



**OKULÖNCESİ DÖNEMDE OKULA UYUM
İLE ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ERKEN
GELİŞİMSEL BELİRTİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LOKMAN ŞAHİN

ESKİŞEHİR 2025

**OKULÖNCESİ DÖNEMDE OKULA UYUM İLE ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ
ERKEN GELİŞİMSEL BELİRTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Lokman ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Funda AKSOY

Anadolu

Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Lokman Şahin'in "Okulöncesi Dönemde Okula Uyum ile Öğrenme Güçlüğü Erken Gelişimsel Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 08/05/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programında Yüksek Lisans Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

		<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	:	Doç. Dr. Funda AKSOY	
Üye	:	Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL	
Üye	:	Dr. Öğr. Üy. Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ	
Üye	:		
Üye	:		

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

OKULÖNCESİ DÖNEMDE OKULA UYUM İLE ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ERKEN GELİŞİMSEL BELİRTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Lokman ŞAHİN

Özel Eğitim Ana Bilim/Ana Sanat Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs 2025

Danışman: Doç. Dr. Funda AKSOY

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi dönem öğrencilerinin okula uyum düzeyleri ile sahip oldukları öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılında Isparta İli Merkez İlçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve bağımsız anaokullarında eğitim gören 424 öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleri ile ebeveynleri katılmıştır. Araştırma verileri “Demografik Bilgi Formu”, “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu” ve “Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenme güçlüğü riski olan çocukların okula uyum düzeyleri öğrenme güçlüğü riski olmayan çocuklara göre düşük bulunmuştur. Kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin öğrenme güçlüğü erken belirti düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş ile okula uyum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öğrencilerin yaşı arttıkça öğrenme güçlüğü erken belirti düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile okula uyum düzeyleri arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulguları bazı değişkenler açısından ilgili alınıyazını desteklerken bazı değişkenler açısından farklılıklar göstermiştir. İlgili bulgular benzer ve farklı yönleriyle tartışılmış ve öneriler sıralanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme güçlüğü, okula uyum, okul öncesi dönem, özel eğitim

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ADJUSTMENT TO SCHOOL IN PRESCHOOL PERIOD AND EARLY DEVELOPMENTAL SYMPTOMS OF LEARNING DIFFICULTIES

Lokman ŞAHİN

Department of Special Education

Programme in Education of Mentally Disabled

Graduate School of Anadolu University, May 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Funda AKSOY

The aim of this study is to examine the relationship between the school adaptation levels of preschool students and the early symptoms of learning disabilities they have. The relational screening method, one of the quantitative research methods, was used in the study. 424 students studying in private and independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the Central District of Isparta Province in the 2024-2025 Academic Year, and their teachers and parents participated in the study. The research data were collected using the “Demographic Information Form”, “School Adaptation Teacher Rating Scale-Short Form” and “Learning Disability Early Symptoms Screening Scale”. According to the research findings, the school adaptation levels of children at risk of learning disabilities were found to be lower than children without learning disabilities. It was found that the school adaptation levels of female students were higher than male students. It was found that male students had higher early symptoms of learning disabilities than female students. While there was no significant relationship between age and school adaptation level, it was found that as the students' age increased, the early symptoms of learning disabilities decreased. As a result of the research, a negative significant relationship was found between early signs of learning difficulties and school adjustment levels. While the research findings supported the relevant literature in terms of some variables, they differed in terms of some variables. The relevant findings were discussed with their similar and different aspects and suggestions were listed.

Keywords: Learning disability, adjusting to school, preschool period, special education

02/06/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Lokman ŞAHİN

TEŞEKKÜR

Öncelikle iş yoğunluklarına rağmen araştırmaya gönüllü olarak katılan kıymetli okul öncesi öğretmenlerine ve öğrenci velilerine şükranlarımı sunuyorum.

Zaman zaman çokça zorlandığım bu tez sürecinde bana karşı hep sabırlı, nazik ve güler yüzlü olan, bilgi ve deneyimiyle yolumu aydınlatan, umutsuz olduğum anlarda beni hep cesaretlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Funda AKSOY'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Yollarımızın kesişmesini her zaman mutlulukla anacağım. Tez jürimde yer alarak bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, yapıcı değerlendirmeleriyle çalışmamı daha nitelikli hale getiren değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL ve Dr. Öğr. Üy. Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ'a teşekkür ederim.

Tez çalışmamın başından sonuna kadar yoğun iş takvimine rağmen değerli zamanını bana yardım etmek için ayıran, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşarak her zaman bana yol gösteren Doç. Dr. Veysel AKSOY'a emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hem akademik hem de duygusal olarak desteğe ihtiyaç duyduğum anlarda bana hep destek olan değerli dostum Çağrı GİRAY ve değerli eşi Arş. Gör. Dr. Dilay AKGÜN GİRAY'a şükranlarımı sunarım. Veri toplama sürecinde okulları gezerken bana destek olan değerli arkadaşım ve meslektaşım Hüseyin ÇELİK'e, yardıma ihtiyaç duyduğumda yardımını esirgemeyen değerli dostlarım Ali KAYA, Cemal ZAVAR ve Göktürk Kürşad YAŞAR'a teşekkürü borç bilirim.

Hem ders hem de tez aşamasında bana sağladıkları kolaylıklar ve anlayış için Isparta RAM personelleri ve idarecilerine, yine elinden gelen yardımı ve kolaylığı her zaman sunan Isparta İbrahim Şener Ortaokulu personeline ve okul müdürü Yasin ERDENK'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans serüvenine beraber başlayıp beraber bitirdiğimiz yol arkadaşlarım Abdulkadir ÇINAR ve Bedrettin ÖZDEMİR'e teşekkür ederim.

Bu süreçte hep yanımda olan, evimi ihmal etmek durumunda kaldığımda tüm yükü üstlenen ve beni hep gönül rahatlığı ile çalışmaya teşvik eden değerli eşim İrem ŞAHİN'e ve varlığıyla bana güç katan biricik oğlum Çınar ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Lokman ŞAHİN

Mayıs 2025

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1.Okula Uyum	1
1.1.1.Okula uyumu etkileyen faktörler	5
1.1.2.Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve okula uyum	14
1.1.3.Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan bireylerin okula uyumuna ilişkin yapılan araştırmalar	16
1.2.Öğrenme Güçlüğü	19
1.2.1. Öğrenme güçlüğünde erken belirtiler	22
1.3.Okula Uyum ve Öğrenme Güçlüğü	26
1.4.Araştırma gereksinimi	28
1.5.Araştırmanın Amacı	31
1.6.Araştırmanın Önemi	32
1.7.Varsayımlar	34
1.8.Sınırlılıklar	34
1.9.Tanımlar	34
2. YÖNTEM.....	35
2.1.Araştırma Modeli	35
2.2.Çalışma Grubu	35
2.3.Katılımcıların Özellikleri.....	35
2.4.Veritoplama Araçları	36

2.4.1.Demografik bilgi formları	36
2.4.2.Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF):	37
2.4.3.Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ):	38
2.5.Verilerin Toplanma Süreci	38
2.6.Verilerin Analizi	39
OUÖDÖ-KF.....	39
3. BULGULAR	41
3.1. Ölçek Puanlarına Göre Okula Uyum ve ÖÖG Riskinin Dağılımına İlişkin Bulgular	41
3.2. Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanın Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması	44
3.3. Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanın Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması	45
3.4. Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puanları ve Yaş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	46
3.5. Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Puanları ve Yaş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	46
3.6. Öğrencilerin OUÖDÖ-KF ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanın Öğrenme Güçlüğü Risk Durumuna Göre Karşılaştırması	47
3.7. Öğrencilerin OUÖDÖ-KF Puanları ve ÖGEBTÖ Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	48
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	51
4.1. Sonuç	51
4.2.Tartışma	53
4.3. Öneriler	60
KAYNAKÇA	62
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 OUÖDÖ-KF ve ÖGEBTÖ ölçekleri ve alt ölçekleri normal dağılım değerleri.....	39
Tablo 3.1 Öğrencilerin OUÖDÖ-KF puan dağılımları	41
Tablo 3.2 Öğrencilerin ÖGEBTÖ Standart Puanları, ÖG Risk Dağılımları ve OUÖDÖ-KF Puan Ortalamaları.....	43
Tablo 3.3 Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanın Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması	44
Tablo 3.4 Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) ve alt ölçeklerinden aldıkları puanın cinsiyetlerine göre karşılaştırması.....	45
Tablo 3.5 ÖGEBTÖ Toplam ve Alt Ölçek Puanları ve Yaş Düzeyi Arasındaki Korelasyon	47
Tablo 3.6 Öğrencilerin OUÖDÖ-KF ve alt ölçeklerinden aldıkları puanın Öğrenme Güçlüğü Risk Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	48
Tablo 3.7 Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puanları ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Puanları Arasında Korelasyon Tablosu.....	49

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Okula uyumu etkileyen faktörler.....6

Şekil 3.1 Öğrencilerin ÖG risk düzeylerine göre dağılımı ve OUÖDÖ_KF

Puan Ortalamaları.....43



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
BB	: Bilişsel Beceriler
ÇÖZGE	: Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu
DGİB	: Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri
IDEA	:Individuals with Disabilities Education Improvement Act
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCLD	: National Center for Learning Disabilities
OSB	:Otizm Spektrum Bozukluğu
OUÖDÖ-KF	: Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği- Kısa Formu
OY	: Olumlu Yönelim
ÖG	: Öğrenme Güçlüğü
ÖGEBTÖ	: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği
PB	: Psikomotor Beceriler
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezleri
SDB	: Sosyal Duygusal Beceriler
SK	: Sınıfa Katılım

1. GİRİŞ

Uyum bireyin çevreyle karşılıklı ilişkisini temsil etmektedir. Anne rahmine uyum sağlamış olan bebek, doğar doğmaz dünyaya uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Bu dönemde bebek dünyayla beraber ailesine de uyum sağlar. Yaşının ilerlemesiyle de uyum göstermesi gereken farklı alanlar ve durumlar ortaya çıkmaktadır. Aile ortamından ayrılarak uyum göstermesi gereken ilk yer genelde vaktinin büyük kısmını geçireceği okul öncesi eğitim kurumları olmaktadır (Şepitçi- Sarıbaş ve Gültekin- Akduman, 2020). Okula uyum sahip olduğu önem nedeniyle birçok çalışmaya konu olmuştur. Okul uyumunu etkileyen birçok etken bulunmaktadır ve bu etkenlerin çocuk, aile ve okul ya da programla ilişkili etkenler olarak gruplandığı belirtilmiştir (Aksoy, 2018b).

Çocuktan kaynaklanan etkenlerden birisi olan gelişimsel bir yetersizlikten ya da gerilikten etkilenme veya bu konuda risk altında olma, çocukların okula uyumlarında güçlükler barındırmaktadır. Gelişimsel yetersizlikler arasında yer alan öğrenme güçlüğü riskine sahip çocukların da özellikle okul öncesi dönemde okula uyumda güçlükler yaşaması beklenen ve araştırılması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. İlerleyen bölümlerde okula uyum ve öğrenme güçlüğü riski taşıyan okul öncesi dönem öğrencilerinin özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

1.1.Okula Uyum

Okul öncesi, çocuğun dünyaya gelişinden ilkokula gideceği döneme kadar geçen yılları içine alan, çocuğun öğrenme potansiyelinin yüksek olduğu, çocukların hayatında ciddi bir rolü olan, gelişim alanlarının hemen hepsinin önemli bir kısmının tamamlandığı ve kişiliğin oluştuğu dinamik bir süreci temsil eder (Bağçeli Kahraman vd., 2018).Çocukların zihinsel potansiyellerini yüksek seviyede kullanmaları, okuma yazmaya hazır olmaları, kendilerini iyi ifade etmeleri gibi önemli becerilerin etkili bir şekilde ortaya çıkması açısından çocukların bu dönemine yatırım yapmak oldukça önemlidir (Şepitçi- Sarıbaş ve Gültekin- Akduman, 2020).

Çocuğun okul öncesi dönemde ilk defa evinden ayrılarak başlayacağı okula uyum gösterme seviyesi, ileride okul kurumuna göstereceği tepkinin belirleyicisi olabilmektedir. Okul öncesinde okula sağlanan uyum çocuğun sonraki okul deneyimlerini, sosyal çevresini, öz benliğini, öz saygısını, öz güvenini ve başkalarıyla olan iletişimini yani hayatının tamamını etkileyen bir unsur olabilmektedir. Başarılı bir okul başlangıcının daha sonraki zamanlardaki başarı üzerinde etkisi göz önüne

alındığında (Rimm-Kaufman vd., 2000) anaokuluna geçiş ocuk için oldukça önemli bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Okula geçiş süreci kimi çocuklar için çok kolay atlatılan bir srec olurken kimi çocuklar için oldukça yıpratıcı bir srec halini alabilmektedir. Okula başarılı bir şekilde geçiş yapan çocukların öğrenme tarzlarını ve performanslarını olumlu etkileyecek srecleri ve kuralları hızlı bir biçimde kavradıkları, yeni girdikleri çevrelere hızlı bir biçimde uyum gösterdikleri belirlenmiştir (Teymurlu, 2019).

Okula uyum sağlayan çocuklar, sağlayamayan çocuklara nazaran daha olumlu özellikler göstermektedirler. Okula uyum sağlayan çocukların dikkat sağlama ve sürdürmede başarılı oldukları, okul ve sınıf içi faaliyetlerde daha aktif rol aldıkları, bağımsız ve iş birliği içinde daha rahat çalışabildikleri dolayısıyla akademik olarak uyum sorunu yaşayan çocuklara nazaran daha başarılı oldukları belirtilmiştir (şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020). Okula uyum sağlayan öğrencilerin akran ve ğretmen ilişkilerinin daha güçlü olduğu, sosyal etkileşimlerinin daha başarılı olduğu, sosyal becerileri ortama ve şartlara uygun olarak kullandıkları ve akranları tarafından daha çok sevildikleri görülmektedir (Estell vd., 2018). Okula geçiş sürecinde uyumsuz davranış gösteren çocuklarda ise okuldan uzaklaşma işteği, okulu sevmeme, sosyal olmayan davranışlar gösterme, problem davranış sergileme ve düşük akademik başarı gösterme durumları söz konusu olabilmektedir (Gutman, Sameroff vd., 2003).

Okula pozitif bir başlangıç yapmanın önemi son zamanlarda çokça işlenen bir konu olmuştur. Yapılan araştırmaların büyük bölümü çocuklarla yürütülmüştür. Bu araştırmalara bakıldığında sonuçlar açıktır. Okula olumlu başlangıç; akademik ve sosyal başarıya pozitif etki etmektedir, çocukların kendilerini algılama biçimleri geniş lde okul deneyimleri ile şekillenir, okul öncesi dönemde akademik sosyal alanlarda problem yaşayan çocukların okul hatta erişkinlik zamanlarında benzer problemlerden (akademik başarısızlık, düşük özsaygı, başarılı olamama) etkilenme riskine açıktır, her ğrenci için okula geçiş farklıdır, katılımcıların talepleri geçiş sürecini etkilemektedir (Docket ve Perry, 2016).

Alanyazında okula uyumun herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımı olmamasına karşın birçok farklı tanımı vardır. Ladd (1990) okula uyumun “ocukların okul ortamının taleplerine uyum sağlama çabalarının sonucu/sonuçları” olduğunu ifade etmiştir. Perry ve Weinstein (1998) okula uyumun  alandan oluştuğunu ne sürmektedir: bilişsel,

sosyal-duygusal ve davranışsal. Bilişsel alan akademik başarı ve motivasyonu, sosyal-duygusal alan kişinin başkalarıyla ve yetişkinlerle olan ilişkilerini, davranışsal alan ise rol davranışları ve kişinin dikkatini ve duygularını kendi kendini düzenleme yeteneğini içermektedir. Spencer (1999)'a göre okula uyum, öğrencinin sahip olduğu özellikleri ile karakterler özellikleri ve öğrenme ortamları arasındaki eğitimsel uyumu en üst seviyeye getirmek için ihtiyaç duyulan okul kültürleşmesi ve adaptasyon düzeyi olarak tanımlanabilir.

Genel olarak uyum, bireyin iç kısıtlamalar ve dış gereksinimler tarafından kendisine yüklenen çeşitli taleplere uyum sağlamaya çalıştığı süreçtir. Küçük çocukların okul ortamındaki uyumlarına ilişkin beklentiler arasında öğrenme etkinliklerine aktif katılım, davranış ve dikkatin düzenlenmesi ve akranlar ve öğretmenlerle olumlu etkileşimler yer almaktadır (Reed-Victor, 2004). Aksoy (2018b) okula uyumu, *“hem birden fazla değişkenden etkilenen çok boyutlu bir yapı hem de okulun öğrencide yaratmaya çalıştığı değişimlere öğrencinin farklı gelişim alanlarında verdiği bir karşılık”* şeklinde betimlemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016) okula ilk defa başlayan ya da kademe geçişi yapan çocuklar için okula uyum programı hazırlamıştır. Hazırlanan bu programda okula uyumun yalnızca akademik ve bilişsel olarak değerlendirilen bir süreç değil aynı zamanda çocukların duygu, tutum ve çevreyle etkileşimlerini içeren bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Akademik uyum çocuğun akademik anlamda beklentileri karşılamasını ifade ederken, sosyal-duygusal uyum kendini düzenleyebilme becerilerini ve okuldaki başka kişilerle (akran-öğretmen-personel) olan ilişkilerini doğru ve kaliteli olarak düzenleyebilme becerilerini kapsamaktadır (Bart, Hajami ve Bar-Haim, 2007).

Okula uyum kavramıyla beraber okula uyumu kolaylaştıran ve zorlaştıran değişkenler de incelenmeye başlanmıştır. Bu değişkenleri okul olgunluğu, okula hazır bulunuşluk ve okul reddi olarak ele almak mümkündür. Okul olgunluğu, okulun bireyden beklentisi olan gerekliliklerin farkında olmaları, öğrenebilmeleri, öğrendiklerini uygulayabilmeleri için ihtiyaç duydukları sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel becerilerin tümüdür (Scott-Little vd., 2006). Bu beceri alanları ile beraber mizaç, aile özellikleri, eğitim çevresi gibi alanların okul olgunluğu üzerinde etkileri bulunmaktadır. Buna ek olarak çocukların okul olgunluğunda gelişim alanları oldukça önemlidir. Gelişim alanlarında yaşanan problemler okul olgunluğuna engel olabilmektedir (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020).

Okula hazırbulunuşluk kavramı ise çocuğun başarılı olabilmesi adına ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kazanmış olması olarak tanımlanabilmektedir (Pianta vd., 2007). Commodari (2012) çok boyutlu bir yapı olarak belirttiği hazırbulunuşluğu akademik yeterliliklerin yanı sıra duyguları düzenleyebilme, yönergeleri takip edebilme, stresle mücadele edebilme, sınıf kurallarına uyabilme, zengin kelime haznesine sahip olma ve iş birliği içinde çalışabilme gibi ön koşulları da içine alan bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalar çocuğun okula başlamaya hazır olmasıyla sonraki okul ve hayat başarısı arasında sıkı bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Brown ve Lan, 2015; Duncan vd., 2007). Çocukların duygusal olarak hazır olmaları onların duygularını kontrol edebilmelerine, duygusal ilişkilerinde dengeli ve sağlıklı olmalarına; fiziksel olarak hazır olmaları motor beceri gerektiren etkinliklerde başarılı şekilde yerine getirmelerine; zihinsel olarak hazır olmaları birçok beceriyi kazanabilmelerine, karar alma becerilerinin gelişmesine, bilişsel kapasitelerini etkin kullanabilmelerine, analitik düşünebilmelerine ve de okula uyum sağlayabilmelerine imkan sağlamaktadır (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020).

Evinden ilk defa ayrılıp büyük bir sosyal grup ve farklı çevreye giren çocuk okul öncesi eğitim kurumunda birçok sosyal, duygusal ve zihinsel zorluklarla yüzleşebilmektedir. Bu zorluklar bazı çocuklar için yıldırıcı olabilmekte ve çocuk için en kolay yol olarak okul reddi durumu görülebilmektedir (Kearney ve Albano, 2007). Okul reddi kavramsal olarak okula gelmeyi istememe, okuldan uzak durmayı tercih etme ve okuldan kopma isteğini ifade eden bir olgudur (Kearney, 2007). Okul reddi durumu bir duygu durum bozukluğu olan kaygıyla alakalı bir problemdir. Okul reddi yaşayan çocuklar okula geldikleri süreçte yoğun stres, üzüntü gibi olumsuz duygular yaşayabilmektedirler. Okul reddine sebep olan etmenlere bakıldığında ise ayrı kalma korkusu, okulda güvensiz hissetme, akran zorbalığı, okulda uzun süre kalma, akademik başarı baskısı gibi durumlar göze çarpmaktadır (Lingelfelter ve Hartung, 2015). Okul reddi yaşayan çocukların genellikle tipik gelişen çocuklara nazaran daha fazla yalnızlık duygusu yaşarlar ve anne-baba ve akranları için daha düşük düzeyde bağlılık geliştirirler. Bu gibi olumsuz durumlar çocukların yaşam kalitelerini düşürmekte ve yüksek düzeyde kaygı ve depresif belirtiler gösterebilmekte ve özsaygı düzeylerinin düşmesine sebep olmaktadır (Romani vd., 2017).

Aileler bazen geçiş dönemlerinde çocuklardan hemen okula alışmasını ve başarılı olmasını bekleyebilmektedirler. Bu durumda çocuğun stresini artıran bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Oysa bu süreç çocuğun zihinsel ve fizyolojik özelliklerinin bilinerek oldukça dikkatli yaklaşılması gereken bir dönemdir (Mc.Intyre, 2006). Okul öncesinde çocuklar uyum sürecini yaş ve beceri seviyeleri nedeniyle tek başlarına yönetememektedirler. Bu nedenle okula uyum sürecinde okul ve aile ortamı faktörleri oldukça önemlidir. Öğretmenler ve ebeveynler bu süreçte belirleyici unsurlar olarak görülmektedir. Ek olarak bu süreçte dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli faktör ise öğrencinin kişisel özellikleridir. Bu bağlamda aşağıdaki bölümde okul uyumunu etkileyen faktörler ele alınmıştır.

1.1.1.Okula uyumu etkileyen faktörler

Okula uyuma dair alanyazın incelendiğinde okula uyumu etkileyen birçok farklı etken olsa da bu etkenlerin Şekil 1.1.'de görüldüğü gibi okul ve programa ilişkin, aileye ilişkin ve öğrenciye ilişkin faktörler şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Aksoy, 2018b).

1.1.1.1.Okul ve programa ilişkin faktörler

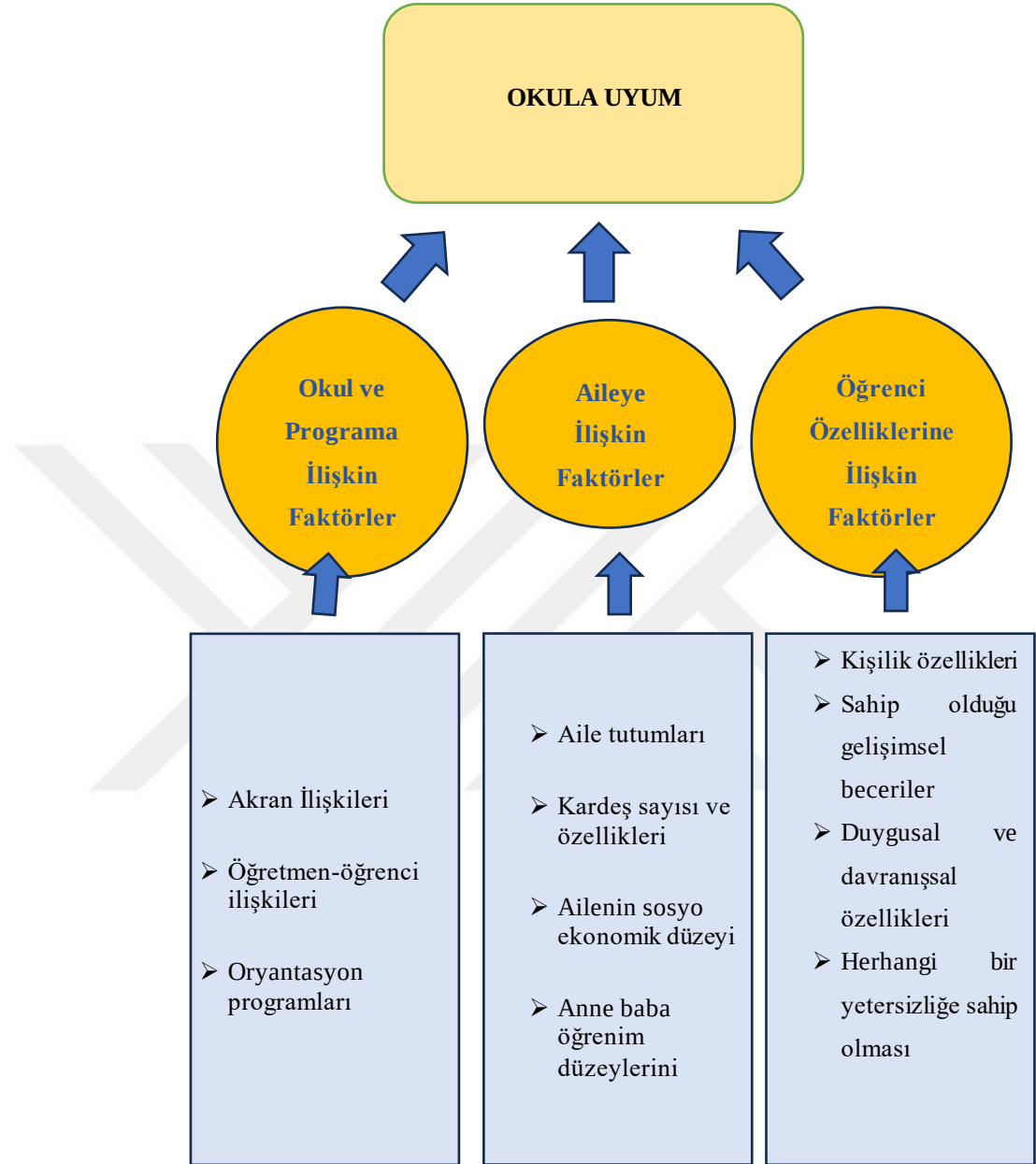
Çocukların okula uyumlarının çevresel faktörlerden oldukça etkilendiğı (Yılmaz, 2003) ve çevresel şartları daha gelişmiş ortamlarda bulunan çocukların okul uyumlarının daha olumlu düzeyde olduğunu belirtilmektedir (Ogelman ve Erten, 2013). Okula dair etkenler tüm öğrenciler için gelişmiş öğrenme imkanlarının sağlandığı ve yumuşak bir geçişi olanaklı kılan bir okul çevresinin yapılandırılması olarak tarif edilmiştir (Bağçeli Kahraman vd., 2018). Nitekim ABD’de Ulusal Eğitim Amaçları Panelinde (1997)

1.Hazır okullar, çocuklara ihtiyaç duydukları desteğı sunar. Buna göre hazır okullar, öğrenciler için hazırlanacak geçiş programlarına önem verir. Okul öncesi döneme ilişkin sunulan hizmetler ve okullar arasında irtibat kurar ve eğitsel düzenlemeleri öğrencilere göre ayarlar. Profesyonel çalışanları bulunur ve ortam öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Tüm öğrenciler için beklentiler olumludur.

2. Hazır okullar, öğretmenlerinin mesleki gelişimine olanak sağlar, öğretimin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesini önemser ve ailenin katılımını sağlayan öğretim programlarına sahiptir.

Şekil 1.1

Okula uyumu etkileyen faktörler



3. Hazır okullar uyarlanabilir. Bu okullar, “herkes için geçerli olacak” programlar hazırlamayı ve uygulamayı hedeflemez. Bireyselliği ön plana alarak öğrenci yararına uygun pragmatik düzenlemeler yapar. Her öğrencisinin başarı durumunun sorumluluğunu üstlenir. Kaynak seçimi ve kaynaklara erişim sağlanması konusunda yetkin ve öncüdür. Aynı zamanda öğrenciler için sağlık bakımı, beslenme gibi okul dışı desteklerden de yararlanabileceğinin farkındadır bu nedenle öğrenmeye ilişkin hizmetler ve ortaklıklarla beraber çalışır.

Okula geçiş için hazırlanan programlar açısından bakıldığında ise Western Sidney Üniversitesi tarafından başlatılan Okula Başlama Araştırma Projesi (Dockett ve Perry, 2001) kapsamında gerçekleştirilen araştırmaların büyük kısmının temelini oluşturan “Okula Geçiş Rehberi” etkili bir okula geçiş programının özelliklerini şöyle belirtilmiştir;

- Çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler arasında olumlu ilişkiler kurarlar,
- Her çocuğun becerikli bir öğrenici olabilmesini sağlarlar,
- "Okula oryantasyon" ve "okula geçiş" programlarını birbirinden ayırırlar,
- Kararlı şekilde bu iş için ayrılmış fon ve kaynakları kullanırlar,
- Farklı paydaşları dâhil ederler,
- İyi planlanır ve etkili şekilde değerlendirilirler,
- Esnek ve duyarlıdırlar,
- Karşılıklı güven ve saygıya dayanırlar,
- Katılımcılar arasında karşılıklı iletişime dayanırlar,
- Toplumun ve o toplumdaki bireysel aileler ve çocukların bağlamsal yönlerini dikkate alırlar.

Çocukların uyum seviyelerine ve gelişimlerine göre ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanan uyum programlarının oluşturulmasıyla okula uyumun daha hızlı ve daha erken sağlanması, okula, okul içi faaliyetlere ve sosyal ortamlara katılımın çoğalması açısından oldukça önemlidir. Erken dönemde okul öncesi eğitime olan katılımın artması ve okula uyum kavramının önemli hale gelmesi konuyu uluslararası anlamda popüler hale getirmiş ve okula uyum konusunda yapılan çalışmalar artmıştır. Bu çalışmalar kapsamında birçok ülkede 3-4 haftalık geçiş programları uygulanmaya başlamıştır. Bu kapsamda okul öncesinde okula başlayacak olan çocuklara ve ebeveynlerine yönelik uyum programlarına İngiltere’de uygulanan Thames Valley Neighbourhood Early Learning Program ve Minnesota’da uygulanan School Readiness Kindergarten Programs Minnesota’yı örnek olarak göstermek mümkündür. Yine Amerika’da hem sosyal eşitsizliği gidermek hem de okula uyumu sağlamak üzere en fazla kullanılan programın Head Start müdahale programı olduğu görülmektedir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de okula uyum sağlamayı desteklemek adına oryantasyon programları uygulanmaktadır (Şepetçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2010 yılından itibaren eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlayan bir uyum programı vardır. Bu programda okul öncesi döneminde olan çocuklar diğer kademelerde bulunan çocuklardan bir hafta

önce okula başlar, normal okul başlama saatine göre daha geç başlar ve daha erken biter. Başlarda aile-öğretmen ve çocuk katılımlı faaliyetler düzenlenir. Böylece çocuk hem ailesiyle okul ortamını tanımış olur, uyku saatleri düzenlemeye geçer hem de okulu rahatça tanıma fırsatı bulur (Ogelman ve Erten, 2013).

Çocuğun okul hayatının başlamasıyla öğretmen-çocuk arasındaki ilk adım atılmış olur. Bu ilk adımlarla beraber okula uyum süreci de başlamış bulunmaktadır. Bu ikili arasındaki güven temelli ve yakın bir ilişki çocuğun sosyal yeterliliğini geliştirir ve okula uyum sürecini kolaylaştırır (Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Çocuğun okula uyum döneminde anne-baba, akran ve öğretmeniyle olan ilişkisinin okula uyum üzerinde ciddi bir etkisi olabilmektedir (Şimşek, 2022).

Öğretmen çocuk ilişkisinin okula uyuma etkisinin incelendiği bir araştırmada, öğretmeni ile güvenli ilişki içinde olan çocukların, güvensiz ilişki olan çocuklara nazaran daha az düzeyde sorun yaşadıkları, özdenetimin öğrenilmesinde daha az sorun yaşadıkları, akranlar arasında daha çok tercih edildikleri ve akademik anlamda daha başarılı oldukları bildirilmiştir (Granot, 2014). Stuhlman ve Pianta (2002) tarafından okul öncesi dönemde olan çocuklarının okula uyumuna ilişkin yaptığı araştırmada öğretmen ve çocuk arasında oluşan olumlu ilişki ile çocuğun okul uyumu ilişkili bulunmuştur. Goldberg'ın (2006) yaptığı araştırmada, öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ve çatışma boyutlarının, geri çekilme davranışı gösteren bütün çocuklar için okuldan hoşlanma alt boyutunun belirleyicisi konumunda olduğuna ulaşılmıştır.

Okula uyumu etkileyen bir durum da ailelerle olan iletişim ve iş birliği konusudur. Öğretmen ve aile arasında kurulacak olan iş birliği okula geçiş sürecine olumlu katkı yapacaktır. McInty, Blacher ve Baker (2006) okula geçiş döneminde okulu ziyaret eden, öğretmeni ve okul arkadaşları hakkında doğru bilgilendirilen çocukların okul uyumunun daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ve anne-babaların arasında güçlü iletişim olması çocuğun okula uyumuna etki edebilmektedir. Aksi durumda ise ebeveynler ile öğretmen arasındaki iletişimin olumsuz olması, kullanılan dilde ve beklenti ve tutumlarda farklılık olması, ev ile okul arasında değerlerin farklılık göstermesi sonucunu doğurabilmektedir. Bu durumun öğrenci tarafından algılanış biçimi çocuğun okula uyumuna olumsuz etki edebilir (Bağçeli Kahraman, 2020).

Okula uyum konusunda bir diğer önemli husus da akran ilişkileridir. Öyle ki çocuklar için akran ilişkilerinin kısa ve uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Okul öncesi süreçte

olumlu akran ilişkileri çocukların zihinsel, sosyal, duygusal gelişimine pozitif katkı yapmakta ve okula uyumuna destek olmaktadır. Bu dönemde yaşanan akran reddinin ise duygusal problemler, saldırganlık, yalnızlık sorunları ve akademik başarıda düşüklük gibi sorunlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Gülay, 2010). Okul öncesi süreçte akran ilişkilerinde sorunlar yaşanması, olumlu akran iletişiminin kurulamaması sonraki yıllarda yaşanacak psikolojik problemlerin ve uyum problemlerinin en ciddi belirleyicilerinden biridir (Ladd, 1990; Ladd ve Price, 1987). Nitekim okul öncesi dönemde saldırgan davranış sergileyip akran reddine maruz kalan çocukların orta çocukluk döneminde de akran reddi yaşadıkları bildirilmiştir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Yoleri (2015) yaptıkları araştırmada problem davranış değişkenlerinin, akran zorbalığının, cinsiyetin beş ile altı yaş arasındaki çocuklarda okula uyumun anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmalarda belirtildiği üzere akran ilişkileri hayatın erken dönemi başta olmak üzere bireylerin tüm gelişim alanlarında hem kısa hem de uzun süreli bir etkiye sahiptir. Akran ilişkilerinde çocuklar birbirine model ve bilgi kaynağı olmaktadır. Akran ilişkileri genelde okul öncesi okullarında başlamaktadır. Bu dönemde başlayan ilişkiler zaman geçtikçe daha da karmaşık bir hale bürünmekte ve her dönemde kişilerin gelişimi konusunda önemli bir yer tutmaktadır (Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2020). Akran ilişkilerine ek olarak kişilerin aile yapısı ve özellikleri de kişilerin okula uyum konusunda oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki bölümde bu konu ele alınmıştır.

1.1.1.2.Aileye ilişkin faktörler

Okula uyumu etkileyen aile kaynaklı unsurlar ele alındığında aile yapısı, göçten etkilenme, bağlanma, anne-baba tutumları, aile içi ilişkiler, ailenin okula bakış açısı, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve eğitim düzeyleri, kardeş sayısı, toplumsal bakışın aile üzerindeki etkisi gibi birçok durum okula uyumu etkileyebilmektedir. UNICEF (2012) tarafından açıklanan raporda, aileye ilişkin etkenler ebeveynlik uygulamaları, tutumlar ve bilgi olarak açıklanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olarak fakirliğin ebeveynlik uygulamaları ile direkt olarak ilişkili bir faktör olduğu ve çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkilediği belirtilen raporda, ebeveynlerin okula ve çocuklarının eğitimine ilişkin inanç, tutum ve uygulamalarının çocukların okula hazır bulunuşluklarını etkileyen önemli faktörler olduğu belirtilmiştir.

Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren bazı becerileri aileleri ve çevrelerinden edinmeye başlarlar. Bu beceriler okula uyumu etkileyen bir unsur olmaktadır. Çünkü bebeklerin kendine bakan kişilerle kurduğu ilk bağlar ilerleyen yıllarda onların akran ilişkilerini ve çevreye olan güvenini etkilemektedir (Thompson vd., 2002). Benzer şekilde çocuk ile anne arasında kurulan bağların çocuğun ilerleyen yıllardaki sosyal gelişimi açısından belirleyici olduğu belirtilmiştir (Erwin, 2000). Sıfır- bir yaş döneminde ihtiyaçları ebeveynleri tarafından karşılanan bebeklerin güven duygusu gelişmektedir. Bu durum çocuğun okul geçiş sürecinde akranlarına ve öğretmenine daha fazla güvenmesine ve okula uyum sağlamasına destek olmaktadır (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020).

Aile yapısının farklılaşmasının okula uyum üzerinde etkileri bulunabilmektedir. Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman (2019) yaptıkları araştırmada çekirdek ailede yetişen çocukların okul uyumlarının geniş aile ya da parçalanmış ailede yetişen çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Parçalanmış ailelerde ise durum biraz farklıdır, boşanma veya ölüm sebebiyle ebeveynlerden biri bulunmamaktadır. Aile birliğinin bozulması aile bireyleri için zor bir durumdur. Çocuk için ise gelişimi ve sosyal-duygusal uyumu olumsuz etkileyen etmenlerden biridir.

Okula uyumu etkileyen aile kaynaklı unsurlardan biri de ailenin göç etmek durumunda kalmasıdır. Göçe maruz kalan çocuklarda gelişme geriliği, suça bulaşma, saldırganlık, uyku ve yeme bozuklukları, zararlı madde bağımlılıkları, içe kapanıklık hatta intihar durumları gibi olumsuzluklar görülebilmektedir. Göç sebebiyle dil problemleri yaşayan çocuklar eğitim fırsatlarından faydalanamamakta ve sosyalleşememektedir. Akran iletişimleri ve öğretmen iletişimlerinde problemler yaşamaktadırlar. Bu gibi olumsuz durumlar çocukların ruh sağlığı üzerinde ciddi olumsuz etkiler oluşturmakta ve bu çocukların okula uyumu çok güç bir hal almaktadır (Bağçeli Kahraman, 2020).

Ailenin okula bakış açısı çocuğun okul algısını şekillendirmede etkili olabilir. Bu durumda ailenin okula olan olumsuz bakış açıları okula uyumu zorlaştıran bir unsur olarak ortaya çıkabilmektedir. Aşırı kaygılı ebeveynlerin çocukları kendilerini okulda güvende hissetme konusunda sorunlar yaşayabilmektedir (Bağçeli Kahraman, 2020). Aile tutumlarının okula uyum üzerinde etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Buna göre çeşitli demografik değişkenlerle, çocukların okula uyum düzeylerini ele alan bir araştırmanın sonuçlarına göre annelerin ebeveyn yaklaşımlarının demokratikleştikçe

öğrencinin uyum seviyesinin arttığını, ek olarak ilk çocukların uyum düzeylerinin daha fazla olduğunu tespit ettikleri söylemektedir (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021). Anne baba tutumları ile okul öncesi öğrencilerin okula uyum becerilerine ilişkin yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin otoriter ve korumacı tutumları çoğaldıkça öğrencilerin okula uyum becerilerinin azaldığı, ancak demokratik ve izin veren tutumları çoğaldıkça çocukların bu becerilerin fazlaştığının belirlendiğini belirtilmiştir (Altınkaynak ve Akman, 2019).

Aileler hakkında bir diğer konu ise sosyo-ekonomik düzey ve eğitim düzeyleridir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile anne- baba eğitim düzeyinin, çocukların okula uyumu üzerindeki etkisi olup olmadığı konusunda alanyazında görüş birliği sağlanmış bir konu değildir. Fakat çocuğun okula uyumunun salt olarak ebeveyn eğitim düzeyi ya da ailenin sosyo-ekonomik düzeyiyle açıklanması yerine ailenin çocuk yetiştirme tarzı, aile-çocuk ilişkisi gibi başka değişkenlerle bir arada yorumlanmasının daha uygun olacağı belirtilmiştir (Bağçeli Kahraman, 2020). Okulu uyum konusunda bir diğer önemli etkende öğrenci özelliklerine ilişkin faktörlerdir. Bu faktörler aşağıdaki bölümde detaylı olarak sunulmuştur.

1.1.1.3.Öğrenci özelliklerine ilişkin faktörler

Okula uyum konusunda çocuk kaynaklı unsurlara bakıldığında ise çocuğun kişilik özellikleri (Kaya, ve Akgün, 2016; Reed-Victor, 2004; Yoleri, 2014), sahip olduğu motor beceriler Bart vd. (2007), duygusal ve davranışsal özellikleri (McGovern vd., 2016; Perry ve Weinstein, 1998; Yoleri; 2013, Yoleri; 2015), sahip olduğu sosyal beceriler (Betts ve Rottenberg, 2007; Gülay, 2011a; Ladd ve Price, 1987) ve herhangi bir yetersizliğe sahip olması (Aksoy, 2018a; Aksoy, 2018b; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Fontil vd., 2020; Janus vd., 2007; McGovern vd., 2016; Reed-Victor, 2004; Tiryaki ve Aksoy, 2023; Welchons ve McIntyre, 2017; Yıldırım, 2022) gibi gelişimsel özelliklere dair konular göze çarpmaktadır.

Çocuğun gelişim alanlarında sağlıklı ilerleme sağlaması okula uyumunu etkileyen önemli bir faktördür. Gelişim alanlarına dair becerilerde problem yaşayan çocuklar okula uyumda daha fazla sıkıntı yaşamaktadır. Bu sebeple çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ve bu alanlara ilişkin çalışmalar yapılması çocuğun okula uyumunu artıracaktır. Bu alanlardan birisi olan dil gelişimi okula uyumu etkileyebilmektedir.

Dil gelişimi iyi olan çocukların okula uyumu daha rahat olduğu bilinmektedir (Bağçeli Kahraman,2020). Bir diğer gelişim alanı olan sosyal-duygusal gelişim alanında çocukların sosyal beceri düzeylerinin çocukların okul içi ilişkilerini geliştirdiği ve bu sayede okul uyumuna olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Betts ve Rottenberg, 2007; Gülay, 2011a; Gülay, 2011b; Ogelman ve Erten, 2013). Ayrıca ilköğretim çocuklarında zayıf motor koordinasyonun düşük benlik saygısı ve yalnızlık ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Schoemaker ve Kalverboer, 1994; Skinner ve Piek, 2001). Zayıf motor planlama yeteneği ile karakterize edilen çocukların genellikle akademik faaliyetlere katılmada başarısız oldukları belirtilmiştir (Schaaf vd., 1987). Bu bağlamda motor becerilerin çocuğun okula uyumu konusunda önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir (Bart vd., 2007).

Okula uyumun öğrenci cinsiyeti ile ilişkisine bakıldığında kız çocukların erkek çocuklara göre okula uyumunun daha yüksek düzeyde olduğunu (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021; Bahalı vd., 2009; Kaya ve Akgün, 2016; Slot ve Bleses,2018) ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla antisosyal davranış sergilediklerini (Johnson vd., 2006; Keenan ve Shaw, 1994) bildiren çalışmalar bulunmaktadır. Kaya ve Akgün (2016) okul öncesinde bulunan öğrencilerin okula uyum seviyeleri ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki bağlantıyı araştırdıkları çalışmada kardeş olup olmama durumuna göre farklılık bulunmadığını fakat çocuk yaşı, cinsiyeti ve okula devam durumuna ilişkin anlamlı farklılıklar bulduklarını belirtmişler. Cinsiyet anlamında sonuçlar kız öğrenciler lehine olmuştur. Buna karşın; Çıkrıkçı (1999) yaptığı araştırmada okula uyumla yakından ilişkili olan okul olgunluğunun cinsiyet faktöründen etkilenmediğini tespit edildiğini belirtmiştir.

Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2021) kız çocuklarının erkek çocuklarına nazaran daha yüksek düzeyde okula uyum sağlamasının sebebinin ebeveynlerin uyum anlamında kız çocuklardan daha fazla beklenti içinde olmaları olduklarını, buna bağlı olarak kız öğrencilerin davranışlarının bu yönde şekillenmiş olabileceğini ifade etmişlerdir. Davidson ve Demaray (2007) ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını ve bu durumun okul uyumunda etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bağçeli Kahraman (2018) ise bu durumun erkek çocukların anneye olan bağlılığın, kız çocuklara göre daha çok olmasından dolayı olabileceğini belirtmiştir. Bahalı vd. (2009) okul reddi üzerine yaptıkları çalışmada erkek çocuklarda okul reddinin

daha fazla olduğunu tespit etmişler. Bu durumun sebebinin olarak sosyokültürel özellikler olabileceğini belirtmişler. Bu çıkarımın sebebinin ise yurtdışı kaynaklarda okul reddi vakalarının cinsiyet anlamında yakın seyrettiğini fakat Türk örneklem grubunda erkek çocukların okul reddinin kızlara göre fazla olması olmuştur.

Bu anlamda sonuçlar; içinde bulunulan toplumun cinsiyete ilişkin bakış açısının çocukların tavır ve tutumlarını etkilediğini düşündürmektedir. Nitekim kişilik oluşumunun “Ben Kimim?” sorusuyla başladığı ve bu sorunun cevabının hayatın her döneminde farklılaştığı belirtilmiştir. Çocuklar çevreden edindikleri yoğun bilgileri gruplandırma yoluyla anlamak eğilimindedir. İnsanları gruplamanın da en basit yolu olarak da insanları kadın-erkek olarak gruplandırır. Bununla birlikte toplum da cinsiyeti vurgulamaktadır. Böylece cinsiyet kavramı işlevsellik kazanır (Dökmen, 2010; Özdemir, 2018).

Çocuklarda cinsiyet rolleri 3-4 yaşlarında gelişmeye başlar. Çocuklar cinsiyet rollerini kabul eder ve toplumun ya da grubun beklentilerini karşılamaya çaba gösterir. Bu bağlamda içinde bulunulan toplumun cinsiyet rolleri üzerindeki etkisi bulunmaktadır (Dökmen, 2010; Özdemir, 2018). Öylesine ki bu durumun sahnede sergilenen çocuk anne oyunlarına (tiyatro) dahi yansıdığı belirtilmiştir. Bu oyunlarda baba figürü güçlü, bilgili, gerektiğinde ceza veren olarak tanımlanırken anne figürü fedakarlık üzerinden tasvir edilmektedir. Benzer şekilde kız çocukları kolay kandırılabilen, rahatça yönlendirilebilen, saf duygularla temsil edilirken erkek çocukları sert ve cesur olmaları yönüyle temsil edilmektedir. Olumlu özellikler erkekler için kullanılırken daha pasif ve edilgen tavırların kadınlar için kullanıldığı belirtilmiştir (Özdemir, 2018).

Çocukların okula olan uyumu kişisel özelliklerinden etkilenmektedir (Zupancic ve Kavcic, 2011). Kişilik özelliklerinde olan çocuk mizacının da okula uyuma etkisinin olduğu yapılan araştırmalar tarafından bildirilmiştir (Kaya ve Akgün, 2016; Reed-Victor, 2004). Çünkü çocuğun psikolojik özellikleri, kişiliği ve sosyal etkileşimi mizahtan etkilenmektedir (Ortiz ve Gandara, 2006). Özellikle içekapanık, çekingen ve utangaç mizaca sahip çocukların öğretmenle ve akranlarıyla iletişimlerinin zayıf olduğu, düşük sosyal yeterlilik, yalnızlık ve akran zorbalığına maruz kaldıkları, dolayısıyla okula uyum seviyelerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Bağçeli Kahraman, 2020).

5-6 yaş grubu çocukların yaş, cinsiyet ve mizaç özellikleri (yaklaşma-çekilme, ısrarcılık, ritmiklik ve tepkisellik) ile okula uyumu arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan bir

araştırma sonucuna göre; 5-6 yaş grubu çocuklarda yaş, mizaç özellikleri ve okula uyum arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya konulmuş ancak cinsiyetin okula uyumla doğrudan ilişkili olduğunu bulunamadığını belirtmiş ek olarak okula uyumun mizaçtan etkilenmesi sebebiyle her çocuk özelinde farklı bir okula uyum programı hazırlanması gerektiğini belirtmiştir (Yoleri, 2014).

Öğrenci yaşının okula uyum üzerindeki etkisine bakıldığında, Bağçeli Kahraman (2018) araştırmasında öğretmenlerin, aileden ilk defa ayrılan üç yaşındaki çocukların büyük çocuklara nazaran daha yoğun uyum problemleri yaşadıklarını belirttiklerini bildirmiştir. Kaya ve Akgün (2016) yaptıkları çalışmada 60-72 aylık ve 45-60 aylık çocukların okula uyum düzeyini karşılaştırmışlar ve sonucun büyük yaş grubu lehine olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun gerekçesi olarak çocukların olgunlaşmasının düşünülebileceğini belirtmişlerdir. Ogelman ve Sarıkaya (2013) ise yaptıkları boylamsal çalışmada aynı çocuklarla hem beş hem altı yaşındayken okula uyum düzeylerini tespit etmişler ve karşılaştırmışlar. Araştırma sonuçlarına göre okula uyumu ölçeği toplam dört alt ölçeğin üçünde altı yaş ölçümlerinde artış tespit edilirken, bir alt ölçekte düşüş olduğu belirtilmiştir. Buna göre kendi kendini yönetme, okulu sevmeye ve işbirlikçi katılım alt ölçeklerinden alınan puanlar artmış fakat olumlu okuldan kaçınma düzeyleri azalmıştır. Artışın gerekçelerinin; alınan eğitim, akran grubu, materyaller, öğretmen ilişkileri, beslenme gibi durumlardan kaynaklanabileceği ifade edilirken olumlu okuldan kaçınma düzeyinin azalmasının sebebinin olumsuz akran ilişkileri olabileceği ifade edilmiştir. Yoleri (2014) ise yaş değişkeninin okula uyumu anlamlı şekilde yordadığını tespit etmiştir.

Okula uyumu etkileyen öğrenci kaynaklı faktörlerden biri olan özel gereksinimli olma durumu ayrı bir başlıkta aşağıdaki bölümde incelenecektir

1.1.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve okula uyum

Okul öncesinde dönemde öğrencilerin okula uyumunu etkileyen etmenlerin en önemlilerinden biri de çocuğa ilişkin özelliklerdir. Bu özellikler tüm gelişim alanlarını kapsayabilmektedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Bilhassa okula uyum ile gösterilen problem davranışlar arasında negatif yönde bir ilişki varken, zeka, uyumsal beceriler ve sosyal beceriler arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığı söz konusudur (Gülay, 2011a, 2011b; Ogelman vd., 2013; Ladd ve Price, 1987; McIntyre vd., 2006; Yoleri, 2013, 2015).

Davranışsal talepler anaokuluna geçişi çocuklar ve aileler için hem heyecanlı hem de zorlu bir değişim dönemi haline getirmektedir (Fontil vd., 2020). Önemli uyumsal ve sosyo-davranışsal yeterliliklerdeki eksiklikler göz önüne alındığında, anaokuluna geçişin özel gereksinimli veya özel gereksinimli olma riski taşıyan çocuklar için zorlu olduğu bulunmuştur (McIntyre vd. 2006). Bu çocuklar genellikle okul ortamına uyum sağlamak ve öğrenme için yeterli düzeyde işlev görmek için ek desteğe ihtiyaç duyarlar (Fontil vd., 2020).

Rimm-Kaufman vd., (2000) genel eğitim öğretmenlerinin çocukların anaokuluna geçiş sırasındaki zorluklarına ilişkin algılarına ilişkin yaptıkları çalışmada, öğrencilerinin %48'inin okula geçişte orta ila zayıf düzeyde başarı elde ettiğini bildirmiştir. Araştırma da belirtilen zorluklardan bazıları yönergeleri takip etme zorlukları, akademik içerik bilgisi eksikliği ve sosyal becerilerle ilgili sorunlardır. Bu geçiş tüm çocuklar için zor olabilse de gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar için giderek daha zorlayıcı olabilir (Fontil vd., 2020). Nitekim özel gereksinimli olmanın okula uyumda sorunlara yol açtığı da belirlenmiştir (Aksoy, 2018a; Aksoy, 2018b; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Fontil vd., 2020; Janus vd., 2007; McGovern vd., 2016; ; McIntyre, vd., 2006; Reed-Victor, 2004; Tiryaki ve Aksoy, 2023; Welchons ve McIntyre, 2017; Yıldırım, 2022).

Sucuoğlu ve Özokçu (2005) ve Aksoy (2018b); yetersizliği olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha sınırlı sosyal becerilere sahip olduklarını ve bu nedenle akranları ve yetişkinler ile sosyal etkileşimde sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerin okula uyumuyla ilişkili araştırmaların sonuçları ve bu çocukların normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük düzeyde uyum sağladıklarını (Aksoy, 2018b; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; McIntyre vd., 2006; Sucuoğlu vd., 2019) ortaya koymaktadır. Okula uyum bağlamında birçok farklı özel gereksinim türü çeşitli riskler barındırmaktadır.

Okula uyum bağlamında risk taşıyan özel gereksinim türlerinden biri de ÖG'dir. Öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler, altta yatan psikolojik işlevle ilgili sorunlar nedeniyle sözlü anlatım, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, temel okuma, okuduğunu anlama, matematiksel hesaplama ve/veya matematiksel akıl yürütmede zorluk yaşarlar (McGovern vd., 2016). ÖG riski olan çocukların da dahil olduğu gelişimsel yetersizliği olan çocukların okula uyumunu inceleyen çalışmalar bir sonraki başlıkta belirtilmiştir.

1.1.3.Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan bireylerin okula uyumuna ilişkin yapılan araştırmalar

Bu bölümde 2010 ile 2025 yılları arasında okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklarla yapılan “okula uyum” konusunu ele alan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir. İlgili araştırmalar araştırma yılına göre önceden sonraya doğru sıralanmıştır.

Commodari (2010) okul öncesi dönemde öğretmene bağlanma, okula hazır bulunuşluk ve öğrenme güçlüğü geliştirme riski arasındaki ilişkileri incelemek için ilişkisel tarama yöntemini kullandıkları araştırmada tamamı 4-5 yaşları arasında olan 71’i kız, 81’i erkek olmak üzere 152 çocuktan veri toplanmıştır. Çocukların öğretmene bağlılığını ölçmek için bağlanma ölçeği uygulanmış ve öğrenciler güvenli bağlanan (n=60) ve güvensiz bağlanan (n=92) olarak iki gruba ayrılmıştır. Çalışmanın analiz sonuçlarına göre güvenli bağlandıkları kabul edilen çocukların, dil becerilerinde ve okula hazırlıkla ilgili birçok beceride güvensiz bağlanan çocuklara nazaran daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca güvenli bağlanan çocukların öğrenme güçlüğü geliştirme riskinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Welchons ve McIntyre (2017) yaptıkları boylamsal araştırmada zaman içinde gelişim yetersizliği olan ve olmayan çocuklarda sosyo-davranışsal anaokulu sonuçlarının yordayıcılarını araştırmayı amaçlamışlardır. Boylamsal şekilde tasarlanan araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri; okul öncesi dönemin son senesinde eğitim gören, kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda bulunan 52 özel gereksinimli ve 52 tipik gelişen öğrenciden alınmıştır. Araştırma bulgularına göre hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen öğrenciler için, öğretmenin bildirdiği öğretmen-öğrenci ilişki düzeyi ile öğrencinin sosyal beceri düzeyi arasında pozitif yönde ve problem davranış düzeyi arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Yine sosyal beceri düzeyi ile problem davranış düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiş. Çocukların cinsiyet ve aile sosyoekonomik düzeyi dahil hiçbir demografik değişkeninin okula geçiş üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların uyumsal davranış düzeyleri ile hem aile hem de öğretmen tarafından bildirilen problemli davranış düzeyi arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bulgular açısından bakıldığında ise uyumsal davranışların geçiş sorunlarının %28,6’sını yordadığını, okul öncesi öğretmenin belirttiği problem davranış düzeyinin ise geçiş problemlerinin %16’sını yordadığı bildirilmiştir.

Aksoy (2018a); okul öncesindeki çocuklarda otizmin şiddet düzeyi ile otizme özgü sosyal etkileşim davranışları ile okula uyumları arasındaki bağlantıyı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan 6 kız ve 34 erkek öğrenciden veri alınmıştır. Öğrencilerin yaşları 44-78 ay aralığındadır. Araştırma sonuçlarına göre otizme özgü engellilik şiddeti ve sosyal etkileşim davranışlarının okul öncesinde bulunan OSB'li çocukların okula uyumunu Sınıfa Katılım kategorisinde %54, olumlu yönelim kategorisinde %44 negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığını tespit etmiştir. Ayrıca katılımcıların yaşı ile okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığını belirtilmiştir.

Aksoy (2018b); gelişimsel yetersizliği olan bireylerin sosyal beceri seviyelerinin okula uyum ile ilişkisini incelemek için yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde bulunan 13'ü kız, 66'sı erkek toplam 79 gelişimsel yetersizliği bulunan (OSB, zihinsel yetersizlik, gelişimsel yetersizlik, down sendromu) öğrenciden veri toplamışlar. Çocukların yaşları 48-72 aya aralığındadır. Bu araştırma da yöntem olarak ilişkisel tarama tercih edilmiştir. Araştırma sonucuna göre cinsiyetin okula uyum ve sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, OSB olan öğrencilerin diğer gelişimsel yetersizlik grubunda bulunan öğrencilere göre daha düşük seviyede okula uyum ve sosyal beceri düzeyine sahip olduğu ve öğrencilerin sosyal beceri düzeyinin çocukların okula uyumunu anlamlı düzeyde (%64) yordadığını bildirmiştir.

Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018); okul öncesinde bulunan çocukların okula uyumunu değerlendirmek üzere kullanılabilecek bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanarak psikometrik özelliklerinin incelenmesini ve çocukların okula uyumunun cinsiyet ve özel gereksinimli olmaya göre değişkenlik gösterip göstermeyeceğinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın verileri okul öncesi dönemde bulunan 257 öğrenciden alınmıştır. Öğrencilerin 22'si özel gereksinimli iken 235'i tipik gelişen öğrencilerdir. Araştırma sonuçlarına göre Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği- Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Diğer bir bulgu ise kız çocuklarının okula uyum puanları erkek çocuklarına göre daha yüksektir. Ek olarak özel gereksinimli çocukların okula uyum puanlarının sıra ortalamalarının tipik gelişen çocuklara nazaran daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sucuoğlu vd. (2019); gerçekleştirdikleri boylamsal araştırmada okul öncesinde bulunan özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında geçirilen bir senedeki gelişimsel edinimlerini değerlendirmişler ve her iki grupta bulunan öğrencilerin gelişiminin yordayıcılarını incelemişler. Araştırma verileri kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören özel gereksinimli (Dil ve Konuşma Güçlüğü, Fiziksel Yetersizlik, İşitme Yetersizliği, Otizm Spektrum Bozukluğu, Zihinsel Yetersizlik) öğrenciler ve bu çocuklarla aynı sınıfta bulunan, aynı yaş düzeyi ve aynı cinsiyetten öğretmeni tarafından seçilmiş tipik gelişim gösteren toplam 117 öğrenciden alınmıştır. Güz ve bahar dönemlerinde birer kez olmak üzere çocukların öğretmenleri ve annelerinden tarafından çocuklara ilişkin sosyal becerileri, problem davranışları, okula uyum düzeyi, öğrenci öğretmen ilişkisi ve gelişimsel işlevlerine dair veriler toplanmış ve çocukların gelişimi eğitimi asistanlar tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre tüm çocuklar gelişimsel kazanımlar elde ettiğini fakat özel gereksinimli çocukların psikomotor, dil ve sosyo-duygusal gelişimsel kazanımlarının tipik gelişen çocuklara göre daha fazla olduğunu bildirmişlerdir. Ek olarak okula uyum ve sosyal becerileri düzeylerinin, özel gereksinimli çocukların gelişimsel kazanımlarını anlamlı derecede yordadığını belirtmişler.

Fontil vd. (2020); yaptıkları sistematik derleme çalışmasında OSB ve diğer gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklar için okula geçiş ile ilgili literatürü araştırmak ve özetlemeyi amaçlamışlar. Bu bağlamda farklı ülke literatürlerinden toplam 41 tane makaleyi incelemişler. Araştırma bulgularına göre gelişimsel yetersizliği olan bireylerin geçiş için daha nitelikli öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları, geçiş sürecinde paydaşların (öğretmen, okul idarecileri, aileler, çocuk) iş birliği içinde hareket etmesinin önemli görüldüğü fakat genelde işbirliğinin çok az düzeyde olduğu, ebeveynlerin geçiş döneminde okul personelinin yardım almada zorluk çektiğini ve çocuğun savunulmaya ihtiyacı olduğu, geçiş süreçlerinde en fazla zorlanan grubun öğretmenler olduğu ve öğretmenlerin genelde özel ihtiyaçları bulunan öğrencilere destek olma konusunda kendilerini yetersiz buldukları belirtilmiştir.

Akıncı- Düzel (2023); yaptığı araştırmada okul öncesi dönemde bulunan özel gereksinimli (Fiziksel Yetersizlik, Dil Konuşma Güçlüğü, Otizm Spektrum Bozukluğu, Zihinsel Yetersizlik) çocukların okula uyumunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda 127'si kaynaştırma sınıfında, 206'sı özel eğitim sınıfında bulunan toplam 333 okul öncesi

dönemde olan çocuk için veri toplanmıştır. Araştırma deseni olarak karma yöntem desenlerinden olan eş zamanlı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; kız çocukların okula uyum düzeyleri erkek çocuklara nazaran daha yüksek bulunmuştur. Okula uyum düzeyinin öğrenci yaşı ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Kaynaştırma sınıfında eğitim gören çocukların okula uyum düzeyi özel eğitim sınıflarında eğitim gören çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tiryaki ve Aksoy (2023); okul öncesi dönemde özel gereksinimi bulunan ve bulunmayan öğrencilerin okula uyumları ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda bulunan 52 özel gereksinimli öğrenci ile bu öğrencilerle aynı sınıfta bulunan öğrencilerden rasgele seçilmiş 52 tipik gelişen öğrenciden alınmıştır. Araştırma bulgularına göre kız öğrenciler okula uyumun bir alt boyutunda erkek öğrencilere göre daha yüksek okula uyum gösterdikleri, özel gereksinimli öğrencilerin hem okula uyum düzeylerinde hem de pragmatik dil becerilerinde tipik gelişen akranlarına göre daha düşük puan aldıkları belirtilmiştir. Ayrıca okula uyum becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmalar incelendiğinde araştırmaların okul öncesi dönemde bulunan, farklı gelişimsel yetersizlik türlerinden etkilenen çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Bu yetersizlik türlerinden biri de öğrenme güçlüğüdür. Mevcut araştırmanın amacı da öğrenme güçlüğü erken belirtileri gösteren çocukların okula uyum düzeylerini incelemektir. Bu kapsamda bir sonraki başlıkta öğrenme güçlüğüne ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

1.2.Öğrenme Güçlüğü

ÖG; öğrencinin yaş ve zeka seviyesine göre okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda beklenenin çok gerisinde kalan bir performans sergilediği bir durumdur. ÖG'nin tanılanması bazı kriterler bulunmaktadır. Bu kriterler arasında; kelimeleri yanlış veya yavaş okuma, okuduğunu anlamakta zorluk, sayısal kavramların ve ilişkilerin anlaşılmasında güçlük, temel hesaplama becerileri ve matematiksel kavramları öğrenme zorlukları yer almaktadır ve bahsedilen zorlukların en az altı ay boyunca görülmesi gerekmektedir (Okur ve Aksoy, 2024).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) özel eğitime ihtiyacı olan çocukların hak ve düzenlemeleri belirleyen Engelli Bireyler Eğitim Yasasında (Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEA)'da öğrenme güçlüğü; konuşulan veya yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili bir veya daha fazla temel psikolojik süreçteki bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. Ayrıca IDEA'ya göre ÖG'nin kaynağının zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ya da motor becerilerdeki yetersizlik, duygusal rahatsızlık ya da çevresel, kültürel ya da ekonomik dezavantajlar olmaması gerekmektedir (IDEA).

Amerika'da özel gereksinimli öğrenciler arasında en yaygın sınıfı öğrenme güçlüğü olan çocuklar oluşturmaktadır. Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) kapsamında öğrenme güçlüğü olduğu tespit edilen 2,4 milyon Amerikalı devlet okulu öğrencisi, toplam devlet okulu kayıtlarının yaklaşık %5'ini oluşturmaktadır. Özel eğitim hizmeti alan okul çağındaki 5,7 milyon her türlü özel gereksinimli çocuğun % 42'sine bu kategoride hizmet verilmektedir (National Center for Learning Disabilities-NCLD, 2014).

Ülkemizde ise özel eğitim kategorilerine ilişkin resmi veriler olmamakla birlikte, ÖG yaşayan çocukların tamamının kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamaları kapsamında genel eğitim okullarında eğitim almaya devam ettiği bilinmektedir. Ayrıca, örgün eğitim sisteminde yalnızca özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler arasındaki oranı yaklaşık %6 civarındadır. Türkiye'de tanı alan çocukların sayısının az olmasının tanı sistemindeki birtakım güçlüklerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Öğülmüş, 2021).

Nedenleri kesin bir şekilde bilinmemekle birlikte, önlemeye yönelik çalışmalar kapsamında etiyolojisi araştırılmaya devam etmektedir. ÖG'nin sebebine yönelik yapılan çalışmalar 1960'lı yıllarda nörolojik olarak incelenmenin imkanlar dahilinde olmaması sebebiyle klinik tahminlere bağlı şekilde gerçekleştiği belirtilmiştir (Melekoğlu, 2017).

İlerleyen yıllarda farklı tekniklerin ve bilgisayarlı görüntüleme tekniklerinin gelişmesiyle birçok uzman ÖG'nin beyin yapısında ya da işleyişinde bir tür farklılıktan kaynaklandığını kabul etmektedirler. Ayrıca ÖG'nin çevresel etmenlerden ziyade nörolojik temellerden etkilendiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda nedenin; yalnızca nörolojik olmadığı diğer nedenlerinde etkili olduğu söylenebilir (Melekoğlu, 2017).

ÖG'ye dair yapılan çalışmalar, bu durumun beynin farklı kısımlarındaki bilgiyi bir araya toplamadaki problemlerden oluştuğunu göstermektedir. Sebepler ve etkileri net olarak kanıtlanmasa da kalıtsal bağlantılar, hamilelik sürecinde bebeğin beyin gelişimindeki anormallikler, beyin yapısındaki anormallikler, biyokimyasal anormallikler, hamilelik ve doğumla alakalı sorunlar ve çevresel faktörler gibi sebepleri saymak mümkün olabilmektedir (Melekoğlu, 2017).

ÖG'nin cinsiyete göre görülme sıklığı ele alındığında erkek öğrencilerin ÖG olma ve ÖG erken belirtileri gösterme oranının kızlara göre daha fazla olduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur (Ata, 2022; Rutter vd., 2004; Demir, 2005; Görker ve diğerleri, 2017; NCLD, 2014; Melekoğlu, 2017; Shaywitz vd., 1990; Şekeral ve Özkardeş, 2013; Şentürk- Gülhan ve Burak, 2023). NCLD (2014) bu durumun sebebinin net olarak belirlenemediğini belirtmekle beraber, Amerika Birleşik Devletleri'nde ÖG tanısı almış çocukların yaklaşık üçte ikisinin (%66) erkek olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme güçlüğü'nün yaş ile ilişkisi göz önüne alındığında ise ÖG'nin yaş değişkenine göre görülme sıklığının değiştiğini (Çetin-Kazak, 2010) ve değişmediğini (Şentürk Gülhan ve Burak, 2023) belirten araştırmalar mevcuttur.

ÖG olan çocukların ortak özelliklerine bakıldığında ise bu çocukların birbirleriyle aynı olmayan birçok özellikler gösterebildiği bildirilmiştir. Bu bağlamda homojen bir gruptan söz etmek mümkün değildir. ÖG olan çocuklar farklı alanlarda, farklı zorlukları, farklı seviyelerde yaşayabilirler. ÖG olan bazı çocuklar okumada zorluk yaşarken bazıları bu alanda çok başarılı olabilir. Ayrıca öğrencilerin bazıları öğrenme problemleriyle daha iyi başa çıkıp öğrenme güçlüğü'nden kaynaklanan problemleri daha az yaşarken, bazı öğrenciler en basit etkinliklerde sürekli zorluklar yaşayabilir. Fakat alanyazında en öne çıkan belirtileri gelişimsel alanlarda gecikme, dürtüsellik, hızlı duygusal değişimler, genel koordinasyon eksikliği, dikkat bozukluğu, algı-motor bozukluğu, bellek ve düşünme bozuklukları, belirgin akademik problemler, konuşma bozuklukları, merkezi sinir sistemi düzensizliği ve bozukluğu belirtileri şeklinde belirtmek mümkündür (Çakıroğlu, 2017).

Resmi tanılanma süreci göz önüne alındığında, Türkiye'de, ÖG olan öğrenci grubunu da içine alan özel eğitime ihtiyaç duyan tüm öğrencilerin tanı alması, uygun eğitim programlarına yönlendirilmesi ve izleme çalışmalarının yapılması görevleri MEB'e bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne (RAM) verilmiştir. RAM, eğitsel değerlendirme ve

tanılama işlemlerini, RAM müdürü teklifi ve il/ilçe milli eğitim müdürlüğünün onayı ile kurulan özel eğitim değerlendirme kurulu aracılığıyla yapmaktadır (Öğülmüş, 2021).

Öğrenme güçlüğü, çocuk ilkokula başlayıp akademik olarak sorunlar yaşamadan resmi olarak konulabilen bir tanı değildir. Fakat ÖG riski bulunan çocuklar okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğüne ilişkin belirtiler göstermektedir. Bu belirtilerin tespit edilmesi konusunda aile veya öğretmenler dikkatli ve farkında olabilirlerse, uygun ve nitelikli erken müdahale ile ÖG'nin ilerleyen yıllardaki etkisini azaltmak oldukça olasıdır. Bu dönemde dikkat edilmesi gereken konu erken yaştaki belirtilerin sadece öğrenme güçlüğü olarak değerlendirilmemeli, risk unsuru olarak kabul edilmelidir (Melekoğlu, 2021). Bu bağlamda ÖG erken belirtileri;

1.2.1. Öğrenme güçlüğünde erken belirtiler

Okul öncesi dönem, yaşamın ilk yıllarını içeren, gelişimin en hızla olduğu dönemi temsil etmektedir. Bu nedenle çocukların yaşamında oldukça kritik bir dönemdir. Bu dönemin olabildiğinde etkili ve verimli değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim gelişim özellikleri ve bireysel özellikleri göz önüne alınarak nitelikli bir okul öncesi eğitimi alan çocukların bu imkan sunulmayan akranlarına göre ilerleyen yıllardaki okul başarıları daha yüksek olacaktır (Konuk Er ve Okur, 2020).

ÖG'nin erken belirgin belirtilerinden en önemlisi gelişimsel alanlarında yaşanan gecikmelerdir. Çocuğun okul öncesi dönemde yönerge takibi yapma, sözcükleri doğru seslendirme, yapboz tamamlama, çatal bıçak vb. eşyaları kullanma, sesleri ayırt etme, sayı sayma gibi becerilerde sorun yaşaması gelişimsel geriliğin belirtileri olarak kabul görmektedir (Melekoğlu, 2021; Okur ve Aksoy, 2024). ÖG bulunan çocuklar bir veya birkaç gelişim alanında gecikmeler yaşarken diğer gelişim alanlarında normal ya da normalüstü gelişim gösterebilmektedir (Melekoğlu, 2021). Bu bölümde ÖG erken belirtileri gelişim alanlarına göre değerlendirilecektir.

1.2.1.1. Bilişsel gelişim

Biliş, anlamaya hizmet eden dikkat, bellek, algı, mantık yürütme, problem çözme gibi zihinsel faaliyetleri içine alan bir terimdir (Konuk Er ve Okur, 2020). Bilişsel gelişimin hedefi mantıksal düşünmeyi sağlamak ve üst yapısını düzenlemektir. Nörolojik ve bilişsel yaklaşımlarda ÖG'yi etkileyen temel unsurun bilişsel gelişim olduğu belirtilmektedir (Konuk Er ve Okur, 2020).

NCLD (2014); ÖG'nin beyin yapısı ve işlevindeki nörolojik farklılıklardan kaynaklandığını ve kişinin bilgiyi alma, saklama, işleme, geri getirme veya iletme yeteneğini etkilediğini belirtmiştir. Genel olarak bu çocukların bilgi işleme ve çalışma belleği ile ilgili sorunlarla karşılaştığı (Eysenck vd., 2007), dikkat becerilerinde, işleme hızında, çalışma belleği görevlerinde çeşitli sorunlar yaşadığı (Zayed vd., 2013), işitsel ve görsel algılamada güçlükler yaşadıkları (Ortiz vd., 2014) bildirilmiştir. Ek olarak Peltzman (1992) ÖG riski olan çocukların bellek ve dikkat sorunları yaşadığını belirtmiştir. Nitekim NCLD (2014) ÖG olan çocukların üçte birinin aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gösterdiğini bildirmiştir.

Bilişsel gelişim becerileri açısından, ÖG riski taşıyan bireylerde, dikkat becerilerinin yavaş gelişimi, işleme hızında yetersizlikler ve sözel çalışma belleği görevlerinde zorluklar gözlemlenmektedir (Okur ve Aksoy, 2024). ÖG ve bilişsel gelişim ele alındığında çocukların dikkat konusunda yaşadığı problemler göze çarpmaktadır. Bu bağlamda ÖG olan bireyler dikkat eksikliği, dikkati sürdürmede zorluk ve dikkatin hızlı dağılması gibi hususlarda problemler yaşamaktadırlar (Konuk Er ve Okur, 2020).

Bilişin başka bir ögesi olan bellek, ÖG kapsamında değerlendirildiğinde çeşitli zorluklardan bahsetmek mümkündür. ÖG olan çocuklar bilgiyi anlık olarak akılda tutma, bilgiyi uzun süreli belleğe gönderme, bilgiyi geri getirme, yeni sözcükler edinme, görev ve sorumluluklarını hatırlama gibi alanlarda zorluklar yaşayabilmektedir. Bu problemler dolayısıyla ÖG olan çocuklarda işleme hızında da sıkıntılar oluşabilmektedir (Konuk Er ve Okur, 2020).

Bilişsel gelişimle ilişkili olan bir başka önemli kavram ise yönetici işlevler kavramıdır. Yönetici işlevler kavramı hemen hemen tüm üst düzey zihinsel işlevlere bütünsel bir yaklaşımı belirtmektedir (Oğuz ve Kara, 2018). Zihinsel amaçlara odaklanma, uygulamaya geçme, stratejileri kullanma, organizasyonu düzenleme, zaman yönetimi ve karar verme gibi kritik fonksiyonları yürüten bir yapıdır. ÖG yaşayan çocukların problem yaşadığı alanlardan biri olan yönetici işlevler günlük yaşamda ve akademik ortamda hedef belirlemede, problem çözmede, öz denetimde bulunmada, zaman yönetiminde problem yaşama şeklinde meydana gelebilmektedir (Konuk Er ve Okur, 2020). Bilişsel alanda yaşanan tüm bu zorluklar bireyin akademik yaşantısına ve diğer gelişim alanlarına zararlar verebilmektedir. Bu alanlardan biri de sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Bu

sonuçlar göz önüne alındığında G riski bulunan çocukların bilişsel gelişim açısından derinlemesine incelenmesi oldukça önemlidir (Okur ve Aksoy, 2024).

1.2.1.2.Dil gelişimi ve iletişim becerileri

Dil gelişim alanı, G olan çocukların erken çocuklukta belirtiler gösterdikleri bir gelişim alanıdır. G riski olan çocukların dil ve konuşma gelişimi genel olarak tipik gelişim gösteren akranlarına nazaran daha geridedir. Araştırmalara göre G olan çocukların yaklaşık %60'ında dil ve konuşma bozuklukları görülmektedir (akıroğlu, 2021). G olan çocukların konuşma anlaşılabilirliği genelde düşüktür (Sultan Balıkçı ve Melekoğlu, 2020). Kelime dağarcığı ve ifade edici dil konularında problemlerle karşılaşırlar (Viholainen vd., 2006). Alıcı ve ifade edici dil becerilerinde problem yaşıyan çocukların gelecekte devamlı olarak dil problemleri ile karşılaşma riski söz konusudur (Thal vd., 2000). Gelişimsel olarak öğrenme güçlüğü olan çocukların dil gelişimlerinin akranlarına nazaran daha ağır ve kısıtlı olduğu bilinmektedir.

Özel gereksinimli çocukların dil gelişimi ve özellikleri üzerine yapılan araştırmalarda, ailelerin geçmiş hikayelerinde genellikle çocuklarının yaşamın ilk yıllarından itibaren dil becerilerinde gecikme yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. (Bek ve Şen, 2015). Bu ocuklarda erken yaşıardan itibaren fonolojik işleme güçlüğü, işitsel işleme güçlüğü, ifade edici ve alıcı dil zorlukları ile sık karşılaşılmaktadır. G olan çocuklar erken yaşıarda sözcük bilgisi sınırlılığı, dil kullanımı ile ilgili plan ve organizasyon sorunları, düşüncelerini aktarmada zorluklar ve soyut kelimeleri anlamakta zorluklar yaşamaktadırlar (Turan ve Yükselen, 2004).

G olan çocuklar dilin tüm bileşenlerinde ve boyutlarında çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Bu zorluklar sesleri ve kelimeleri duyma ve anlamlandırmada güçlüğü, sözel bilgiyi hatırlamada güçlüğü, sözel yönergeleri takip etmede güçlüğü ve çeşitli iletişim kurma sorunları olarak ortaya çıkabilmektedir. G olan çocuklar dili oluşturan sesbilgisi (fonoloji), sözdizimi (sentaks), biçim bilgisi (morfoloji), anlam bilgisi (semantik) ve kullanım bilgisi (pragmatik) alanlarında çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Bu durum bu öğrencilerin akademik gelişimini de ciddi anlamda etkileyebilmektedir (Melekoğlu, 2021). Ayrıca dil gelişim alanında problem yaşıyan çocukların ilerleyen yıllarda akademik anlamda zorluklar yaşaması oldukça olasıdır. Bu bağlamda G riski açısından değerlendirildiğinde erken dönemde dil sorunları yaşıyan çocukların, ciddi risk altında olduğu söylenilebilir (Bishop ve Adams, 1990).

1.2.1.3.Psikomotor gelişim

ÖG'nin erken belirtilerinden biri de motor gelişimde yaşanan problemlerdir. ÖG açısından risk grubunda olan çocuklarda genel olarak motor gelişimin daha yavaş olduğu belirtilmiştir (Viholainen vd., 2006). Nitekim erken dönemde ÖG ile ilişkili olarak; Kirby vd. (2008) gelişimsel koordinasyon bozuklukları olduğunu, Lowenthal (1998) hiperaktivite sorunlarının yaşandığını, Sigmundsson vd. (2003) sakarlık sorunu yaşadıklarını, Wolff vd. (1990) motor planlama ve zamanlamaya ilişkin sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Motor gelişim çocuğun bağımsız yaşama katılması ve sosyal ortamlara dahil olmasında ciddi payı vardır. Motor gelişim, fizyolojik ve biyolojik değişimlere bağlı olarak hareket becerilerini kapsamanın yanı sıra diğer gelişim alanlarıyla da sürekli bir etkileşim halindedir (Demirci ve Toptaş Demirci, 2016).

ÖG'de akademik becerilerde olduğu gibi ince motor beceriler, denge ve motor-koordinasyonla ilişkili türlü problemlerle karşılaşmaktadır. ÖG olan çocuklar motor becerilerin tekrar yoluyla otomatik hale gelmesinde güçlük çekebilirler. Başat el belirlemede gecikme, küçük parçalı oyuncaklarla oynamada zorluk, hatalı kalem tutuş, bakarak kopyalamada zorluklar yaşayabilirler. Zıplama, top atma-tutma, merdiven kullanımı, bisiklet sürme gibi hareketleri içeren kaba motor becerilerde de sorunlar yaşayabilirler (MEB, 2008).

Ayrıca erken dönemde motor gelişimde sıkıntı çeken çocukların erişkinlikte daha karmaşık ve zor eylemleri gerçekleştirirken de zorlanabilecekleri bildirilmiştir. Ek olarak yaşanabilecek problemin motor gelişim alanıyla sınırlı kalmayabileceği, diğer gelişim alanlarını da etkileyebileceği belirtilmiştir (Sultan Balıkçı ve Melekoğlu, 2020). Bu durum, motor gelişimde yaşanan problemlerin, ÖG riskinin tespitinde ve müdahalesinde göz önüne alınması gereken önemli bir nokta olduğunu gözler önüne sermektedir (Okur ve Aksoy, 2024)

1.2.1.4.Sosyal duygusal gelişim

ÖG riski olan çocukların erken dönem sosyal-duygusal özellikleri göz önüne alındığında çalışmaktan kaçınma, düzensizlik, uygunsuz davranma, yüksek kaygılı olma, düşük akran kabulü, yetersiz sosyal uyum gösterme, topluluktan geri çekilme, grup ortamına katılmakta zorluk gibi problemler yaşayabilirler (Okur ve Aksoy, 2024). Öğrenme güçlüğü olan bireyler bahsedildiği üzere birçok alanda çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Yaşanan bu zorluklar bir domino taşı gibi bireyin gelişimde bulunan

tüm alanları etkileyebilmektedir. Nitekim dil konuşma ya da bilişsel becerilerde yaşanan problemlerin akademik problemlere dönüşmesi öğrencinin sosyal-duygusal durumunu etkilemekte ve ÖG olan öğrenciler sosyal ve duygusal problemler yaşamaktadır (Konuk Er ve Okur, 2020; Mc Govern vd., 2016; Melekoğlu, 2017).

Örneğin; bilgi işlemede yaşanan problemlerden kaynaklanan akademik yetersizlikler, kurallı oyun oynamada yaşanabilen zorluklar zamanla geri çekilmeye, gruba katılmada zorluğa ve yalnızlığa sebebiyet verebilir (Melekoğlu, 2017; Konuk Er ve Okur, 2020). ÖG olan çocuklar düşük benlik saygısı, düşük özgüven, stres, kaygı, düşük akran kabulü ve okuldan kaçınma gibi sorunlar da yaşamaktadır (Mc. Govern vd., 2016; Melekoğlu, 2017; Steele, 2004). Tüm bu sonuçlar ÖG riski olan çocukların sosyal-duygusal olarak da desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda sosyal- duygusal gelişim alanını desteklemek üzere çeşitli müdahale planları hazırlanarak ÖG riski olan çocuğa uygulanabilir. Erken müdahale programlarının başarısızlığı ve okula gitmemenin azalacağını belirtmiştir (Sultan- Balıkçı ve Melekoğlu, 2020).

1.3.Okula Uyum ve Öğrenme Güçlüğü

Araştırmalar, ÖG'li çocuk ve ergenlerin akademik, davranışsal, sosyal ve duygusal alanlarda çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. ÖG olan öğrencilerin okuma ve matematik başarı düzeyleri ÖG olmayan akranlarına göre daha düşüktür (Judge ve Bell 2011; Judge ve Watson 2011; Lackaye ve Margalit 2006). ÖG olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, ÖG olan öğrencilerin akademik öz yeterlikleri daha düşüktür (Baird vd., 2009; Klassen, 2010; Lackaye vd., 2006), bu da onların düşük başarı düzeylerinin bir nedeni veya etkisi olabilir. Davranışsal alanda, ÖG'li öğrencilerin, ÖG'si olmayan çocuk ve ergenlere göre klinik düzeyde davranış sorunları yaşama olasılıkları iki kat daha fazladır ve dışsallaştırılmış davranış sorunları yaşama olasılıkları da %89 daha fazladır (Yu vd., 2006).

Sosyal açıdan ÖG'li çocuk ve ergenler, ÖG olmayanlara göre daha düşük sosyal statüye sahip oldukları tespit edilmiştir (Estell vd., 2008). Yine ÖG olan çocukların sosyal uyum düzeylerinin tipik gelişen akranlarına kıyasla düşük olduğu belirtilmiştir (Anğay, 2016; Çayır, 2009). Bu sonucu destekleyecek şekilde Al-Yagon ve Mikulincer (2004), öğrenme güçlüğü olan okul çağındaki çocukların yakın ilişkilerini, öğrenme güçlüğü olmayan akranlarına göre daha az güvenli olarak değerlendirdiklerini belirlemişlerdir. Dahası, öğrenme güçlüğü olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla yakın

ilişkilerinde daha yüksek düzeyde kaçınma ve kaygı bildirdiklerini belirtmişlerdir. Bauminger ve Kimhi-Kind (2008) normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal bilgi işlemede büyük zorluklar, daha düşük bağlanma güvenliği ve daha az duygu düzenleme olduğunu bulmuşlardır. ÖG olan öğrenciler, sosyal bilgi işlemede problemler yaşamalarının yanı sıra, ÖG olmayan öğrencilere göre ruh hallerini daha olumsuz olarak değerlendirmekte (Lackaye vd., 2006) ve depresif belirtilerin daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Maag ve Reid 2006; Yu vd., 2006).

Tüm bu olumsuz durumlara ek olarak, Girli ve Atasoy (2012); öğrenme güçlüğü ve otizm tanısı almış öğrencilerin okul bahçesinde kötü sözlere ve davranışlara maruz kaldıkları, genellikle yalnız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özmen (2008); öğrenme güçlüğü olan çocukların akran reddi, akranları tarafından dışlanma, akran şiddetine maruz kalma gibi sorunları sık sık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma sebep olarak ÖG olan öğrencilerin sosyal beceri eksiklikleri ve problem davranışları belirtilmiştir (Aydemir, 2024). Akranlarıyla problem yaşayan bu çocuklar dışlanmakta, zorbalığa maruz kalmaktadır. Bu tip olumsuz durumlar ÖG'li bireylerde depresyon oluşturmakta ve dikkat becerileri üzerinde olumsuz etkiler meydana getirebilmektedir (Baumeister vd., 2008; Pearl ve Donahue, 2004).

Akademik, davranış, sosyal duruş ve depresyon konularında daha fazla zorluk yaşamamanın yanı sıra ÖG olan öğrenciler ÖG olmayan öğrencilere kıyasla öz-bildirim, kaygı ölçümlerinde daha yüksek puanlar bildirmektedir (Nelson ve Harwood 2011; Wilson vd., 2009). Nelson ve Harwood (2011); ÖG olan çocuk ve ergenlerde anksiyete belirtilerini ölçen 58 çalışmanın meta-analizini gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, bu çalışmalar genelinde ÖG'ye sahip katılımcıların, ÖG olmayan akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama kaygı puanlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Cohen (1986); ruh sağlığına potansiyel olarak zarar vermenin yanı sıra, ÖG'li çocuk ve ergenlerin bildirdiği yüksek kaygı düzeyleri, onların dikkatini öğrenmeden uzaklaştırarak veya zor okul çalışmalarından kaçınmaya yönlendirerek akademik ilerlemelerini de engelleyebileceğini belirtmiştir.

Genel olarak okul çocukları için yüksek düzeyde kaygı, bilgi işleme ve çalışma belleği ile ilgili sorunlara, kendini izleme eksikliğine ve akademik görevleri yerine getirmek için stratejilerin seyrek kullanılmasına ve hatta okulu bırakma riskini artmasına neden

olabilmektedir (Eysenck vd., 2007; McGovern vd., 2016; Van Ameringen vd., 2003). Bu kaygı bağıntıları, ÖG'li öğrencilerin zaten karşılaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu yukarıda belirtilen zorluklarla birleştiğinde, sonuçlar bu öğrenciler için daha acımasız olabilir (McGovern vd., 2016).

Yapılan araştırmalarda okula uyum üzerinde olumsuz etkisi olan öğrenci kaynaklı problemlerin hemen hepsinin ÖG olan çocuklarda sık rastlanan durumlar olduğunu gözler önüne sermektedir. Nitekim ÖG'li öğrencilerin okula uyumunun daha düşük olduğunu (Tur-Kaspa ve Bryan 1995) ve ÖG olan öğrencilerin kendileri tarafından bildirilen kaygı düzeylerinin tipik gelişen çocuklara göre daha yüksek olduğu (Nelson ve Harwood 2011; Wilson vd., 2009) belirtilmiştir. Bu bağlamda, Steele (2004); ÖG riski altındaki çocukların erken tespiti ve okula başlamadan önce müdahale edilmesinin, okula uyumlarını artıracaklarını belirtmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde ÖG belirtileri gösterebilecek çocukların belirlenmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Reid (2011) ise; bu süreçte öğretmenlerin ve ebeveynlerin ÖG riskini işaret eden erken belirtiler hakkında bilgi sahibi olmalarının, çocukların eğitsel açıdan erken müdahale alması yönünden faydalı olacağını belirtmektedir. Son olarak, Bender (2008) ÖG açısından risk altındaki çocuklara erken müdahale edilmemesinin, ilkokul yıllarında ve sonrasında davranışsal ve duygusal sorunların çözümünü daha da zorlaştıracaklarını ifade etmektedir.

1.4.Araştırma gereksinimi

Dünyada okul öncesi dönemin hangi yaş grubunu kapsadığına dair çeşitli tartışmalar ve farklı uygulamalar olsa da ülkemizde genel olarak 0-6 yaş aralığının bu kavrama karşılık olarak kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönem, hayatın başlangıç dönemini, gelişimin en hızlı seyrettiği dönemi ve gelişimde kritik süreçlerin en yoğun yaşandığı dönemi temsil etmektedir. Bu kritik dönemde, çocuğun bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri, yeteneklerinin farkında olunarak, sağlıklı bir şekilde tüm gelişim alanlarında gelişimlerinin sağlanmasına ek olarak olumlu duygusal ve kişilik özelliklerinin temellerinin atılmasını sağlayan sistemli eğitimi de okul öncesi eğitimin bir tanımı olarak kabul etmek mümkündür (Konuk Er ve Okur, 2020).

Çocuğun bu dönemde tanıştığı okul ise onun açısından, evinden ilk defa ayrıldığı, ilk defa yabancılarla tek başına kaldığı, uyması beklenen birçok kural ve birçok sorumluluğun olduğu yabancı bir mekandır. (Türker-Üçüncü, 2021). Bu yabancı mekana uyum süreci hem çocuklar hem de veliler için zor ve heyecan verici bir dönemdir. Birçok farklı

değişiklik ile mücadele etmeyi gerektirir. Bu değişiklikler, artan akademik talepleri, giderek daha karmaşık hale gelen sosyal ortamları, azalan aile desteğini, kurallar ve rutinlerdeki değişiklikleri, gün içinde daha fazla geçişleri ve bire bir geçirilen zamanların azalmasını içerebilir (Fontil vd., 2020). Okula uyum birçok farklı değişkenlerin etkisinde olan geniş kapsamlı bir olgudur ve okulun öğrenciden beklediği değişim taleplerine öğrencinin verdiği karşılıkları temsil etmektedir. Bu bağlamda çocuğun bu taleplere verdiği karşılık yani bu değişime sağladığı uyum ilerleyen yıllardaki başarısını etkileyebilmektedir (Aksoy, 2018a; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018).

Çocukların önceki yaşantıları ile yeni yaşantıları arasındaki denge durumu, etkisini ilerleyen dönemde gösterebilmektedir. Bu nedenle okul öncesinde okula uyumun sağlanması sonraki dönemlerde olacak kademeler arası geçişte okula uyumun tesis edilmesi adına oldukça önemlidir. Çünkü çocukların okul öncesi dönemdeki yaşamışlıkları ilerleyen dönemde hayata bakış açısının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu yönüyle anaokuluna geçiş çocuk için oldukça önemli bir dönüm noktası olarak görülmektedir (Eckert vd., 2008). Bu sebeple son yıllarda çocukların ve ailelerin okula geçiş deneyimlerine artan bir ilgisi vardır. Bu da çocukların ilk yıllarına yatırım yapmanın değerini vurgulamaktadır (Fontil vd., 2020).

Okula uyum sağlayan çocukların, sağlayamayan çocuklara nazaran daha olumlu özellikler gösterdikleri bilinmektedir. Okula uyum sağlayan çocukların dikkat sağlama ve sürdürmede başarılı oldukları, okul ve sınıf içi faaliyetlerde daha aktif rol aldıkları, bağımsız ve iş birliği içinde daha rahat çalışabildikleri dolayısıyla akademik olarak uyum sorunu yaşayan çocuklara nazaran daha başarılı oldukları (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020), akran ve öğretmen ilişkilerinin daha güçlü olduğu, sosyal etkileşimlerinin daha başarılı olduğu, sosyal becerileri ortama ve şartlara uygun olarak kullandıkları ve akranları tarafından daha çok sevildikleri görülmektedir (Estell vd., 2018). Bunun aksine okula geçiş sürecinde sorun yaşayan çocukların büyük oranda gelecekte de okul kademeleri geçişlerinde ve akademik anlamda zorluklar yaşadıkları (Ladd, 1990; Perry ve Weinstein, 1998) ve bu çocuklarda okuldan uzaklaşma isteği, okulu sevmeme, sosyal olmayan davranışlar gösterme, problem davranış sergileme ve düşük akademik başarı gösterme durumlarının yaygın olduğu bilinmektedir (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020). Okul uyumunda güçlük çeken bireyler için böylesi risk unsurlarıyla ilişkili olarak hayatın ilerleyen dönemlerinde iletişim problemlerinden,

duygusal problemlere hatta mesleki problemlere kadar birçok risk olduğu belirtilmektedir (Ladd, 1990).

Okula uyumu etkileyen faktörler incelendiğinde ise, bu faktörleri üç sınıfa ayırmanın mümkün olduğu belirtilmiştir. Bu faktörler; okul ve programa ilişkin, aileye ilişkin ve öğrenciye ilişkin faktörler olarak belirtilebilir (Aksoy, 2018b). Okul ve programa ilişkin faktörlere dair yapılan araştırmalarda öğretmen-öğrenci ilişkileri (Ogelman vd., 2015), okulda akran ortamı (Ladd, 1990; Ogelman ve Aytaç, 2020; Yoleri, 2015), veli oryantasyon programı yapılması (Topcu ve Nazlı, 2018) gibi konular araştırmaların konusunu oluşturmuştur. Aileye ilişkin faktörleri içeren çalışmalara bakıldığında aile tutumları ve görüşleri (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021; Ogelman, 2013, Özen Altınkaynak ve Akman, 2019), kardeş sayısı ve özellikleri (Kaya, 2016), ailenin sosyo ekonomik düzeyi ve anne baba öğrenim düzeylerini ele alan çalışmalar mevcuttur.

Çocuktan kaynaklanan faktörler ise çocuğun kişilik özellikleri (Kaya ve Akgün, 2016; Reed-Victor, 2004; Yoleri, 2014), sahip olduğu motor beceriler (Bart vd. 2007), duygusal ve davranışsal özellikleri (McGovern vd., 2016; Perry ve Weinstein, 1998; Yoleri, 2013, Yoleri, 2015), sahip olduğu sosyal beceriler (Betts ve Rottenberg, 2007; Gülay, 2011a; Ladd ve Price, 1987) gibi yeni bir sosyal çevre olan okula uyumu etkileyen faktörler olduğu belirtilmektedir. Bu öğrenci özelliklerinden problem davranışlar sergileme ve bir gelişimsel yetersizliğe sahip olmadan kaynaklanan sınırlılıklar okul uyumuna negatif yönde etki ederken, olumlu iletişim ve olumlu kişilik özellikleri pozitif yönde etki etmektedir. Çocuğun özel gereksinimli olma durumu da (Aksoy, 2018a; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; McGovern vd., 2016; Reed-Victor, 2004; Sucuoğlu vd., 2019; Tiryaki ve Aksoy, 2023; Welchons ve McIntyre, 2017) okula uyumu etkileyen önemli bir etken olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük düzeyde okula uyum sağladıklarını ortaya koymaktadır (Aksoy, 2018b; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; McIntyre vd., 2006; Sucuoğlu vd., 2019).

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler grubunda yer alan öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrenciler de okula uyum anlamında ciddi problemler yaşayabilmektedirler. Nitekim yapılan araştırmalar ÖG'li öğrencilerin okula uyumunun daha düşük düzeyde olduğunu (Tur-Kaspa ve Bryan, 1995) ve ÖG olan öğrencilerin kendileri tarafından bildirilen kaygı düzeylerinin tipik gelişen çocuklara göre daha yüksek olduğunu (Greenham 1999;

Margalit ve Raviv, 1984; Nelson ve Harwood, 2011; Wilson vd., 2009) ortaya koymaktadır.

Ülkemizde ÖG tanısı öğrencilerin ilkokula başlamasının ardından akademik anlamda ciddi güçlükler çekmesi sonucu konulabilmektedir (Balıkçı, 2015). Oysa okul öncesi dönemde ÖG tanısı resmi olarak konulamasa da ÖG'ye ilişkin risk belirtileri kendini göstermektedir. ÖG'ne dair erken belirtiler gösteren çocukların bu risk durumunu belirlemek, sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek duygusal ve davranışsal sorunların daha rahat bir şekilde aşılmasında etkili olabilir (Jena, 2013; Melekoğlu, 2020). Erken belirtilerin ortaya çıktığı dönemde aileler veya öğretmenler bilinçli olursa erken müdahaleye olanak sağlayabilirler. Doğru müdahalenin sağlanması öğrencinin ilerleyen yıllarda ÖG kaynaklı problemlerden daha az etkilenmesini sağlayabilmektedir (Melekoğlu, 2020).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin okula uyumunu inceleyen araştırmalar (Aksoy, 2018a; ; Aksoy, 2018b; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Sucuoğlu vd., 2019; Tiryaki ve Aksoy, 2023; Yıldırım, 2022) olmasına karşın öğrenme güçlüğü olan ya da ÖG riski olan bireylerin okula uyumunu inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak okula uyum ile ÖG riski arasında kurulacak olası bir bağlantının, okul öncesi dönemde okula uyum problemi yaşayan çocukların ÖG riski açısından değerlendirilmesine imkan tanıyacağı düşünülmektedir. Bu değerlendirme sonucunda sahip olunan ÖG riskinin erken şekilde tespitine, dolayısıyla ÖG riskine karşı erken müdahaleye fırsat sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okulöncesi dönem öğrencilerinin okula uyum düzeyleri ile sahip oldukları öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Katılımcıların OUÖDA-KF (Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu) ve ÖGEBTÖ (Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği) puan dağılımları nasıldır?
2. Katılımcıların OUÖDA-KF puanları cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

3. Katılımcıların ÖGEBTÖ puanları cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcıların OUÖDA-KF puanları yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
5. Katılımcıların ÖGEBTÖ puanları yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
6. ÖGEBTÖ puanlarına göre ÖG riski bulunan ve bulunmayan öğrencilerin OUÖDA-KF puanları anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
7. Katılımcıların OUÖDA-KF puanları ile ÖGEBTÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6.Araştırmanın Önemi

Okula geçişte çocukların hem akademik hem de sosyo-duygusal açıdan uyum sağlamaları gerekmektedir. Okula uyum, çocuğun akademik talepleri karşılama, dikkatli olma, sınıf etkinliklerine katılma ve bağımsız bir öğrenci olma becerisiyle ilgilidir. Sosyal ve duygusal uyum, çocuğun öğretmenleri ve akranlarıyla anlamlı ve olumlu ilişkiler kurma ve duygusal açıdan kendini güvende hissetme becerisini ifade eder. Çocukların okulda sosyal rahatlık ve güvenlik duygusu, onların akademik zorluklara konsantre olma yeteneklerini etkiler (Ladd, 1990; Ladd ve Price, 1987) ve bunun tersi de çocukların akademik performanslarının, öz değer duygusunu ve gelecekteki sosyal ve duygusal uyumlarını etkilediğini göstermektedir (Chen, Rubin ve Li, 1997).

Okula uyum sağlayan çocuklar, sağlayamayan çocuklara nazaran daha olumlu özellikler göstermektedirler (Teymurlu, 2019). Okula uyum sağlayan çocukların dikkat sağlama ve sürdürmede başarılı oldukları, okul ve sınıf içi faaliyetlerde daha aktif rol aldıkları, bağımsız ve iş birliği içinde daha rahat çalışabildikleri bildirilmiştir. Dolayısıyla okula uyum sağlayan çocukların, akademik olarak uyum sorunu yaşayan çocuklara nazaran daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020).

Okula uyum sağlayan öğrencilerin akran ve öğretmen ilişkilerinin daha güçlü olduğu, sosyal etkileşimlerinin daha başarılı olduğu, sosyal becerileri ortama ve şartlara uygun olarak kullandıkları ve akranları tarafından daha çok sevildikleri görülmektedir (Estell vd., 2018). Olumlu şekillenen akran ilişkileri bireyin gruba dahil olma hissini geliştirir. Olumsuz akran yaşantıları ve saldırganlık, şiddete maruz kalma, yalnızlık yaşama, dışlanma gibi durumlar okula uyumu negatif yönde etkileyebilmektedir. Okula karşı

olumsuz tutumları olan çocukların okuldaki sosyal gruplara karşıda mesafeli olması söz konusu olabilmekte, bu durumda çocuğun çekingen bir kişilik geliştirmesine sebep olabilmekte ve böylesi durumlar çocuğun okula uyumuna etki edebilmektedir (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020).

Okula uyum gösterme seviyesi, çocuğun ilerdeki süreçte okul kurumuna göstereceği tepkinin belirleyicisi olabilmektedir. Erken dönemdeki okula uyum düzeylerinin ilerleyen dönemdeki akademik başarılarının bazı kısımlarını yordadığı belirtilmektedir (Aksoy, 2018b; Bakkaoglu ve Sucuoğlu, 2018; Betts ve Rotenberg, 2007). Okul öncesinde okula sağlanan uyum sonraki okul deneyimlerini, sosyal çevresini, öz benliğini, özsaygısını, özgüvenini ve başkalarıyla olan iletişimini yani hayatın tamamını etkileyen bir unsur olabilmektedir. Araştırmacılar, yetersiz okul öncesi deneyimin olumsuz etkilerinin, temel bilişsel eksikliklerin etkilerini taklit eden beceri eksikliklerine yol açabileceğini öne sürdüler (Clay, 1985). Bu yönüyle okul öncesinde okula uyum kişinin hayatı için oldukça kritik bir yere sahiptir (Şepitçi, 2018).

ÖG olan çocuklar açısından okula uyum konusuna bakıldığında ise ÖG olan çocukların gelişimsel alanlarda çeşitli problemler yaşadığı bu sebeplerle tipik gelişen akranlarına nazaran daha az düzeyde okula uyum gösterdikleri belirtilmiştir (Mc.Govern vd., 2016; Tur-Kaspa ve Bryan 1995). ÖG olan çocukların yüksek düzeyde kaygı duyduklarını, bu kaygının onları öğrenmeden uzaklaştırıp kaçınmaya yol açabileceğini belirtmiştir (Cohen, 1986; Van Ameringen vd., 2003).

Bu problemlerin yaşanmaması adına ÖG riski altında bulunan çocukların erken tespit edilmesi ve erken müdahale edilmesi okula uyumu artıracaktır (Steele, 2004). Bu bağlamda ÖG riski bulunan çocukların erken tespit edilmesi oldukça önemli bir husustur (Sultan Balıkçı ve Melekoğlu, 2020). Erken tespitin sağlanabilmesi adına öğretmen ve ebeveynlerin ÖG riski erken belirtileri hakkında bilgili ve farkında olmaları oldukça faydalı ve önemlidir (Reid, 2011).

Ulusal alanyazında ÖG riski olan çocukların okula uyumlarına dair bir araştırmayla karşılaşılammıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Okula uyum ve öğrenme güçlüğü riski arasında ilişkinin araştırıldığı bu araştırma sonuçlarıyla okula uyum problemi yaşayan çocukların ÖG riski açısından değerlendirilmesini sağlayabileceği ve okula uyumu etkileyen bir ÖG riski varsa, bu durumun erken tespitine imkan sağlaması umulmaktadır. Gelişimsel alanlarda ve okul

uyumunda desteğe ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu konuda yapılacak başka araştırmalarla birlikte toplum tabanlı iş birliklerinin kurulmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca okula uyum ve öğrenme güçlüğü erken belirtileri konularında yapılacak başka araştırmaların da sonuçlarıyla beraber okul öncesi dönemde öğrencisi bulunan ebeveynler ve öğretmenler için öğretici programların oluşmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7.Varsayımlar

Bu araştırmada okul öncesi öğretmeni tarafından öğretmen bilgi formu ve her bir öğrenci için OUÖDÖ-KF formu doldurması istenmiştir. Ebeveynlerden ise anne-baba ve çocuk bilgilerini içeren bilgi formu ve çocukları için bir adet ÖGEBTÖ formu doldurmaları istenmiştir. Öğretmen ve anne-babaların doldurdukları bu form ve ölçekleri içten ve samimimi olarak en doğru şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.

1.8.Sınırlılıklar

Okul öncesi dönem çocukların okula uyumunun öğrenme güçlüğü ile olan ilişkisini araştıran bu çalışma veri toplama araçlarının değişkenlerdeki seviyeyi ölçme yeterliliği ile sınırlıdır. Ayrıca kişinin bildirimine dayalı olarak alınan ölçeklerden elde edilecek verilerde bulunan sınırlılıklar bu araştırma için de geçerlidir.

1.9.Tanımlar

Okula uyum: öğrencinin sahip olduğu özellikleri ile karakterler özellikleri ve öğrenme ortamları arasındaki eğitimsel uyumu en üst seviyeye getirmek için ihtiyaç duyulan okul kültürleşmesi ve adaptasyon düzeyidir (Spencer, 1999)

Öğrenme Güçlüğü: Kaliteli eğitime yanıt vermeyen ve mücadelesinin tıbbi, eğitimsel, çevresel veya psikiyatrik nedenlere atfedilemeyen bireylerde akademik başarıda ve ilgili öğrenme ve davranış alanlarında beklenmedik, önemli zorluklar olarak tanımlanabilir (NCLD, 2014).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1.Araştırma Modeli

Okul öncesi dönem öğrencilerinin okula uyum düzeyleri ile sahip oldukları öğrenme güçlüğü riski arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri çoğunlukla iki ve/veya fazlası değişkenin ilişkisini ortaya koymaya çalışır. Bu değişkenler arasında beraber değişiminin bulunup bulunmadığını, bulunuyorsa derecesini tespit etmeyi hedefler. Ek olarak araştırılan bir durumun düzeyinin belli değişkenler bakımından karşılaştırıldığında farklılaşma olup olmadığını ele alabilir (Gülbüz ve Şahin, 2018).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırma 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılında Isparta İli Merkez İlçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve bağımsız anaokullarında yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi için örneklem amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerinin seçimi için takvim yaşının en az 60 aylık olması ve Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) bulunmaması olmak üzere iki adet katılım kriteri belirlenmiştir. Bu kriterleri karşılayan okul öncesi öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenleri ve anne-babaları bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcıların gönüllü katılımı sağlanması esas alınmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki bölümde açıklanmıştır.

2.3.Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya 424 okul öncesi öğrencisi, bu çocukların ebeveynleri (n=424) ve öğretmenleri (n=44) katılmıştır. Bu kapsamda çalışmaya katılan 424 okul öncesi öğrencisinin 209'u kız (%49,7), 215'i erkek (%50,3)'tir. Öğrencilerin yaşları 60-77 ay ay aralığında olup, ortalaması 66,75 ay olarak tespit edilirken standart sapma değeri 4,07 olarak belirlenmiştir. Kız öğrencilerin yaşı 60-76 ay aralığında olup, ortalaması 66,73 ay olarak tespit edilirken standart sapma değeri ise 4,04 olarak tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin yaşı 60-77 ay aralığında olup ortalaması 66,75 ay olarak tespit edilirken standart sapma değeri ise 4,07 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin daha önce okul öncesi eğitim alıp almama durumları göz önüne alındığında ise 296

öğrencinin (%69,8) daha önce okul öncesinde eğitim aldığı, 128 öğrencinin (%30,2) almadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan 44 öğretmenin 42 (%95,50) tanesi kadın, 2 (%4,5) tanesi erkektir. Öğretmenlerin yaş aralığı 23-53 olup, ortalaması 37,4 yıl olurken standart sapma değeri 6,96 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri 2-28 yıl aralığında olup, ortalaması 13,6 yıl olurken standart sapma değeri 6,00 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan 424 annenin yaş aralığı 23-50 yaş olup, ortalama yaş 35,14 olarak belirlenmiştir. Babaların yaş aralığı ise 24-60 yaş olurken, ortalama yaş 38,11 olarak tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeylerine bakıldığında ilkökul mezunu anne sayısı 6 (%1,42), ortaokul mezunu anne sayısı 24(%5,66), lise mezunu anne sayısı (%29,72), ön lisans mezunu anne sayısı 19 (%4,48), lisans mezunu anne sayısı 216 (%50,94), lisansüstü eğitimi olan anne sayısı 33 (%7,78) olmuştur. Baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise ilkökul mezunu baba sayısı 16 (%3,77), ortaokul mezunu baba sayısı 39 (%9,20), lise mezunu baba sayısı 130 (%30,66), ön lisans mezunu baba sayısı 3 (%0,71), lisans mezunu baba sayısı 187 (%44,10) ve lisansüstü eğitim alan baba sayısı 49 (%11,53) olduğu tespit edilmiştir.

2.4.Veritoplama Araçları

Araştırmada katılımcı öğretmen, anne baba ve öğrenci demografik bilgilerinin edinilmesi amacıyla demografik bilgi formları, öğrencilerin okula uyum düzeyini belirlemek amacıyla Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu-(OUÖDÖ-KF) ve Öğrencilerin öğrenme güçlüğü riskini belirlemek için ise Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) kullanılmıştır.

2.4.1.Demografik bilgi formları

Okul öncesinde eğitim veren öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki deneyiminin sorulduğu demografik bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve araştırma esnasında öğretmenlerden doldurmaları istenmiştir. Anne-baba tarafından doldurulacak anne-baba ve öğrenciye ilişkin bilgilerin istendiği demografik bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda anne babaya ilişkin olarak; anne-baba yaşı, eğitim düzeyleri, çalışıp çalışmama durumları ve yapılan meslek bilgileri yer almıştır. Öğrenciye ilişkin doğum tarihi, cinsiyet, doğum özellikleri ve eğitim sağlık bilgileri yer almış ve formun, ölçek uygulanırken anne-baba tarafından doldurulması istenmiştir.

2.4.2.Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF):

OUÖDÖ-KF, Birch ve Ladd (1997) tarafından geliştirilen 52 maddeden oluşan Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği'nin (Teacher Rating Scale of School Adjustment), Betts ve Rotenberg tarafından 2007 yılında revize edilen ve kısaltılan versiyonunun Türkçe'ye uyarlanmış halidir. Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışması sonucunda, ölçeğin iki alt faktör ve 15 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu ölçek, Sınıfa Katılım (SK) ve Olumlu Yönelim (OY) alt ölçeklerine sahiptir. Öğretmenler tarafından kullanılan 3'lü Likert tipi derecelendirme ölçeği, öğrencilerin genel okula uyum durumunu değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar arttıkça, öğrencilerin okula uyum düzeyinin de yükseldiği belirtilmiştir.

OUÖDÖ-KF'nin faktör yapısının belirlenmesi ve yapı geçerliğinin test edilmesi adına Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapıldığı belirtilmiştir. AFA yapılmadan önce örneklemin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla, Kaiser Mayer-Olkin (KMO) ve değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olup olmadığını test etmek için Barlett testlerinin yapıldığı ve test sonuçlarına göre değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Ek olarak maddelerin ayırt ediciliğinin incelenmesi amacıyla üst %27 ile alt %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapıldığı ve ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunun belirlendiği bildirilmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için yapılan AFA sonuçlarına göre belirlenen iki faktörlü yapının doğruluğunu test etmek üzere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) de yapıldığı ve modelin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunun tespit edildiği bildirilmiştir.

OUÖDÖ-KF'nin güvenirliğinin tespiti amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları incelendiği ve Sınıfa Katılım alt faktörü için .94, Olumlu Yönelim alt faktörü için .84 ve ölçeğin toplamı için .94 olduğu bulunduğu ve bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Sonuç olarak yapılan geçerlik ve güvenirlik araştırmaları doğrultusunda OUÖDÖ-KF'nin okul öncesinde bulunan çocukların okula uyumlarını değerlendirmek için uygun psikometrik özelliklere sahip olduğu bildirilmiştir. Mevcut araştırmada da OUÖDÖ-KF'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve Sınıfa Katılım alt faktörü için .91, Olumlu Yönelim alt faktörü için .81 ve ölçeğin toplamı için .93 olduğu tespit edilmiştir.

2.4.3.Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ):

Aksoy ve Okur (2021) tarafından geliştirilen ÖGEBTÖ, beş puanlık Likert tipi bir derecelendirme sistemiyle çalışan ve toplam 52 madde ile dört temel alt ölçekten oluşan bir ölçektir. Yanıtlar beş seviyede verilmekte olup, sırasıyla (1) "Tamamen katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kararsızım", (4) "Katılıyorum" ve (5) "Tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Alan yazını incelemeleri ve istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler; 14 maddeden oluşan "Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (DGİB)", 18 maddeden oluşan "Bilişsel Beceriler (BB)", 13 maddeden oluşan "Psikomotor Beceriler (PB)" ve 7 maddeden oluşan "Sosyal Duygusal Beceriler (SDB)" olarak tanımlanmıştır. Ebeveynler, çocuklarını tanımlayan maddeleri işaretlemekte ve ölçekten alınan toplam puan 52 ile 260 arasında değişmektedir. Ölçekte elde edilen yüksek puanlar, değerlendirme yapılan çocuğun öğrenme güçlüğüne sahip olma riskinin yükseldiğine işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenirliğinin incelenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonu, alt ölçekler arası korelasyon, iç tutarlılık katsayısı, alt-üst %27 güvenirliği, iki yarı güvenirliği ve test-tekrar test güvenirliği çalışmaları yapıldığı bildirilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında yapılan analizler sonucunda ÖGEBTÖ'nün geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulguların ölçeği geçerli ve güvenilir kabul edebilmek için yeterli olduğu görüldüğü bildirilmiştir. Buna göre ÖGEBTÖ ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .95$ olduğu, alt ölçeklerde ise Dil gelişimi ve İletişim $\alpha = .94$, Bilişsel Beceri $\alpha = .91$, Psikomotor Gelişim $\alpha = .88$, Sosyal- Duygusal Gelişim Becerileri $\alpha = .85$ şeklinde bulunmuştur. Test-tekrar test için toplanan verilerden elde edilen analizler sonucunda ise Pearson korelasyon katsayısı $r = .86$ ($p < .01$) bulunduğu bildirilmiştir. Mevcut araştırma da elde edilen ÖGEBTÖ ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının $\alpha = .94$ olduğu, alt ölçeklerde ise Dil gelişimi ve İletişim $\alpha = .89$, Bilişsel Beceri $\alpha = .87$, Psikomotor Gelişim $\alpha = .86$, Sosyal- Duygusal Gelişim Becerileri $\alpha = .83$ olarak tespit edilmiştir.

2.5.Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Sonrasında Isparta Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Isparta İl'inde bulunan bağımsız ana okullarında araştırma yapabilmek için araştırma uygulama izni alınmıştır. Ardından Isparta İli bağımsız anaokulları idarecilerine telefonla

ulaşılmış, araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve randevu talep edilmiştir. Randevu alınan 16 farklı bağımsız anaokulu ziyaret edilerek idareciler ve öğretmenler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre; öğretmenlerin doldurması için Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve anne-babaların doldurması için Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ), Demografik bilgi formu ve Gönüllü Katılım Formlarıyla birlikte teslim edilmiştir. Bu kapsamda okullara toplam 1180 adet öğrenci için ölçekler ve formlar bırakılmıştır. Bırakılan ölçek ve formların bir hafta içinde doldurulması rica edilmiştir. Aradan bir hafta geçtikten sonra formların dağıtıldığı 16 anaokulu tekrar ziyaret edilmiş ve doldurulan ölçek ve formlar teslim alınmıştır. Teslim alınan ölçek ve formlar sayılmış, toplam 560 öğrenci için hem anne-baba hem de öğretmen tarafından doldurulmuş olan ölçek ve formlar teşekkür edilerek teslim alınmıştır.

2.6.Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasının ardından formlar ve ölçekler incelenmiştir. Eksik, hatalı olan ve araştırma kriterlerini (yaş ve ÇÖZGER) karşılamayan 127 öğrencinin formları ve ölçekleri veri setinden çıkartılmıştır. Sonrasında 433 öğrenci için toplanan veriler SPSS paket programına yüklenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Bu bağlamda normal dağılımı sağlamak amacıyla uç değer olan dokuz öğrencinin verileri veri setinden çıkartılmıştır. Kalan 424 öğrenci için yapılan çarpıklık basıklık testi sonuçları Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1.

OUÖDÖ-KF ve ÖGEBTÖ ölçekleri ve alt ölçekleri normal dağılım değerleri

Ölçekler	n	Skewness	Std. Error	Kurtosis	Std. Error
SK	424	-1.019	.119	.040	.237
OY	424	-1.343	.119	.758	.237
OUÖDÖ-KF Toplam Puan	424	-1.063	.119	.130	.237
DGİB	424	1.272	.119	1.322	.237
BB	424	.332	.119	-.367	.237
PB	424	.974	.119	.749	.237
SDB	424	.769	.119	.076	.237
ÖGEBTÖ Toplam Puan	424	.590	.119	-.141	.237

Normal dağılım sağlandıktan sonra verilerin analizi SPSS27 paket programında yapılmıştır. Verilerin frekans, ortalama ve yüzdelik gibi değerlerini analiz edip incelemek için betimsel istatistikler yapılmıştır. Sonrasında ileri seviye analizler için parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda t test, pearson korelasyon katsayısı, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.



3. BULGULAR

3.1. Ölçek Puanlarına Göre Okula Uyum ve ÖÖG Riskinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğrencilerin OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların dağılımları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Öğrencilerin OUÖDÖ-KF puan dağılımları

OUÖDÖ-KF PUANI	Yüzdelik Dilim	n	%	x	ss
6-21	%0-25	112	26	15,54	4,04
22-26	%26-50	105	25	24,33	1,39
27-29	%51-75	93	22	28,05	0,82
30	%76-100	114	27	30	0

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 30'dur. Öğrencilerin tamamının (n=424) aldıkları puanların ortalaması 24,35 puan ve standart sapması 6,09 puan olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların dağılımı incelendiğinde ilk %25'lik dilimde 112 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayı öğrencilerin tamamının %26'sını oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin puan aralığı 6-21 puan olarak belirlenirken, ortalama puanları 15,54, standart sapma değeri ise 4,04 puan olarak tespit edilmiştir.

İkinci %25'lik dilimde ise 105 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayı öğrencilerin tamamının %25'ini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin puan aralığı 22-26 puan olarak belirlenirken, ortalama puanları 24,33, standart sapma değeri ise 1,39 puan olarak tespit edilmiştir. Üçüncü %25'lik dilimde ise 93 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayı öğrencilerin tamamının %22'sini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin puan aralığı 27-29 puan olarak belirlenirken, ortalama puanları 28,05, standart sapma değeri ise 0,82 puan olarak tespit edilmiştir.

Son %25'lik dilimde ise 114 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayı öğrencilerin tamamının %27'sini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin tamamının puanı 30 tam puan olarak belirlenirken, ortalama puanları 30, standart sapma değeri ise 0 puan olarak tespit edilmiştir.

Tüm öğrencilerin ortalama puanından (24,35) bir standart sapma puanı (6.09) aşağıda puan alan öğrencilerin sayısı ise 80 olarak tespit edilmiştir. Buna göre 424 öğrenciden 80 öğrencinin (%18,86) okula uyumda güçlük çektiği söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin ÖGEBTÖ'den aldıkları standart puanların dağılımları ise Tablo 3.2'de sunulmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük standart puan "1" ve en yüksek standart puan "20" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin tamamının (n=424) aldıkları puanların ortalaması 5,02 puan ve standart sapması 2,64 puan olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ÖGEBTÖ Standart Puanları baz alınarak ÖG risk düzeylerini belirlemektedir. Dört farklı risk grubu bulunmaktadır. Bu göre risk grupları "görülme riski çok az", "hafif düzey ÖG riski olan", "orta düzey ÖG riski olan" "yüksek düzey ÖG riski olan" şeklinde tanımlanmıştır.

Risk gruplarına göre öğrenci dağılımları incelendiğinde 202 öğrenci "görülme riski çok az" olarak tespit edilmiştir. Bu grup toplam öğrenci sayısının %47,64'ünü oluşturmaktadır. Standart puan ortalamaları ise 2,76 olarak tespit edilirken, standart sapma değeri 1,00 olarak tespit edilmiştir. Bu grubun okula uyum (OUÖDÖ-KF) puan ortalaması ise 25,14 puan olarak tespit edilmiştir.

"Hafif düzey ÖG riski olan" öğrencilerin sayısı ise 193 olarak tespit edilmiştir. Bu grupta olan öğrenciler toplam öğrenci sayısının %45,52'sini oluşturmaktadır. Standart Puan ortalamaları 6,53 olarak tespit edilirken, standart sapma değeri 1,26 olarak tespit edilmiştir. Bu grubun okula uyum (OUÖDÖ-KF) puan ortalaması ise 23,99 puan olarak tespit edilmiştir.

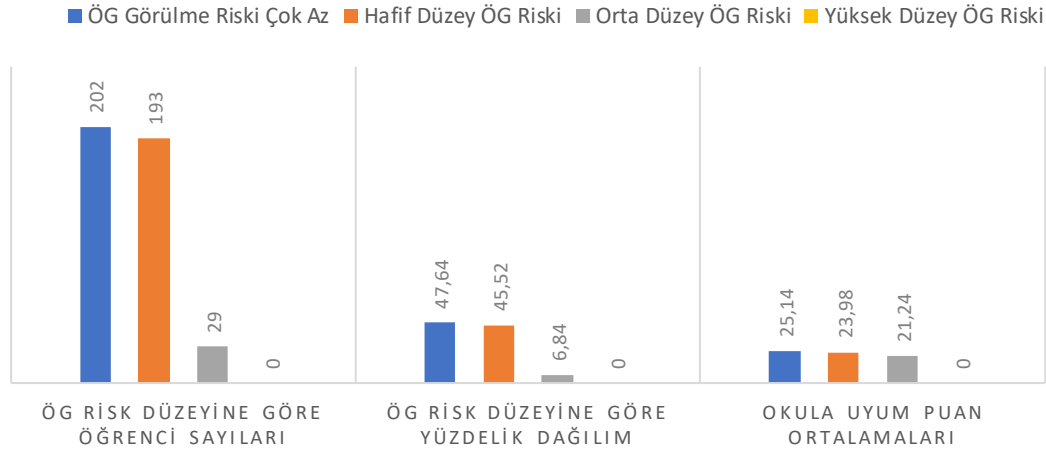
"Orta düzey ÖG riski olan" öğrencilerin sayısı ise 29 olarak tespit edilmiştir. Bu grupta olan öğrenciler toplam öğrenci sayısının %6,84'ünü oluşturmaktadır. Bu grupta olan öğrencilerin Standart Puan ortalamaları 10,72 olarak tespit edilirken, standart sapma değeri 0,96 olarak tespit edilmiştir. Bu grubun okula uyum (OUÖDÖ-KF) puan ortalaması ise 21,24 puan olarak tespit edilmiştir.

Son olarak "Yüksek düzey ÖG riski olan" öğrencilerin sayısı ise 0 olarak tespit edilmiştir. Buna göre 202 öğrenci için ÖG riskinin olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık 222 öğrenci için hafif ve orta düzeyde ÖG riskinin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.2*Öğrencilerin ÖGEBTÖ Standart Puanları, ÖG Risk Dağılımları ve OUÖDÖ-KF Puan Ortalamaları*

ÖGEBTÖ standart puan	n	%	x	ss	OUÖDÖ-KF Puan Ortalamaları
1-4 (ÖG görülme riski çok az)	202	47,64	2,76	1,00	25,14
5-9 (hafif düzey ÖG riski)	193	45,52	6,53	1,26	23,99
10-14 (orta düzey ÖG riski)	29	6,84	10,72	0,96	21,24
15-20 (yüksek düzey ÖG riski)	0	0	0	0	0

Öğrencilerin ÖG risk grubuna göre sayısal ve yüzdelik dağılımlarına ek olarak ortalama okula uyum (OUÖDÖ-KF) puanları Şekil 3.1.'de sunulmuştur. Buna göre ÖG görülme riskinin çok az olduğu grubun okula uyum (OUÖDÖ-KF) ortalama puanı 25,14, hafif düzey ÖG riski bulunan grubun okula uyum (OUÖDÖ-KF) ortalama puanı 23,99, orta düzey ÖG riski bulunan grubun okula uyum (OUÖDÖ-KF) ortalama puanı 21,24 olarak belirlenmiştir.

Şekil 3.1*Öğrencilerin ÖG risk düzeylerine göre dağılımı ve OUÖDÖ_KF Puan Ortalamaları*

3.2. Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanın Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması

Katılımcı öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve alt ölçeklerinden aldıkları puanın cinsiyetlerine göre karşılaştırmasına ilişkin İlişkisiz Örneklem T Testi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında hem Sınıfa Katılım (SK) ve Olumlu Yönelim (OY) alt ölçek puanlarında hem de Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puanında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($t_{(422)}=5.246$; $p<.001$) ($t_{(422)}=4.115$; $p<.001$) ($t_{(422)}=5.228$; $p<.001$) Bulunan bu farklılığın, tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Sınıfa Katılım (SK) alt ölçeğinde kız öğrenciler ortalama 16,86 puan alırken, erkek öğrenciler 14,60 puan almıştır. Olumlu Yönelim (OY) alt ölçeğinde kız öğrenciler ortalama 9 puan alırken, erkek öğrenciler ortalama 8,27 puan almıştır. Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puanına bakıldığında ise kız öğrenciler ortalama 28,87 puan alırken, erkek öğrenciler ortalama 22,88 puan almıştır.

Tablo 3.3

Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanın Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması

Ölçek ve alt ölçekler	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Sınıfa Katılım (SK)	Kız	209	16,86	3,79	5.246	<.001*
	Erkek	215	14,60	5,00		
Olumlu Yönelim (OY)	Kız	209	9,00	1,46	4.115	<.001*
	Erkek	215	8,27	2,14		
OUÖDÖ-KF Puan	Kız	209	25,87	4,88	5.228	<.001*
	Erkek	215	22,88	6,76		

* $p<.01$

Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin hem Sınıfa Katılım (SK) ve Olumlu Yönelim (OY) alt boyutlarında hem de Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puanında erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, kız öğrencilerin okula uyum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

3.3. Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanın Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması

Katılımcı öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) toplam puanı ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre karşılaştırmasına ilişkin İlişkisiz Örneklem T Testi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında Bilişsel Beceriler (BB) ve Sosyal Duygusal Beceriler (SDB) alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken ($p < .05$), Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (DGİB) ve Psikomotor Beceriler (PB) alt ölçeklerinde ve ölçek toplam puanında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($t_{(422)} = -2.817$; $p < .001$) ($t_{(422)} = -3.679$; $p < .001$) ($t_{(422)} = -2.767$; $p < .001$).

Tablo 3.4

Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) ve alt ölçeklerinden aldıkları puanın cinsiyetlerine göre karşılaştırması

Ölçek ve alt ölçekler	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
DGİB	Kız	209	20,5	6,828	-2.817	.005*
	Erkek	215	22,65	8,813		
BB	Kız	209	39,14	11,548	-1.813	0.071
	Erkek	215	41,19	11,696		
PB	Kız	209	21,33	7,566	-3.679	<.001*
	Erkek	215	24,18	8,383		
SDB	Kız	209	13,49	5,61	-0.371	0.711
	Erkek	215	13,69	5,515		
ÖGEBTÖ Toplam	Kız	209	94,45	26,374	-2.767	.006*
	Erkek	215	101,71	27,588		

* $p < .05$

Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) formundan alınabilecek en düşük ham puan “52”, alınabilecek en yüksek ham puan ise “260”tır. Ölçekten alınan puan ile öğrenme güçlüğü risk düzeyi doğru orantılıdır. Yani ölçekten alınan puan arttıkça öğrenme güçlüğü riski de artmaktadır. Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (DGİB) ve Psikomotor Beceriler (PB) alt ölçeklerinde ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) toplam ham puanında erkeklere göre daha düşük ortalamalar elde etmişlerdir. Yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha düşük düzeyde öğrenme güçlüğü riski altında bulundukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.4 incelendiğinde Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (DGİB) alt ölçeğinde kız öğrenciler ortalama 20,05 puan alırken, erkek öğrenciler 22,65 puan almıştır. Psikomotor Beceriler (PB) alt ölçeğinde kız öğrenciler ortalama 22,33 puan alırken, erkek öğrenciler ortalama 24,18 puan almıştır. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Toplam Puanına bakıldığında ise kız öğrenciler ortalama 94,45 puan alırken, erkek öğrenciler ortalama 101,71 puan almıştır. Bu sonuçlar bize erkek öğrencilerin öğrenme güçlüğü riskinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puanları ve Yaş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puan ve alt ölçek puanlarının yaş değişkeniyle ilişkisini incelemek üzere Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan test sonucuna göre öğrencilerin yaş düzeyleri ile hem Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puanı hem de alt ölçek puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunulamamıştır ($r=.049$, $p=.159$). Buna göre çocukların yaş düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir ($p>.05$).

3.5. Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Puanları ve Yaş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) toplam ve alt ölçek puanlarının yaş değişkeniyle ilişkisini incelemek üzere Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.5'te gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında takvim yaşı ile hem Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) alt ölçekleri hem de toplam puanı arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=-.160$, $p<.001$).

Tablo 3.5.*ÖGEBTÖ Toplam ve Alt Ölçek Puanları ve Yaş Düzeyi Arasındaki Korelasyon*

		DGİB	BB	PB	SDB	ÖGEBTÖ Toplam Puan
Takvim Yaşı (Ay)	r	-.111*	-.119**	-.172**	-.123**	-.160**
	p	.011	.007	<.001	.006	<.001

*p<.05, **p<.01

3.6. Öğrencilerin OUÖDÖ-KF ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanın Öğrenme Güçlüğü Risk Durumuna Göre Karşılaştırması

Katılımcı öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formundan (OUÖDÖ-KF) aldıkları puanın ÖG risk durumuna göre karşılaştırmasına ilişkin ilişkisiz Örneklem T Testi sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir. Bu analiz için öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Standart Puanları belirlenmiştir. Sonrasında bu puana göre öğrencilerin öğrenme güçlüğü risk durumları “var” ve “yok” şeklinde ikiye ayrılmıştır. ÖG riski olan ve ÖG riski olmayan iki grubun Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puanları ve alt ölçek puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Analiz sonucuna göre Olumlu Yönelim (OY) alt ölçeğinde ÖG riski olmayan grupta olan öğrenciler lehine bir puan ortalaması yakalansa da bulunan fark anlamlı değildir ($p>.05$), Sınıf Katılım (SK) alt ölçeği ve Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) toplam puanında ÖG riski olmayan grupta bulunan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p<.05$). Tablo 7.’de belirtildiği şekilde ÖG riski olmayan grup Sınıf Katılım (SK) alt boyutunda ortalama 16,4 puan alırken, ÖG riski altında olan grup 15,1 puan almıştır.

Tablo 3.6

Öğrencilerin OUÖDÖ-KF ve alt ölçeklerinden aldıkları puanın Öğrenme Güçlüğü Risk Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

	ÖG Risk Durumu	N	X	Ss	t	p
SK	yok	202	16,4	4,008	2.967	.003*
	var	222	15,1	4,977		
OY	yok	202	8,76	1,717	1.354	0.176
	var	222	8,52	1,997		
OUÖDÖ-KF	yok	202	25,16	5,323	2.649	.008*
Toplam Puan	var	222	23,62	6,635		

*p<.01

Tablo 3.6 Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puanı açısından incelendiğinde ise ÖG riski olmayan grup ortalama 25,16 puan alırken, ÖG riski altında olan grup 23,62 puan almıştır. Bu sonuçlara göre Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) puanına göre ÖG riski olan çocukların okula uyum düzeyleri ÖG riski olmayan gruptaki çocuklara nazaran daha düşüktür.

3.7. Öğrencilerin OUÖDÖ-KF Puanları ve ÖGEBTÖ Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) puanları ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla iki ölçeğin tüm alt boyutlarını ve toplam puanlarını içeren Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan teste ilişkin veriler Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Analiz sonuçlarına göre; Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formunun (OUÖDÖ-KF) alt ölçeği olan Sınıfa Katılım (SK) ile Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeğinin (ÖGEBTÖ) alt ölçeği olan Sosyal Duygusal Beceriler (SDB) alt ölçeği arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>.05$). Buna karşılık Sınıfa Katılım (SK) alt ölçeği ile Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeğinin (ÖGEBTÖ) alt ölçeği olan Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (DGİB), Bilişsel Beceriler (BB), Psikomotor Beceriler (PB) puanları ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Toplam Puanları arasında negatif yönde çok düşük düzeyde

istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.140$, $p<.05$) ($r=-.184$, $p<.01$) ($r=-.237$, $p<.01$) ($r=-.174$, $p<.01$).

Tablo 3.7

Öğrencilerin Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Puanları ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Puanları Arasında Korelasyon Tablosu

Ölçekler	SK	OY	OUÖDÖ-KF Toplam Puan	DGİB	BB	PB	SDB	ÖGEBTÖ Toplam Puan
SK	r	1						
OY	r	.733**	1					
OUÖDÖ-KF Toplam Puan	r	.978**	.859**	1				
DGİB	r	-.140**	-.062	-.125*	1			
BB	r	-.184**	-.059	-.156**	.571**	1		
PB	r	-.237**	-.147**	-.224**	.591**	.679**	1	
SDB	r	.083	-.054	.046	.377**	.440**	.482**	1
ÖGEBTÖ Toplam Puan	r	-.174**	-.098*	-.161**	.790**	.888**	.860**	.647**
	p	<.001	0.043	0.001	<.001	<.001	<.001	<.001

* $p<.05$ ** $p<.01$

Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formunun (OUÖDÖ-KF) bir diğer alt ölçeği olan Olumlu Yönelim (OY) ile Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (DGİB), Bilişsel Beceriler (BB), Sosyal Duygusal Beceriler (SDB) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p>.05$). Bu bulguyla beraber Olumlu Yönelim (OY) ile Psikomotor Beceriler (PB) alt boyutu ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Toplam Puan arasında negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.147$, $p<.01$), ($r=-.098$, $p<.05$).

Son olarak Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puanı ile Sosyal Duygusal Beceriler (SDB) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p>.05$). Bu duruma karşılık Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puanı ile Dil Gelişimi ve

İletişim Becerileri (DGİB), Bilişsel Beceriler (BB), Psikomotor Beceriler (PB) alt boyutları ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Toplam Puanı arasında negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.125, p<.05$), ($r=-.156, p<.01$), ($r=-.224, p<.01$), ($r=-.161, p<.01$).

Ölçekler ve alt ölçekler arasında belirlenen ilişkiler kapsamında öğrencilerin Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (DGİB), Bilişsel Beceriler (BB), Psikomotor Beceriler (PB) alt boyutları ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Toplam Puanı (öğrenme güçlüğü riski) arttıkça okula uyum düzeylerinin (OUÖDÖ-KF) düştüğü gözlenmiştir. İlişki düzeyinin çok düşük seviyede olması ise; öğrencinin okula uyum düzeyinin (OUÖDÖ-KF), Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Toplam Puanından (öğrenme güçlüğü riski) çok düşük düzeyde etkilendiğini ifade etmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlıkta, araştırmanın bulguları temel alınarak elde edilen sonuçlar ile alanyazında bulunan diğer araştırmalarla benzer yönleri ve farklı yönleri tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi dönemde bulunan, 60 ay ve üzeri yaşta olan ve ÇÖZGER raporu bulunmayan 424 çocuğun okula uyum düzeyleri ile öğrenme güçlüğü riski derecesinin puan dağılımları ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Katılımcıların OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların ortalaması incelendiğinde tüm öğrencilerin (n=424) puan ortalaması 24,35 puan ve standart sapması 6,09 puan olarak tespit edilmiştir. Puan dağılımları incelendiğinde ise; ilk %25'lik dilimde bulunan öğrenci sayısı 112 olarak tespit edilmiştir. Bu sayı öğrencilerin tamamının (n=424) %26'sını oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin puan aralığı 6-21 puan olarak belirlenirken, ortalama puanları 15,54, standart sapma değeri ise 4,04 puan olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçla öğrencilerin %26'sının okula uyumda akranlarına nazaran daha düşük başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm öğrencilerin ortalama puanından (24,35) bir standart sapma puanı (6.09) aşağıda puan alan öğrencilerin sayısı ise 80 olarak tespit edilmiştir. Buna göre 424 öğrenciden 80 öğrencinin (%18,86) okula uyumda ciddi anlamda güçlük çektiği söylenebilir.
2. Katılımcıların ÖGEBTÖ'den aldıkları standart puanların ÖG risk durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; 424 öğrenciden 202'sinin (%47,64) ÖG riski olmadığı, 193 (%45,52) öğrencinin hafif düzeyde ÖG riski bulunduğu, 29 (%6,84) öğrencinin ise orta düzeyde ÖG riski bulunduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara genel olarak bakıldığında; katılımcı öğrencilerin yarısından fazlasında (52,36) hafif veya orta düzeyde ÖG riskinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Katılımcıların OUÖDÖ-KF ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin hem Sınıfa Katılım (SK) ve Olumlu Yönelim (OY) alt boyutlarında hem de Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Toplam Puanında erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Buna göre, kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Katılımcı öğrencilerin ÖGEBTÖ toplam puanı ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; Bilişsel Beceriler (BB) ve Sosyal Duygusal Beceriler (SDB) alt ölçeklerinde farklılık görülmezken, Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (DGİB) ve Psikomotor Beceriler (PB) alt ölçeklerinde ve ÖGEBTÖ Toplam Puanında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda kız öğrencilerin ÖG riskinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Katılımcı öğrencilerin OUÖDÖ-KF ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ne alt ölçekler boyutunda ne de OUÖDÖ-KF toplam puanında bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre çocukların yaş düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) toplam ve alt ölçek puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; takvim yaşı ile hem Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) alt ölçekleri hem de toplam puanı arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin takvim yaşı arttıkça öğrenme güçlüğü riskine yönelik belirtileri de azalmaktadır.
7. Katılımcı öğrencilerin OUÖDÖ-KF’den aldıkları puanların ÖGEBTÖ risk düzeylerine göre karşılaştırması incelendiğinde Olumlu Yönelim (OY) alt ölçeğinde “ÖG riski olmayan” grupta bulunan öğrenciler lehine bir puan ortalaması yakalansa da bulunan fark anlamlı derecede olmadığı fakat Sınıfa Katılım (SK) alt ölçeği ve OUÖDÖ-KF toplam puanında ÖG riski olmayan grupta bulunan çocuklar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ÖG riski olan çocukların okula uyum düzeylerinin ÖG riski olmayan gruptaki çocuklara nazaran daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. Katılımcıların okula uyum düzeyleri ile ÖG riski arasında olası bir ilişkinin olup olmadığını incelendiğinde; OUÖDÖ-KF’nin alt boyutu SK ile DGİB, BB, PB alt ölçek puanları ve ÖGEBTÖ Toplam Puanları arasında negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin DGİB, BB, PB alt boyut puanları ve ÖGEBTÖ toplam puanı arttıkça

SK boyutunda okula uyum puanının azaldığı tespit edilmiştir. Buna göre ÖG riski arttıkça SK boyutunda okula uyum düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

OUÖDÖ-KF'nin diğer alt boyutu OY ile Psikomotor Beceriler (PB) alt ölçeği ve ÖGEBTÖ Toplam Puan arasında negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin PB alt boyut ve ÖGEBTÖ toplam puanı arttıkça OY boyutunda okula uyumu azalmaktadır. Sonuç olarak ÖG riski arttıkça OY boyutunda okula uyum düzeyi azalmaktadır. OUÖDÖ-KF toplam puanı ve ÖGEBTÖ toplam puanı ve alt ölçek puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise OUÖDÖ-KF toplam puanı ile ÖGEBTÖ Toplam Puanı ve DGİB, BB, PB alt boyutları arasında negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin ÖG riski arttıkça okula uyumu düzeyi azalmaktadır.

4.2.Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulgularının yorumlanmasına ve ilgili literatür doğrultusunda tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin OUÖDÖ-KF'den aldıkları puanların dağılımı incelenmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin %26'sının okula uyumda akranlarına nazaran daha düşük başarı gösterdiği, %18,86'sının ise okula uyumda ciddi güçlük çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında konuyla ilişkili araştırmalara bakıldığında; özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi öğrencilerinin okula uyumları ve pragmatik dil becerilerini incelemeyi amaçlayan araştırmada öğrencilerin okula uyum düzeylerini tespit etmek için mevcut araştırmayla aynı ölçeğin (OUÖDÖ-KF) kullanıldığı belirtilmiştir (Tiryaki ve Aksoy, 2023). Bu araştırma sonucuna göre tipik gelişim gösteren çocukların %75'inin ortalama ve ortalama üzeri puan aldıkları belirtilmiştir. Bu yönüyle araştırma sonuçları mevcut bulguyla oldukça örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak katılımcı öğrencilerin ÖGEBTÖ ölçeğinden elde ettikleri standart puanlarına göre ÖG riski dağılımı ele alınmıştır. Bu kapsamda 424 öğrenciden 202'si (%47,64) için ÖG riski bulunmadığı fakat 222 (52,36) öğrenci için hafif veya orta düzeyde ÖG riskinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar bu açıdan ele alındığında öğrencilerin yarısından fazlasının ÖG risk grubunda olduğu gözlenmektedir. Bu öğrencilerin bir sonraki sene ilkokula başlayacak olmaları hazırbulunuşluk düzeyleri açısından soru işaretleri oluşturmaktadır. Camden vd. (2020)

Kanada’da okul öncesi dönem çocukları ile yürüttükleri bir araştırmada tarama yaptıkları çocukların %45’inde gelişimsel gecikme riski tespit ettiklerini bildirmişler. Bu yönüyle araştırma sonuçları oldukça benzerdir. Çocukların büyük bölümünün hafif düzeyde davranışsal belirtilerle ilişkili bir risk göstermesi, ÖG’ye ilişkin risklerin okula hazır bulunuşluğa zemin hazırlayan yaşantıların eksikliği ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Camden vd. (2020) araştırmalarında gelişimsel gecikme yaşadığını tespit ettikleri çocukların %69’unun okul olgunluğunda da gecikme tespit edildiğini bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamında üçüncü olarak katılımcı öğrencilerin okula uyum düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin okula uyum düzeyleri OUÖDÖ-KF toplam puanı ve tüm alt ölçek puanlarında erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021; Bağçeli Kahraman vd., 2018; Bahalı vd., 2009; Betts ve Rotenberg, 2007; Birch ve Ladd, 1997; Kaya ve Akgün, 2016; Slot ve Bleses, 2018). Kaya ve Akgün (2016); okul öncesi dönemdeki öğrencilerin okula uyumunu çeşitli değişkenlerle ele aldığı araştırmada kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak tespit edildiğini belirtmiştir. Slot ve Bleses (2018) ise; okul öncesi dönemdeki öğrencilerin öğretmen ve akran ilişkilerini inceledikleri araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla çatışma etkileşimi yaşadığı belirtmişlerdir. Arabacıoğlu ve Bağçeli- Kahraman (2021); çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveynlerinin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada benzer şekilde kız öğrencilerin okula uyum düzeylerini erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun nedeninin ebeveynlerin çocuklarından davranışsal beklentilerinin cinsiyet faktörüne göre değişmesi olabileceğini belirtmişlerdir. Buna göre ebeveynlerin kız çocuklardan uyumsal davranış anlamında daha fazla beklenti içinde olmaları, kız çocukların davranışını biçimlendirmiş olması düşünülmektedir. Bağçeli- Kahraman vd. (2018); okulöncesinde okula uyum aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan araştırmada öğretmenlerin bir kısmının cinsiyet faktörünün öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerinde etkisi olduğu görüşünü belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu etkinin kızlar lehine olduğu belirtilmiştir. Bu durumun sebebinin erkek öğrencilerin anneye daha

fazla bağımlı olarak yetiştirilmeleri ve kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilgi alanlarının farklı olması olabileceği belirtilmiştir.

Bahalı vd. (2009) okul reddine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmada erkek çocuklarda okul reddinin kız çocuklara göre daha fazla olduğunu tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Cinsiyet bağlamında ortaya çıkan farklılığın ise Türk toplum yapısından kaynaklanabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu düşünceye gerekçe olarak yurt dışında yapılan araştırmalarda okul reddi vakalarında cinsiyetler arası farkların yakın seyrederken, Türk örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerde okul reddi vakalarının kız öğrencilere göre daha fazla görülmesini göstermişlerdir. Ortaya çıkan bu durum çocukların tutum ve davranışlarının toplumsal cinsiyet algısına göre şekillenebileceğini düşündürmektedir. Okul uyumunu etkileyen faktörlerden biri olan sosyal yeterliliğin bireysel bir beceri olarak algılsa da içinde bulunulan çevre ve kültür tarafından şekillendirilebildiğini belirtmişlerdir. Ek olarak cinsiyete ilişkin davranış biçimlerinin çocukluk boyunca devam etme eğiliminde olduğu belirtilmiştir (Keenan ve Shaw 1994; Slot ve Bleses, 2018).

Alanyazında cinsiyet faktörünün okula uyum becerilerinde etkili olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Yoleri, 2014; Yoleri, 2015). Çıkrıkçı (1999) 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem öğrencilerinin okul olgunluğu ve aile tutumu arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladıkları araştırmada cinsiyetin okul olgunluğunda anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yoleri (2015); araştırmasında cinsiyet ile okula uyumun doğrudan bir ilişkisi bulunmadığını fakat problem davranışlara paralel olarak cinsiyetin okula uyumu anlamlı derecede etkilediğini belirtmiştir. Buna göre okul uyumunun sağlanmasında davranış sorunları cinsiyete nazaran daha ciddi bir etkiye sahip olabileceği belirtilmiştir. Nitekim Johnson vd. (2006); erkek çocukların kız çocuklarına nazaran daha yüksek şekilde antisosyal davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Diğer bir araştırma ise erkek çocukların kız çocuklarına göre on kat daha fazla dışsallaştırma sorunu yaşadığını belirtmiştir (Keenan ve Shaw 1994). Bununla birlikte okul uyumunda etkili olan değişkenlerden biri olan akran ilişkileri ele alındığında erkeklerin kızlara göre daha fazla akran zorbalığına maruz kalabildiği belirtilmiştir (Davidson ve Demaray 2007). Tüm bu sonuçlar ele alındığında cinsiyetin diğer değişkenlerle beraber okula uyum üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenilebilmektedir.

Araştırma kapsamında dördüncü olarak katılımcı öğrencilerin öğrenme güçlüğü risklerinin cinsiyete göre değişip değişmediği ele alınmıştır. Yapılan analizlere göre Bilişsel Beceriler (BB) ve Sosyal Duygusal Beceriler (SDB) alt ölçeklerinde cinsiyete dayalı bir farklılık tespit edilmezken, Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri (DGİB) ve Psikomotor Beceriler (PB) alt ölçeklerinde ve ÖGEBTÖ Toplam Puanında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda kız öğrencilerin ÖG riskinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde araştırma bulgusuyla paralel olarak benzer yaş grubunda erkek öğrencilerin ÖG olma ve ÖG riskinde olma durumunun kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bildiren araştırmalar bulunmaktadır (Ata, 2022; Demir, 2005; Görker vd., 2017; Şekeral ve Özkardeş, 2013; Şentürk- Gülhan ve Burak, 2023; NCLD, 2014; Melekoğlu, 2017). Bu araştırma bulgularını destekleyecek şekilde ülkemizde ÖG tanısı alan çocukların %77'sinin erkek, %23'ünün kız öğrenciler olduğu belirtilmiştir (Melekoğlu, 2017). NCLD (2014) erkeklerde öğrenme güçlüğü görülme oranının fazla olmasının sebebinin net olarak bilinmediğini belirterek, Amerika Birleşik Devletleri'nde ÖG tanısı almış çocukların yaklaşık üçte ikisinin (%66) erkek olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak sıklıkla ÖG ile yakından ilişkisi bulunan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun erkeklerde daha yoğun görüldüğü belirtilmiştir.

Alanyazında erkek ve kız öğrencilerde ÖG görülme oranına dair farklı görüşler de bulunmaktadır. Shaywitz vd. (1990) erkek çocuklarında kız çocuklarına kıyasla okuma güçlüğüne daha yaygın olduğunu bir önyargı olarak varsayarak gerçekleştirdikleri araştırma sonucuna göre okuma güçlüğü oranlarının kız ve erkek öğrencilerde yakın seyrettiğini, buna karşılık okul tarafından yapılan değerlendirmenin yönlendirme yanlılığına tabi olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak erkek çocuklarda okuma güçlüğü yaygınlığının arttığına dair raporların bu yanlılığı yansıtabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın iddiasına karşılık olarak Rutter vd. (2004) ikisi Yeni Zelanda'da, birisi İngiltere'de ve birisi de İngiltere'yle beraber Galler'den örneklem içeren toplam dört araştırmayı ele alarak cinsiyet faktörünün okuma güçlüğü üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre okuma bozukluklarının erkeklerde kızlardan açıkça daha sık görüldüğü sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında beşinci olarak okul öncesi dönemdeki öğrencilerin okula uyum düzeyleri ile yaş faktörü arasındaki ilişki incelenmiştir ve buna göre öğrencilerin okula

uyum puanları ile yaş düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bulguya dair alanyazın incelendiğinde Bağçeli- Kahraman vd. (2018) araştırmasında öğretmenlerin aileden ilk defa ayrılan üç yaşındaki çocukların büyük çocuklara nazaran daha yoğun uyum problemleri yaşadıklarını belirttiklerini bildirmiştir. Kaya ve Akgün (2016); yaptıkları çalışmada 60-72 aylık ve 45-60 aylık çocukların okula uyum düzeyini karşılaştırdıklarını ve sonucun büyük yaş grubu lehine olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun gerekçesi olarak çocukların olgunlaşmasının düşünülebileceğini belirtmişlerdir. Ogelman ve Sarıkaya (2013) ise yaptıkları boylamsal çalışmada aynı çocuklarla hem beş hem altı yaşındayken okula uyum düzeylerini tespit etmişler ve karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okula uyumu ölçen toplam dört alt ölçeğin üçünde altı yaş ölçümlerinde artış tespit edilirken, bir alt ölçekte düşüş olduğu belirtilmiştir. Buna göre kendi kendini yönetme, okulu sevme ve işbirlikçi katılım alt ölçeklerinden alınan puanlar artmış fakat olumlu okuldan kaçınma düzeyleri azalmıştır. Artışın gerekçelerinin; alınan eğitim, akran grubu, materyaller, öğretmen ilişkileri, beslenme gibi durumlardan kaynaklanabileceği ifade edilirken olumlu okuldan kaçınma düzeyinin azalmasının sebebinin olumsuz akran ilişkileri olabileceği ifade edilmiştir.

Yoleri (2014) ise; yaş değişkeninin okula uyumu anlamlı şekilde yordadığını tespit etmiştir. Ogelman ve Erten (2013) tarafından yapılan çalışmada 6 yaşındaki çocukların okulu sevme düzeylerinin 5 yaşına göre daha fazla olduğunun tespit edildiği bildirilmiştir. Tüm bu bulgulara karşılık Stipek (2002) büyük olan çocukların hepsinin küçük yaşta olan çocuklara göre daha iyi performans göstermediğini belirtmiştir. Tymms (2002) ise okula başlayan küçük yaşta olan çocukların büyük yaştaki çocuklardan daha az şey bilseler de öğrenmede hızlı bir gelişim gösterebileceğini belirtmiştir. Mevcut araştırmanın bulgusu olan yaş ve okula uyum düzeyi arasında ilişki bulunulmaması bu bağlamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Nitekim katılımcı öğrencilerin okula uyum verileri, öğrencilerin okula başlamasından yaklaşık 12 hafta sonra alınmıştır. Aradan geçen bu sürede hem okul başlangıcında daha fazla olması beklenen yoğun uyum problemleri çözülmüş olabilir hem de bu süreç küçük çocukların büyük çocuklara performans anlamında yaklaşmasıyla sonuçlanmış olabilir. Yaş ve okula uyum düzeyi arasında ilişki bulunulmamasının bir diğer nedeninin ise katılımcı çocukların büyük oranda aynı yaş grubunda olması olduğu düşünülmektedir. Yaş ve okula uyum düzeyi arasında ilişki tespit edilen araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırmadan farklı olarak

örneklem gruplarının farklı yaş aralıklarından seçildiği ya da araştırmaların boylamsal yapıldığı gözlenmektedir.

Araştırma kapsamında altıncı olarak öğrencilerin ÖG erken belirtileri ile yaş düzeyleri arasında ilişki incelenmiş olup takvim yaşı ile hem ÖGEBTÖ alt ölçekleri hem de toplam puanı arasında negatif yönlü çok düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre takvim yaşı arttıkça öğrenme güçlüğü erken belirtileri azalmaktadır. Bu duruma sebep olan durumun çocukların olgunlaşması ve gelişim alanlarında daha fazla yol katetmeleri olabileceği düşünülmektedir. Nitekim; Turhan ve Özbay (2016) beynin daha fazla ve daha işlevsel bağlantıları oluşturabilme kapasitesi olarak tanımladıkları nöroplastisite yapısının kaliteli ve uygun eğitimle daha güçlü hale geleceğini, Vandell vd. (2006) ise çocuklar büyüdükçe problemleri davranışın azaldığını belirtmiştir. Aydın-Karabaş (2023) ise yaptıkları araştırmada ÖG olan çocukların yaşları arttıkça kısa süreli bellek performanslarının arttığını belirtmiştir. Alanyazında okul öncesinde bulunan çocukların yaş düzeyi ile öğrenme güçlüğü belirtileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırma bulgusuyla çelişen sonuçlar da bildirilmiştir. Şentürk-Gülhan ve Burak (2023) okul öncesi dönemde olan çocukların yaş düzeyi ile öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasında ilişki bulunmadığını tespit ettiklerini bildirirken, Çetin-Kazak (2010) ise yaş düzeyi ile öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasında pozitif ilişki tespit ettiklerini bildirmişler ve yaş ilerledikçe dikkat problemlerinin belirginleşmesi öğrenme güçlüğü belirtilerinin fark edilmesini sağlamış olabileceği belirtilmiştir. Alanyazında öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin yaş düzeyi ile ilişkisini gösteren bulguların birbiri ile çelişmesi, temel olarak bu konunun yeni çalışılmaya başlanan bir konu olması ve yeterli araştırma tabanının henüz oluşmaması olarak yorumlanabilir. Bu doğrultuda araştırma tabanı arttıkça değişkenler arasındaki ilişkinin güçlü bir şekilde ortaya konabileceği beklenmektedir.

Araştırma kapsamında yedinci olarak ÖG riski olan ve olmayan öğrencilerin okula uyum düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre OY alt ölçeğinde ÖG riski olmayan grupta olan öğrenciler lehine bir puan ortalaması yakalansa da bulunan farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık SK alt ölçeği ve OUÖDÖ-KF toplam puanında ÖG riski olmayan grupta bulunan çocuklar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ÖG riski olan çocukların okula uyum performansı ÖG riski olmayan gruptaki çocuklara nazaran daha düşüktür. Araştırma bulgusuyla paralel olarak

Anğay (2016) araştırmasında ÖG olan çocukların sosyal uyum düzeylerinin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre daha az olduğunu tespit etmiştir. Çayır (2009) ise araştırmasında ÖG olan bir öğrencinin sınıf ortamında sosyal uyum konusunda sıkıntılar yaşadığını, akran kabulü konusunda da ciddi problemler yaşadığını belirtmiştir. Ata (2022) ise araştırmasında ÖG risk belirtisi gösteren çocukların kurallara uymakta zorluk çektiklerini, uyum problemleri yaşadıklarını, saldırganlık gösterdiklerini, akran zorbalığına maruz kaldıklarını, motivasyon eksikliği yaşadıklarını ve kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde ÖG olan çocukların gelişimsel alanlarda çeşitli problemler yaşadığı bu sebeplerle tipik gelişen akranlarına nazaran daha az düzeyde okula uyum gösterdikleri belirtilmiştir (Mc.Govern vd., 2016; Tur-Kaspa ve Bryan 1995).

ÖG olan öğrencilerin özellikleri göz önüne alındığında; öz yeterliliklerinin düşük olduğu (Baird vd., 2009; Klassen, 2010; Lackaye vd., 2006) davranış problemleri yaşama risklerinin tipik gelişen çocuklara nazaran iki kat fazla olduğu (Yu vd., 2006), sosyal açıdan dezavantajlı oldukları ve sosyal bilgiyi işlemede sorun yaşadıkları (Bauminger ve Kimhi-Kind, 2008, Estell vd., 2008) belirtilmiştir. Tüm bunlara ek olarak tipik gelişen çocuklara kıyasla ÖG olan çocukların akran zorbalığına, yalnızlığa ve şiddete daha fazla maruz kaldıkları (Girli ve Atasoy, 2012; Özmen, 2008) belirtilmiştir. Bu duruma yol açan etmenlerin olarak ise sosyal beceri eksikliği ve davranış bozuklukları olabileceği belirtilmiştir (Aydemir, 2024). Bu durumların sonucu olarak ise depresyon ve depresyona bağlı olarak düşünme problemleri, odaklanma problemleri, akademik başarısızlık (Eysenck vd., 2007) ve hatta okulu bırakma durumunun (Van Ameringen vd., 2003) dahi söz konusu olabildiği belirtilmiştir. Bahsi geçen tüm bu olumsuz durumlar öğrencilerin okula uyum düzeyini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda sonuçlar ele alındığında ÖG olan çocukların okula uyum konusunda güçlük çekmelerinin oldukça beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonuçlarına göre OUÖDÖ-KF toplam puanı ile DGİB, BB, PB alt boyutları ve ÖGEBTÖ toplam puan arasında negatif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlişki düzeyinin çok düşük düzeyde çıkmasının sebebinin okula uyum düzeyinin öğrencinin ÖG erken belirti düzeyi dışında birçok yapısal ve çevresel faktörden etkilenmesi olduğu düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü erken belirtileri gösteren çocuklarda okula uyum düzeyleri ile ilgili

güçlükler gözlenmesi beklenirken, okula uyum düzeyi düşük olan her çocuğun öğrenme güçlüğü erken belirtileri taşınması beklenmez. Nitekim alanyazın incelendiğinde okula uyumu etkileyen oldukça fazla etken bulunmaktadır (örn.; Granot, 2014; Yoleri 2015).

Sonuç olarak okul öncesi dönemde olan çocukların okula uyum düzeyleri ile öğrenme güçlüğü erken belirtileri cinsiyet ve yaş seviyesine göre değişip değişmediği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşen ve ayrışan çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okula uyum düzeyleri arttıkça öğrenme güçlüğü erken belirtileri gösterme oranının azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonucu destekleyecek bulgulara sahip araştırmalar olsa da bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılammıştır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde olan çocukların okula uyum düzeyleri ile öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasındaki ilişkiyi inceleyen daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu düşünülmektedir.

4.3. Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler

Ebeveynlere yönelik olarak ÖG erken belirtileri konusunda farkındalık kazanmaları ve çocuklarına doğru yaklaşım sergilemeleri konusunda aile eğitim programları hazırlanıp, uygulanabilir.

Ebeveynlere okula uyum ve önemi hakkında farkındalık kazanmaları ve çocuklarına doğru yaklaşım sergilemeleri adına aile eğitim programları ve bilgilendirici broşürler hazırlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak okula uyumun erken çocuk dönemindeki bireylerde desteklenmesi amacıyla etkili hizmet içi eğitimler sunulabilir.

Öğretmenlere yönelik olarak ÖG erken belirtilerini belirleme ve uygun müdahale planları geliştirme konusunda işbaşı koçluk uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Araştırmaya yönelik öneriler

Öğrenme güçlüğü erken belirtileri taşıyan ve okula uyum düzeyi düşük olan okul öncesi dönem öğrencilerine yönelik bir müdahale programının boylamsal etkileri incelenebilir.

Öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile okula uyum beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin daha güçlü verilerle destelenerek belirlenmesi amacıyla daha büyük örneklem grupları ve farklı şehirlerde araştırmanın tekrarlanması önerilebilir.

Okula uyum ile öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasındaki ilişkiyi inceleyen okul öncesi dönem ve ilkokul dönemini kapsayan boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Ackerman, D. J. & Barnett, W. S. (2005). Prepared for Kindergarten: What does "readiness" mean? *National Institute for Early Education Research Policy Report*, available online: <<http://nieer.org/resources/policyreports/report5.pdf>>
- Akıncı Düzel, S. (2023). *Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. <https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/handle/11352/4794>
- Aksoy, F. (2018a). Severity levels of autism, social interaction behaviours and school adjustment of pre-school children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454037>
- Aksoy, F. (2018b). Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri okula uyumlarını yordar mı? *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 91-105. <https://doi.org/10.7822/omuefd.415252>
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 12–19. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00085.x>
- Anğay, Ş. (2016). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Arabacıoğlu, B., & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175–192.
- Ata, N. (2022). *Okul öncesi dönemde özel öğrenme güçlüğü risk durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Aydemir, T. (2024). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının akran zorbalığına maruz kalmalarında rolünün incelenmesi. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 12(1), 77–90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jimeep/issue/85965/1492363>
- Aydın Karabaş, M. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama performanslarının ve bilişsel becerilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi
- Bağçeli Kahraman, P. (2020). Yaşamın ilk yıllarında okula uyumu etkileyen unsurlar. İçinde H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum* (1. Basım, ss. 39-61). Eğiten Kitap
- Bağçeli Karaman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20. <https://doi:10.24130/eccd-jecs.196720182144>

- Bağçeli Karaman, P., Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 681-701.
- Bahalı, M. K., Tahiroğlu, A. Y., & Avcı, A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 310–317.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881–908. doi:10.1521/jscp.2009.28.7.881.
- Bakkaloğlu, H. & Sucuoğlu B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418906>
- Bart, O., Hajami, D. & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615. <https://doi.org/10.1002/icd.514>
- Baumeister, A. L., Storch, E. A., ve Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 25(1), 11–23. <http://doi:10.1007/s10560-007-0109-6>
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 315–332. <https://doi.org/10.1177/0022219408316095>
- Bek, H. ve Şen, B. (2015). Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri. İçinde S. Y. Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri*, (s. 67-78). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th ed.). Pearson Education.
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164. doi: 10.1177/0734282906296406
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Brown, C. P., ve Lan, Y. C. (2015). A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education*, 45, 1-13.

- Camden, C., Héguy, L., Casoli, M., Roy, M., Rivard, L., Berbari, J., PPOP Research Team, & Couture, M. (2020). Preschoolers' developmental profiles and school-readiness in a low-income Canadian city: A cross-sectional survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2529. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072529>
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33(3), 518–525. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.518>
- Clay, M. M. (1985). *The early detection of reading difficulties* (3rd ed.). Heinemann.
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36, 287–300.
- Commodari, E. (2012). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. İçinde M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* (3. Baskı, ss. 48-70). Vize Yayıncılık.
- Çayır, A. (2009). *Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Çetin Kazak, V. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara ili merkezinde resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing–Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 383–405. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087930>
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüne belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirci, N. ve Toptaş Demirci, P. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2016, 3(1), 47-57
- Dockett, S. ve Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions, *Early Childhood Research and Practice*, 3(2), available online: <[http://ecrp/uiuc.edu/v3n2/dockett.html](http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html)>
- Dockett, S. ve Perry, B. (2016). *Okula Geçiş Algılar, Beklentiler, Deneyimler* (N. Semra-Erkan, Çev.; 1. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal Cinsiyet*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. ve Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Erbay, F. (2020). Öğretmen çocuk ilişkisi ve okula uyum. İçinde H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum* (1. Basım, ss. 75-103). Eğiten Kitap
- Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J., & Perry, L. J. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. In D. H. Molina (Ed.), *School psychology: 21st century issues and challenges* (pp. 235–252). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık* (Çev. O. Akınhay). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–14. doi:10.1177/0022219407310993.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. doi:10.1037/1528-3542.7.2.336.
- Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E. & Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and facilitators of successful early school transitions for children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1866–1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Girli, A., & Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği veya otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 16–30.
- Goldberg, C. A. (2006). *Transitioning to preschool: The role of withdrawn behavioral subtypes and the teacher-child relationship in early school adjustment* [Unpublished doctoral dissertation]. Northern Illinois University.
- Görker, I., Bozatlı, L., Korkmazlar, Ü., Yücel Karadağ, M., Ceylan, C., Söğüt, C., Aykutlu, H. C., Subay, B., & Turan, N. (2017). Edirne il merkezi ilkököl çocuklarında özgül öğrenme bozukluğu olası yaygınlığı ve sosyodemografik özellikler. *Arch Neuropsychiatry*, 54(4), 343-349.
- Granot, D. (2014). Teacher-student attachment and student school adaptation: a variable centered and person centered analytical approaches. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1005-1014.
- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171–196. doi:10.1076/chin.5.3.171.7335.

- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., ve Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777-790.
- Gülay Ogelman, H., Seçer, Z., Gündoğan, A., Bademci, D. (2015). 68-72 Aylık Okul Öncesine ve İlkokula Devam Eden Çocukların Okula Uyum ve Öğretmenleriyle İlişkilerinin Karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.7822/omuefd.214914>
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay, H. (2011a). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 139-146.
- Gülay, H. (2011b). 5-6 yaş çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (5). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. & Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 3(30), 628-648.
- Jena, S. P. (2013). *Learning disability theory to practice*. New Delhi, India: Sage Publications.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2006). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company.
- Judge, S., & Bell, S. M. (2010). Reading achievement trajectories for students with learning disabilities during the elementary school years. *Reading and Writing Quarterly*, 27(1–2), 153–178. doi:10.1080/10573569.2011.532722.
- Judge, S., & Watson, S. M. (2011). Longitudinal outcomes for mathematics achievement for students with learning disabilities. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 147–157. doi:10.1080/00220671003636729.
- Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 311-1324. doi: 10.17051/io.2016.51992
- Kearney, C. A. (2007). Form and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.
- Kearney, C. A., ve Albano, A. M. (2007). *When children refuse school: A cognitive behavioral therapy approach therapist guide*. New York, NY: Oxford University Press.

- Keenan, K., & Shaw, D. S. (1994). The development of aggression in toddlers: A study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(1), 53–77. <https://doi.org/10.1007/BF02169256>
- Kirby, A., Sugden, D., Beveridge, S., Edwards, L., & Edwards, R. (2008). Dyslexia and developmental coordination disorder in further and higher education similarities and differences: Does the 'label' influence the support given?. *Dyslexia*, 14(3), 197-213. <https://doi.org/10.1002/dys.367>
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19–30. doi:10.1177/073194871003300102.
- Konuk Er, R. ve Okur, M. (2020). Öğrenme güçlüğü'nün erken belirtileri (3-6 yaş). İçinde A. Kurnaz ve H. Sarı (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Eğitimleri* (1. Basım, ss. 79-101). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228848>
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 111–121. doi:10. 1111/j.1540-5826.2006.00211.x.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Lingenfelter, N., ve Hartung, S. (2015). School refusal behavior. *NASN School Nurse*, 30(5), 269-273
- Lowenthal, B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 25-31.
- Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3–10. doi:10.1177/00222194060390010201.
- Margalit, M., & Raviv, A. (1984). LDs' expressions of anxiety in terms of minor somatic complaints. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 226–228. doi:10.1177/002221948401700408.
- McGovern, J., Lowe, P. A. & Hill, J. M. (2016). Relationships between trait anxiety, demographic variables, and school adjustment in students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1724–1734. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0348-7>
- McIntry, L., Blacher, J., ve Baker, B. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- MEB. (2016). *Program Hakkında*. <https://okulauyum.meb.gov.tr/TR/Sayfa/Program-Hakkinda-1>
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. İçinde M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* (3. Baskı, ss. 15-44). Vize Yayıncılık.

- Melekoğlu, M. A. (2021). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. İçinde M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (5.Baskı, ss. 24-51). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527.9786053188049>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara: MEB.
- National Center for Learning Disabilities. (2014). *The State of learning disabilities: Third edition*.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17. doi:10.1177/0022219409359939.
- Ogelman, H. G., & Aytaç, P. (2020). Küçük Çocuklarda Akran İlişkilerinin Okula Uyum Değişkenlerini Yordayıcı Gücü: KKTC Örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 647-668.
- Ogelman, H. G., ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 30, 153-163
- Ogelman, H. G., ve Sarıkaya, H. E. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 417–434. <https://doi.org/10.9761/JASSS1658>
- Oğuz, N. ve Kara, H. Ş. (2018). 54-66 aylık çocuklarda olumlu sosyal yalan davranışı ile zihin kuramı ve yönetici işlevlerin bağlantıları. *Studies in Psychology*, 38(2): 129-154. <https://doi.org/10.26650/SP398724>
- Okur, M. ve Aksoy, V. (2024). Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 534-554. <https://doi.org/10.19171/uefad.1401110>
- Ortiz, M. A. C., ve Gándara, V. D. B. (2006). Study on the relations between temperament, aggression, and anger in children. *Aggressive Behavior*, 32(3), 207-215. <https://doi.org/10.1002/ab.20127>
- Ortiz, R., Estévez, A., Muñetón, M., & Domínguez, C. (2014). Visual and auditory perception in preschool children at risk for dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 2673-2680. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.007>.
- Öğülmüş, K. (2021b). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204. <https://doi.org/10.26466/opus.948202>
- Özdemir, E. D. A. (2018). Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının çocuk oyunlarına yansımaları. *Sanat Dergisi*, 31, 80–89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsfd/issue/40055/294617>
- Özen Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Becerilerine Anne Baba Tutumlarının Etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.

- Özmen, M. Ö. (2008). *İlköğretimde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi
- Pearl, R., & Donahue, M. (2004). Peer relationships and learning disabilities. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 133–165). Elsevier Academic Press.
- Peltzman, B. R. (1992, August). *Guidelines for early identification and strategies for early intervention of at-risk learning disabled children* [Konferans bildirisi]. World Congress of the World Organization for Early Childhood Education, Flagstaff, AZ. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED351111>
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children adjustment. *Educational Psychologists*, 33(4), 177-194.
- Pianta, R. C., Cox, M.J., ve Snow, K.L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Brookes Publishing Company. <https://doi:10.1080/15240750701831966>
- Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174(1), 59–79. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153499>
- Reid, G. (2011). *Dyslexia*. Continuum International Publishing Group.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166.
- Romani, J., Campredon, S., ve Da Fonseca, D. (2017). School refusal: Psychopathological profiles of adolescents followed in a day hospital setting. *Archives de Pe'diatrie*, 24(10), 950-959.
- Rutter M, Caspi A, Fergusson DM, Horwood LJ, Goodman R, Maughan B, Moffitt, TE, Carroll J. Gender differences in reading difficulties: Findings from four epidemiology studies. *Journal of the American Medical Association*, 2004; 291: 2007-2012.
- Yoleri, S. (2013). The effects behavior problems in preschool children have on their school adjustment. *Education*, 134(2), 218–226.
- Schaaf, R. C., Merrill, S. C., & Kinsella, N. (1987). Sensory integration and play behavior: A case study of the effectiveness of occupational therapy using sensory integrative techniques. *Occupational Therapy in Health Care*, 4(2), 61–75. https://doi.org/10.1080/J003v04n02_07
- Schoemaker, M. M., & Kalverboer, A. F. (1994). Social and affective problems of children who are clumsy: How early do they begin? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(2), 130–140. <https://doi.org/10.1123/apaq.11.2.130>

- Scott-Little, C., Kagan, S. L., ve Frelow, V.S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: the intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.003>
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Escobar, M. D. Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study. *JAMA*, 1990; 264: 998-1002.
- Skinner, R. A., & Piek, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20(1–2), 73–94. [https://doi.org/10.1016/S0167-9457\(01\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0167-9457(01)00029-X)
- Slot, P. L., & Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57. doi: 10.1207/s15326985ep3401_4s
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1072-x>
- Stipek, D. (2002). *At what age should children enter kindergarten? A question for policymakers and parents*, Social Policy Report, 16(2): 3-16
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148–163.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41–65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000086
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., & Atalan, D. (2019). Factors predicting the development of children with mild disabilities in inclusive preschools. *Infants and Young Children*, 32(2), 77–98. <https://doi.org/10.1097/iy.0000000000000137>
- Sultan Balıkçı, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1). <https://doi.org/10.20489/intjecse.722383>
- Şahin, E. (2005). Okul öncesi öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sürecin yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okul Öncesi ve Temel Eğitim Dergisi*, 4(1), 16–40.
- Şekeral, C. K., ve Özkardeş, O. G. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü belirtilerinin taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 197–219.

- Şentürk Gülhan, N., & Burak, Y. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 707-729. <https://doi.org/10.16916/aded.1258552>
- Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 868-883.
- Şepitci, M. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Uyumu ile İlişkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi
- Şepitçi Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2020). Okula uyum kavramı. İçinde H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum* (1. Basım, ss. 1-31). Eğiten Kitap
- Şimşek, E. E. (2022). *Çok kültürlü bir okul öncesi eğitim sınıfındaki çocukların okula uyum sürecinin öğretmen, ebeveyn ve akran ilişkileri bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi
- Teymurlu, C. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okula uyumu ve yaşadıkları sorunlarla ilgili veli ve öğretmen görüşleri üzerine bir olgubilim çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Thal, D., Jackson-Maldonado, D., & Acosta, D. (2000). Validity of a parent-report measures of vocabulary and grammar for Spanish speaking toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Disorders*, 43(5), 1087–1100. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1087>
- Thompson, M., Grace, C. O., ve Cohen, L. J. (2002). *Çocuğumuz Arkadaşlık İlişkileri* (Çev. E. N. Boylu). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Tiryaki, E. E. ve Aksoy, V. (2023). Özel gereksinimli olan ve olmayan okul öncesi öğrencilerinin okula uyumları ve pragmatik dil becerileri. *TEBD*, 21(3), 1384-1403. <https://doi.org/10.37217/tebd.1303148>
- Topcu, E. Ve Nazlı, S. (2018). Veli oryantasyon programının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumuna etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 01-20.
- Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29, 43-47.
- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken Çocukluk Eğitimi ve Nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1995). Teachers' ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school. *Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 44–52. doi:10.1177/002221949502800107.
- Türker Üçüncü, Ş., Aktan Acar, E. (2021). Erken çocukluk dönemindeki sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 221-248.

- Tymms, P. (2002). The attainments and progress of children starting school. *Interplay*, Spring: 35-38.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2006). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004* [IDEIA].
- UNICEF, (2012). *School readiness: A conceptual framework*. NY:UNICEF
- Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561–571. doi:10.1016/S0887-6185(02) 00228-1.
- Vandell, D. L., Nenide, L., & Van Winkle, S. J. (2006). Peer relationships in early childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 455-470).
- Viholainen, H., Ahonen, T., Lyytinen, P., Cantell, M., & Lyytinen, H. (2006). Early motor development and later language and reading skills in children at risk of familial dyslexia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48(5), 367-373. <https://doi.org/10.1017/S001216220600079X>
- Welchons, L. W. & McIntyre, L. L. (2017). The transition to kindergarten: Predicting socio-behavioral outcomes for children with and without disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 45, 83-93. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0757-7>
- Wilson, A. M., Armstrong, C. D., Furrie, A., & Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 24–40. doi:10.1177/0022219408326216.
- Wolff, P. H., Michel, G. F., Ovrut, M., & Drake, C. (1990). Rate and timing precision of motor coordination in developmental dyslexia. *Developmental Psychology*, 26(3), 349-359. Doi: 10.1037/0012-1649.26.3.349
- Yıldırım, B. (2022). Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1076799>
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesinin Geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on preschool children's school adjustment. *E-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54–66.
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: Indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education* 3-13, 43(6), 630–640. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.848915>

- Yu, J. W., Buka, S. L., McCormick, M. C., Fitzmaurice, G. M., & Indurkha, A. (2006). Behavioral problems and the effects of early intervention on eight-year-old children with learning disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 10, 329–338. doi:10.1007/s10995-005-0066-7.
- Zayed, A. M., Roehrig, A. D., Arrastia-Lloyd, M. C., & Gilgil, N. M. (2013). Phonological awareness and working memory in Arabic-speaking Egyptian preschool children at risk for dyslexia. *International Journal of Psychological Studies*, 5(1), 139-149.
- Zupancic, M., ve Kavcic, T. (2011). Factors of social adjustment to school: Child's personality, family and preschool. *Early Child Development and Care*, 181(4), 493–504. <https://doi.org/10.1080/03004430903507175>



EKLER

EK-1. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

EK-2. Etik Kurul Belgesi Beyannamesi

EK-3. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

EK-4. Öğretmen Bilgi Formu

EK-5. Veli Gönüllü Katılım Formu

EK-6. Veli Bilgi Formu

EK-7. Çalışma Takvimi



EK-1. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2024.005790

Başvuru Tarihi: 13.11.2024

Uygulama Başlama Tarihi: 18.11.2024

Uygulama Bitiş Tarihi: 18.11.2025



EK-2. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.10.2024

Protokol No: 799611

Tarih: 31.10.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okulöncesi Dönemde Okula Uyum ile Öğrenme Güçlüğü Erken Gelişimsel Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Funda AKSOY
TEZ YAZARI:	Lokman ŞAHİN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-3. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Öğretmenim, okulöncesi dönemdeki öğrencilerin okul davranışları ve öğrenmeyle ilgili özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılacağı bu çalışmanın amacı doğrultusunda sizlerden öğrencilerinizin bazı davranış özelliklerine ilişkin bir form doldurmanızı rica ediyoruz.

Araştırma kapsamında toplanan bu veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kodlar verilecektir. Sizlerden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizlerden toplanan veriler araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans eğitimi sürdüren Lokman ŞAHİN tarafından Doç. Dr. Funda Aksoy'un rehberliğinde yürütülecektir. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimi gören Lokman ŞAHİN'e iletebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı:

Cep Tel:

E-posta:

Bu çalışmaya katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

Katılımcı Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-4. Öğretmen Bilgi Formu

KATILIMCI ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız:

Meslekteki deneyim süreniz:



EK-5. Veli Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın veli, okulöncesi dönemdeki öğrencilerin okul ve öğrenmeyle ilgili özellikleri arasındaki ilişkisinin araştırılacağı bu çalışmanın amacı doğrultusunda sizlerden çocuklarınızın öğrenme ve gelişim özelliklerine ilişkin bir form doldurmanızı rica ediyoruz.

Araştırma kapsamında toplanan bu veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kodlar verilecektir. Sizlerden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizlerden toplanan veriler araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans eğitimi sürdüren Lokman ŞAHİN tarafından Doç. Dr. Funda Aksoy'un rehberliğinde yürütülecektir. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimi gören Lokman ŞAHİN'e iletebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı:

Cep Tel:

E-posta:

Bu çalışmaya katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

Katılımcı Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-6. Veli Bilgi Formu

KATILIMCI ANNE-BABA BİLGİ FORMU

Anne Bilgileri	Baba Bilgileri
Yaşı:	Yaşı:
Çocuk doğduğu zamanki anne yaşı kaçtı?:	Çocuk doğduğu zamanki baba yaşı kaçtı?:
Eğitim düzeyi: İlkokul () ortaokul () lise () lisans () lisansüstü ()	Eğitim düzeyi: İlkokul () ortaokul () lise () lisans () lisansüstü ()
Çalışıyor mu: Evet () Hayır ()	Çalışıyor mu: Evet () Hayır ()
Çalışıyorsa mesleği:	Çalışıyorsa mesleği:

Çocuğun Bilgileri:

Formun doldurulduğu tarih:(Yıl)/.....(Ay)/.....(Gün)

Çocuğun doğum tarihi:(Yıl)/.....(Ay)/.....(Gün)

Takvim Yaşı:(Yıl)/.....(Ay)/.....(Gün)

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Doğum özellikleri:

1-Nasıl bir gebelik süreci oldu?

Normal yollarla gebelik oldu () Tedavi sonrası gebelik oldu ()

2- Doğum nasıl oldu?

Normal doğum sorunsuz Evet () Hayır ()

Erken doğum Evet () Hayır ()

Düşük doğum ağırlığı Evet () Hayır ()

Çocuk doğduğunda kuvözde kaldı Evet () Hayır ()

Kuvözde kaldıysa ne kadar süreyle kaldı (yazınız).....

Eğitim ve sağlık bilgileri:

Bu sınıfa gelmeden önceki yıllarda okul öncesi eğitimi aldı mı? Evet () Hayır ()

Çocuğun ÇÖZGER (hastaneden alınmış rapor) raporu alınmış herhangi bir tanısı var mı?

Evet () Hayır ()

ÇÖZGER raporu varsa tanısını yazınız:

EK-7. Çalışma Takvimi

ÇALIŞMA TAKVİMİ

Aşağıda yer alan tabloda bu çalışmanın yürütülmesine ilişkin zaman ve süre belirtilerek hazırlanmış bir çalışma takvimi yer almaktadır.

[illegible]

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Lokman ŞAHİN

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Orcid Numarası:

Mesleki Geçmişi

2011-Halen, Özel Eğitim Öğretmeni, MEB

Eğitim geçmişi

2007-2011, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Araştırma geçmişi

Şahin, L., & Bozkuş-Genç, G. (2022). Özgül öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *EJERCongress 2022 Tam Metin Bildiri Kitabı*, 1658–1667.