30. Bus A, Van Ijzendoorn M. Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training programs. *JEP* 1999; 91: 404-413.
31. Swanson HL. Dynamic ölçeğing, working memory, and reading comprehension growth in children with reading disabilities. *JLD* 2011; 44 (suppl 4): 358-371.
32. Öztürk Y. Sembolik Düşünce; Okul Öncesi Yıllarda Oyun, Dil ve Okuryazarlık. B.Akman (Çeviri Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2013, 254-294.
33. Liu P, McBride-Chang C, Wong AM, Tardif T, Stokes SF, Fletcher P, Shu H. Early oral language markers of poor reading performance in Hong Kong Chinese children. *JLD* 2010; 20 (suppl 10): 1-10.
34. Dandache S, Wouters J, Ghesquiere P. Development of reading and phonological skills of children at family risk for dyslexia: a longitudinal analysis from kindergarten to sixth grade. *Dislexia* 2014; 20 (suppl 4): 305-329.
35. Kirby JR, Pfeiffer SL, Parrilla RK. Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *JEP* 2003; 95: 453-464.
36. Yeung SS. Relationship between rapid automatized naming and reading: A longitudinal study on bilingual children. *Reading Psychology* 2016; 37(suppl 8): 1196-1211.
37. Dehn M. Working memory and academic learning: Assessment and intervention. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2008, pp. 95-97.
38. Baddeley A. Exploring the central executive. *QJEP* 1996; 49(suppl 1): 5-28.
39. Alloway TP, Archibald LMD. Working memory and learning in children with developmental coordination disorder and specific language impairment. *JLD* 2008; 3:251- 262.

40. Alloway TP, Alloway R. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *JECP* 2010; 106:20-29.
41. Baddaley A. The episodic buffer: a new component of working memory. *TICS* 2000; 11: 417- 422.
42. Mastropieri MA, Scruggs TE. The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction. Şahin M, Altun T (Çeviri Ed). 5. Baskı, Ankara: Nobel Akademik YayıncılıkEğitim Danışmanlık Tic. LTD. ŞTİ., 2016.
43. Karaman G, Aytar AG. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *MEÜFD* 2016; 12 (suppl 2): 516-541
44. Bakır H, Babür N. Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi'nin Türkçeye uyarlanması. (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje>) 2018; 35 (suppl 2): 35-50.
45. Çelik C, Erden G, Özmen S, Hesapçioğlu ST. Okuma becerisi ve Özgöl Öğrenme Güçlüğü belirtilerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda değerlendirilmesi. *KPD* 2018 2(suppl 2): 65-76.