

İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi

Dr. Gülsen ERDEN¹, Dr. Füsün KURDOĞLU², Dr. Runa USLU²

ÖZET

Giriş: Öğrenmeye ilişkin sorunları olan çocuklar, yeterli zihinsel yetiye sahip olmaları ve uygun eğitim alamlarına karşın, çoğu zaman okulda kendilerinden beklenen başarıyı gösterememektedirler. Çocuk Ruh Sağlığı kliniklerinde bu çocuklara tanı koyabilmek ve gerektiğinde tedaviyi yönlendirebilmek için akademik başarı testlerine gerkesinim duyulmaktadır.

Amaç: Ülkemizde eksikliği hissedilen, Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne tanı koymada yardımcı olacak ve akademik başarıyı nesnel olarak değerlendirebilecek bir aracın geliştirilerek ülkemize kazandırılmasıdır.

Yöntem: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyleri temsil edebileceği önerilen ilköğretim okulları arasından seçkisiz yöntemle seçilen okullarda 1-5'inci sınıflara devam eden öğrenciler örnekleme oluşturmuştur. Araştırma örnekleminde 1359 erkek (%52.8) ve 1213 kız (%47.2) olmak üzere toplam 2572 öğrenci yer almıştır. Örnekleme yer alan öğrencilerin tümüne, sınıf düzeylerine uygun Türkçe kitaplarından seçilmiş okuma metinleri bir dakika süreyle okutulurken okuma hızları saptanmıştır. Yazı hatalarını değerlendirmek üzere oluşturulan ve p-d-t-m-n-v-f gibi sessizlerin sık kullanıldığı standart 3 cümleden oluşan bir metin (dikte metni) yazdırılarak yazım hataları ve sıklıkları hesap edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma: Okuma hızı ve yazım hataları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Sınıf düzeylerine göre elde edilen ortalama, standart sapma ve standart puanlar ile nesnel bir akademik başarı değerlendirme ölçütüne erişilmiştir. Ancak cinsiyet ve sosyokültürel düzey farklılıklarının da irdelenmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, okuma, yazma, normlar, öğrenme bozukluğu

SUMMARY: Development of Grade Level Norms for Reading Speed and Writing Errors of Turkish Elementary School Children

Introduction: Despite being in the normal intelligence range, children with learning disorders fail to reach expected academic performance levels. Clinical diagnosis and decisions for therapeutic management for these children require the use of academic achievement tests. The lack of reliable achievement tests and age appropriate reading speed and writing norms hinder clinical studies with Turkish children.

Objective: To develop and establish Turkish norms of an assessment tool which will aid in the objective evaluation and diagnosis of learning disorders.

Method: A total of 2572 children attending the 1st-5th grades of randomly selected elementary schools belonging to different socioeconomic levels constituted the sample of the study. The number of words read from grade-level appropriate scripts in 1 minute indicated reading speed. A three-sentence script containing repeating consonants p-b-t-d-m-n-v-f was dictated to determine writing errors.

Results and Discussion: Grade levels of reading speed increase and writing errors decrease as the child grows. Mean, standard deviation and standard error scores indicate that objective academic achievement criteria were reached. Achievement differences according to gender and sociocultural status, which were not the subject of this study, also seem to be important variables.

Key Words: Child, reading, writing, norms, learning disorder

Teşekkür: "İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi" adlı araştırma projemizi destekleyerek çalışmanın yürütülmesine katkıda bulunan Ankara Üniversitesi Araştırma ve Proje Fonuna Teşekkür ediyoruz.

Aynı zamanda bu çalışmanın yürütüldüğü okullarda araştırmaya aktif olarak destek veren, okul müdürleri ve idarecilerine, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerine de özverileri için teşekkür ediyoruz.

¹Ankara Ü. Dil ve Tarih Coğrafya Fak., Psikoloji A.D., Ankara. ²Ankara Ü. Tıp Fak., Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları A.D., Ankara.

GİRİŞ

Özgül Öğrenme Güçlüğü, zihinsel gelişim normal olmasına karşın, okuma-yazma, aritmetik ve diğer akademik işlevlerde ortaya çıkan yapısal ve gelişimsel bir sorundur. Bu bozukluklar grubu için Disleksi ya da Öğrenme Güçlüğü gibi adlar da kullanılmaktadır. Ülkemizde henüz az tanınan bir bozukluk olması nedeniyle, okuma-yazma alanındaki akademik becerilerinde zihinsel düzeylerinden beklenmeyen güçlükler yaşayan çocuklar, aynı zamanda tanı, özgül tedavi ve eğitim programlarından yararlanma aşamalarında da sorunlar yaşamaktadırlar. Örgün öğretimde zorlanan, kendilerini yaşatlarından farklı hisseden, anne-baba ve öğretmenleri ile ilişkileri bozulan çocukların kişilik gelişimleri de olumsuz etkilenmektedir. Depresyon ve kaygı bozuklukları, özgüvenin sarsılması ve benlik saygısının zedelenmesi gibi ikincil ruhsal sorunlar da yaşanan güçlükleri artırmaktadır (Fristad ve ark. 1992, Erden ve ark. 1998, Brumback ve ark. 1989). Sorunların bir hayli birikip, çocuğun yaşının ilerlediği ya da geri dönülmesi güç noktalara gelindiği de sıklıkla gözlenmektedir (Sundelin ve Vulie 1996). Özgül Öğrenme Güçlüğü olan ergen ve yetişkinlerle yapılan çalışmalarda da iş ve eğitim yaşamına ilişkin yaşanan güçlüklerden söz edilmektedir (Hellendorn ve Ruijsenaars 2000, Williams 1998).

Özgül Öğrenme Güçlüğü, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin tanı sınıflandırma sisteminde (DSM-IV) "Bireyin öğrenme becerisinin kronolojik yaşına, zeka bölümüne ve eğitim gördüğü sınıf düzeyine göre anlamlı ölçüde düşük olması" şeklinde tanımlanmaktadır (APA 1994). Bir çocuğun öğrenme becerisinin, sınıf düzeyine uygunluğunu saptayabilmek için ya standardize edilmiş akademik başarı testleri ya da okuma-yazma normları kullanılmaktadır (Davis 1996, Engel 1997, Goldberg 1972, Malatesha 1991, Moran 1981, Salvia ve Salvia 1985, Wilkinson 1993, Vogel 1985). Bu aşamadan geçmemiş değerlendirmelerin eksik olduğu düşünülmektedir (APA 1994). Standart akademik başarı testleri olmaksızın yapılan değerlendirmeler tanıya ve tedaviye ilişkin karışıklığa neden olabilmektedir (Engel 1993). Akademik başarının bir göstergesi olan okuma-yazma düzeylerine ilişkin normlar ülkemizde henüz geliştirilmemiştir. Dolayısıyla, ülkemizde Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısının sağlıklı olarak konabildiğini söylemek pek

mümkün değildir (Korkmazlar 1992, Şenel 1998). Anne-baba ve öğretmenlerin konu hakkında bilgi sahibi olmayışları nedeniyle, çocukları tipik olarak "tembel", "okumaya hevesi yok" ya da "geri zekalı" olarak tanımlamaları çocukların işini daha da güçleştirmektedir. Aynı zamanda etkin ve hızlı olarak Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısına yöneltecek ve risk gruplarını tanımayı kolaylaştıracak değerlendirme araçlarının olmayışı erken tanı ve dolayısıyla erken tedavi şansını da sınırlamaktadır. Oysa erken tanı ve tedavi Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne ilişkin yaşanan sorunların aşılmasında oldukça etkin olmaktadır (Engel 1997). Unutulmaması gereken önemli bir nokta da, Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların herbirinin diğerinden farklı olmasıdır. Bu nedenle sorunları ve tedavileri de her çocuğun kendine özgüdür. Okul çağı çocuklarının %10-20'sinde Özgül Öğrenme Güçlüğü görülmektedir. Görülme sıklığının yüksek oluşu, bireysel farklılıklar, eşlik edebilecek diğer sorunlar ve erken tedavinin önemi nedenleriyle ayrıntılı ve standart psikolojik değerlendirmelere gereksinim artmaktadır (Engel 1997, Lovett 1987).

İlköğretim okuluna başlayan bir çocuğun temel akademik işlevi okuma ve yazmayı öğrenmekle başlar. Çünkü öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri okumadır. Uzmanların yazılı bir metni gözle izleyip, anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımladıkları "okuma" merkezi sinir sisteminin bir işlevidir (Mastropieri ve ark. 1996, Snowling 1998). Sözcüklerin tanınması, anlaşılması ve bellekte depolanması ya da gramer açısından incelenmesi için fonetik birimlerine ayrılması gerekir. Konuşma sırasında benzer bir süreç otomatik olarak işlerken okuma eylemi için bu süreç karmaşık ya da zor bir süreç haline gelebilir. Sever'in (1993) Lieberman'dan aktardığı "Konuşma doğal bir işlevken okuma bir buluş ve bilinç düzeyinde öğrenilmesi gereken bir eylemdir," tümcesi bu durumu oldukça iyi açıklamaktadır.

Okuyan kişinin gördüğü yazıyı dille ilgili kavramlara çevirmesi gerekir. Bu, harfleri (grafem) ilgili seslere (fonem), sesleri hecelere ve sözcüklere çevirmek anlamına gelmektedir. Bunun için okumaya yeni başlayan kişinin, konuşma dilindeki sözcüklerin ses yapısının farkında olması daha sonra da sesleri temsil eden harflerin yazıdaki dizilişini (ortografi) anlaması gerekir. Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukta sözcüklerle

TABLO 1. Örneklemenin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları.

Yaş	Toplam		N		N	
	N	(%)	Erkek		Kız	
6	18	(17.0)	90	(6.6)	91	(7.4)
7	391	(15.2)	216	(15.9)	175	(14.4)
8	544	(21.2)	285	(21.0)	259	(21.4)
9	509	(19.8)	257	(18.9)	252	(20.8)
10	535	(20.8)	271	(19.9)	264	(21.8)
11	311	(12.1)	180	(13.2)	131	(10.8)
12	101	(3.9)	60	(4.5)	41	(3.4)

rin tanınması, anlaşılması ve bellekte depolanması ya da gramer açısından incelenmesi için fonetik birimlerine ayrılması aşamasında ortaya çıkan yapısal bir eksiklik nedeniyle yazının okunup anlaşılması güçleşmektedir (Snowling 1998). Sese ilişkin sembollerin görsel olarak algılanması, ayırtedilmesi (fonolojik farkındalık) ve özellikle de ses sembollerine ilişkin tanıma ve seslendirme hızı, doğruluğunu ve anlamayı etkilemektedir (Wolf ve Bowers 1999). Görsel ve işitsel algı ve ayırma güçlüğü olan çocuklarda gözlenen harflerin ters ya da dönmüş olarak algılanması, yanlış kodlama, bütünleme hataları ve sözcüklerin fonetik ayrımını yapmama okuma yazmanın kazanılmasını, dolayısıyla çocuğun yaş ve zeka düzeyinden beklenen akademik becerisini de önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir.

Özgül Öğrenme Güçlüğü gösteren çocukların yazı yazmada da sorunları olduğu bilinmektedir. Yazı, iletişimin karmaşık ve yüksek işlev gerektiren bir sunumudur. Alıcı ve ifade edici dil gelişiminin ardından kazanılır. Yazabilmenin öncülleri, anlama, dinleme, konuşma ve okumadır (Larson 1969, Lerner 1993). Yazabilmek için akılda tutabilme, düşünceyi sözcüklerle yazıya dökerek ifade edebilme, her harf ve sesin zihinde formülasyonunun sözcükler ve tümcelere dönüşmesini sağlama, kaskların uygun biçimde kullanılması ile harfleri seslere uygun biçimde sembolleştirme ve biçimlendirme gerekmektedir (Colthart ve Jackson 1988, Lerner 1993). Çocukların yazılarının doğrudan gözlenebilir, değerlendirilebilir, görsel ve motor becerileri yansıttığı düşünülür. Yazıya ilişkin sorunlar pek çok nedene bağlı olabilir. Etkin motor beceriye ilişkin zorluklar, görsel bilgiyi motor çıktı olarak transfer etmekte sorunlar, görsel ve işitsel algı ile ayırma güçlükleri yazının öğrenilmesini güçleş-

tiren nedenler arasında yer alır (Dawson 1963).

AMAC

Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısının konulabilmesi için okuma ve yazma gibi temel akademik becerilerin yaş ve sınıf düzeyine göre elde edilmiş standart verilere gereksinim duyulmaktadır. Birçok ülkede çocuğun öğrenme becerisinin, sınıf düzeyine uygunluğunu saptayabilmek için ya standardize edilmiş akademik başarı testleri ya da okuma hızı, okuduğunu anlama, ve yazım hatalarına ilişkin standart puanlar kullanılmaktadır (Engel 1997, Thomas ve ark. 1987, Fonseca 1996, Houck ve Bilingsley 1989, Satz ve Fletcher 1988, Wilkinson 1993). Bu çalışmanın amacı, ülkemizde eksikliği hissedilen, Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne tanı koymada yardımcı olacak ve akademik başarıyı objektif olarak değerlendirebilecek bir değerlendirme aracının geliştirilerek ülkemize kazandırılmasıdır. Bu bağlamda okuma hızı ve yazma normlarının geliştirilmesi ve objektif bir değerlendirme aracı olarak ülkemize kazandırılması önemli bir boşluğu dolduracak gibi görünmektedir. Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların, yaşitlarından ve sınıf düzeylerinden farklılıklarının objektif, geçerlik ve güvenilirliği sınanmış ölçümlerle saptanarak erken tanı ve tedaviye ulaştırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın sonunda geliştirilecek standart okuma hızı ve yazım hataları testleri ve bunlara ilişkin normlar, öğretmenlerin sınıf içinde bu sorunu yaşayan çocukları daha kısa sürede tanımlarına ve erken tanı ve tedaviye yönlendirmelerine de yardımcı olacaktır.

Araştırma iki aşamalı olarak planlanmıştır: İlk aşamada, okuma ve yazı metinlerinin hazırlanması; ikinci aşamada ise halen Ankara ili ilköğretim okullarında okumakta olan 1-5. sınıf öğrencilerinin yaş ve sınıf düzeylerine göre okuma hızları

TABLO 2. Baba ve Anne Eğitimleri.

Eğitim	N	%	N	%
	Baba		Anne	
İlkokul	963	37.4	1069	41.5
Orta	332	12.9	418	16.3
Lise	910	35.4	800	31.1
Yüksek	367	14.3	285	11.1

ve yazım hatalarının belirlenmesi ve yazı hatalarının niteliğinin yanı sıra hata sıklığı da saptanarak, standart bir metne dayalı yazı hata türü ve sıklığına ilişkin normların elde edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Örneklem

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyleri temsil edebileceği önerilen ilköğretim okulları arasından seçkisiz yöntemle seçilen okullarda, 1-5. sınıflara devam eden öğrenciler arasından yine seçkisiz yöntemle seçilen öğrenciler bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırma örnekleminde 1359 erkek (%52.8) ve 1213 kız (%47.2) olmak üzere toplam 2572 öğrenci yer almıştır.

Çalışmaya alınan tüm okullar için izin alınmış ve okul müdürleri ile öğretmenlere çalışma başında ve sonunda toplantı yapılarak gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Örneklemeye ilişkin demografik veriler (yaş, cinsiyet, sınıf, baba ve anne eğitimleri gibi değişkenler), Tablo 1 ve 2'de gösterilmiştir.

Veri toplama araçları

1. Sınıf düzeylerine uygun Türkçe kitaplarından seçilmiş okuma metinleri: Bu metinler, sınıf düzeyine ve Türkçe dil yapısına uygunlukları Milli Eğitim Bakanlığı'na kabul edilmiş Türkçe kitapları içinden seçilerek, dili ve akıcılıkları konusunda uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Her sınıf düzeyi için ayrı oluşturulan metinler içinde en az 100 en fazla 250 sözcük bulunmaktadır.

2. Dikte metni: Yazı hatalarını değerlendirmek üzere oluşturulan, ve p-b-d-t-m-n-v-f- gibi sessizlerin sık kullanıldığı standart 3 cümleden oluşan bir metindir. Bu metin, her sınıf düzeyinde kullanılabilirlik üzere anlaşılabilirliği ve uygunluğu yine uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur.

İşlem

İlk aşamada, öğrencilere okutulmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun özellikle önerdiği, her sınıf düzeyine uygun Türkçe kitapları taranmış; konu, anlatım ve sözcük yapısı, uzunluğu ve sayıları dikkate alınarak beşer metin seçilmiştir. Bu metinler içinden ilköğretim sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, çocukların beğenerek okuyabilecekleri, her sınıf için ayrı standart metinler saptanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında seçilen bu standart metin öğrencilere bireysel olarak, 1 dakika süreyle okutularak, hatasız okunan sözcük sayısı belirlenmiştir. Ardından, Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların sık yaptığı işitsel algı ve işitsel ayırtlama hataları gözönüne alınarak, uzman görüşü ile oluşturulmuş standart bir metin yüksek sesle okunarak çocuğun duyduğunu yazması istenmiş ve yazım hataları saptanmıştır.

Verilerin analizi

Okuma hızı ve yazım hataları için norm oluşturmaya yönelik analizler Z puanları, ortalama ve standart sapmalar ile yüzdelik sıralar hesaplanarak yapılmıştır. Cinsiyet, sınıf ve sosyokültürel düzey ortalamaları ve standart sapmaları hesap edilmiştir. Sınıflar arası farklılıkları için tek yönlü varyans analizi ile kullanılmıştır. Anlamlılık Tukey HSD ile sınanmıştır.

BULGULAR

Örneklemin birinci sınıflarda 440 öğrenci %17.1, ikinci sınıflarda 510 öğrenci %19.8, üçüncü sınıflarda 529 öğrenci %20.6, dördüncü sınıflarda 476 öğrenci %18.5 ve beşinci sınıflarda 617 öğrenci %24 ile sınıflara göre dağılımda yer aldığı görülmüştür. Tablo 1'de yaşlara göre dağılım gösterilmiştir. Örneklemin sosyokültürel düzey dağılımını belirlemek için baba ve anne eğitiminden yararlanarak gruplamaya gidilmiştir. Örneklemin %38.4'ünün alt, 37.1'inin orta, ve %24.1'inin de üst sosyokültürel düzeyde olduğu saptanmıştır.

I. Okumaya ilişkin bulgular

1. Okumayı sökeme

İlköğretimin ilk 5 sınıfına devam eden ve örneklemini oluşturan 2572 öğrenciden yalnızca 91'inin (%1.3) okumayı sökemediği saptanmıştır.

TABLO 3. Sınıflara Göre Okuma Hızları.

	Ortalama	SD
1. sınıf	45.30*	27.47
2. sınıf	73.13*	31.16
3. sınıf	91.46*	31.16
4. sınıf	97.07*	45.86
5. sınıf	120.76*	52.87

*p<0.001

2. Okuma hızı

2481 öğrencinin 1 dakikada doğru olarak okuduğu sözcük sayısı olarak tanımlanan okuma hızı ortalaması 89.326 ve standart sapması 46.191 olarak hesaplanmıştır. Sınıflara göre okuma hızlarına ilişkin ortalama ve standart sapmalar Tablo 3'te gösterilmiştir. Sınıflar arası fark anlamlı bulunmuştur. 1. sınıflar, 3,4 ve 5. sınıflardan anlamlı düzeyde farklıdır. 5. sınıflar, 1,2,3 ve 4. sınıflardan anlamlı düzeyde farklıdır. 2. sınıflar 3,4 ve 5. sınıflardan farklıdır.

II. Yazım hataları

1. Harf atlama

Dikte ettirilen sözcük dizisi içinde sesli veya sessiz harflerin atlanması şeklinde yapılan hata türüdür. Ör. “maydonoz” yerine “madonoz”. 2572 öğrencinin 2169'u (%86.6) verilen metni harf atlama hatası yapmadan yazmıştır. 243'ü (%9.4) 1 hata ve 60'ı (%2.3) 2 hata ile yazmıştır. Uç değerler $z = \pm 3.26$ ile belirlenmiştir. Örneklem içinde uç değerlere sahip çocuklar %1.1'lik dilimde yer almışlardır. Sınıflara göre harf atlama hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

2. Sözcük atlama

Dikte ettirilen cümleler içindeki bir sözcüğün tamamen atlanarak yazılmamasıdır. Ör. “Elinde bir demet maydonoz vardı,” yerine “Elinde bir maydonoz vardı.” Örneklem %85.9'u hiç sözcük atlamadan yazabilirken, %7.6'sı 1 hata, %2.3'ü 2 hata, %1.4'ü 3 hata ve %0.8'i de 4 hata ile yazmıştır. 5 hata ve üstü istatistiksel uç değerler olarak hesap edilmiştir. Sınıflara göre sözcük atlama hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

3. Hece atlama

Dikte ettirilen sözcük dizisi içinde kullanılması gereken hecelerin tamamen atlanmasıdır. Ör.

“Dün gece yolda giderken” yerine “Dün gece yolda giken”. Örneklem %93.5'i hiç hece atlamadan yazabilirken, %5.4'ü 1 hata ile yazmıştır. 2 hata ve üstü istatistiksel olarak uç değerler kabul edilmiştir. Sınıflara göre hece atlama hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

4. Ters yazma

Dikte ettirilen sözcük dizisi içinde harf ya da hecelerin yerlerini değiştirerek ters yazma şeklinde yapılan hatalardır. Ör. “zıplayan” yerine “pızlayan”. Örneklem %99.5'i hiç ters yazma hatası yapmadan yazabilirken, 1 hata ve üstü istatistiksel olarak uç değerler kabul edilmiştir. Sınıflara göre ters yazma hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

5. Harf karıştırma

Dikte ettirilen sözcük dizisi içinde kullanılması gereken harf yerine ses ya da sembol benzerliği olan başka bir harfin yazılmasıdır. Ör. f-v. m-n, b-p, b-d, d-t, c-ç, t-k harflerinin karıştırılmasıdır. “demet” yerine “demek”, “gece” yerine “geçe”. Örneklem %74.9'u hiç harf karıştırmadan yazabilmiştir. %14.8'i 1 hata, %6'sı 2 hata ve %2'si 3 hata ile yazmıştır. 4 hata ve üstü istatistiksel uç değerler olarak kabul edilmiştir. Sınıflara göre harf karıştırma hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

6. Birleşik yazma

Dikte ettirilen cümlelerin yazılması sırasında, sözcüklerin arasında aralık bırakılmaksızın birleşik yazma türünden hatalardır. Ör. “Düngece yolda giderken zıplayanbir tavşan gördüm”. Örneklem %88.9'u hiç birleşik yazma hatası yapmadan yazabilirken, %6.9'u 1 hata, %1.8'i 2 hata ile yazmıştır. 3 hata ve üstü istatistiksel uç değerler olarak kabul edilmiştir. Sınıflara göre birleşik yazma hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

7. Hece ayırma

Dikte ettirilen sözcük dizisi içinde heceleri uygun olmayan yerlerden ayrılmasıdır. Ör. “Elinde bir demet may donoz, bir sepet yumur ta vardı”. Örneklem %98'i hiç hece ayırmadan yazabilirken, 1 hata ve üstü istatistiksel olarak uç değerler kabul edilmiştir. Sınıflara göre hece ayırma hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

TABLO 4. Örneklem Sınıf Düzeylerine Göre Yazım Hatalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.

Yazım Hataları		1. sınıf	güven	2. sınıf	güven	3. sınıf	güven	4. sınıf	güven	5. sınıf	güven
		ortalığı	aralığı	ortalığı	aralığı	ortalığı	aralığı	ortalığı	aralığı	ortalığı	aralığı
Harf atlama	X	.51	.41	.20	.15	.14	.10	.10	.06	.06	.04
	Ss	1.02		.56		.47		.42		.30	
Sözcük	X	.51	.35	.20	.12	.24	.17	.25	.17	.51	.38
	Ss	1.61		.93		.86		.90		1.63	
Hece	X	.19	.13	.09	.05	.04	.02	.05	.03	.05	.03
	Ss	.60		.34		.21		.25		.23	
Ters yazma	X	.01	.00	.01	.00	.00	-.00	.00	.00	.00	-.00
	Ss	.15		.12		.04		.00		.04	
Harf karıştırma	X	.77	.64	.59	.48	.36	.29	.41	.31	.21	.17
	Ss	1.2		1.2		.82		1.1		.57	
Birleşik yazma	X	.28	.18	.23	.14	.17	.11	.24	.17	.14	.10
	Ss	1.00		1.01		.66		.78		.61	
Hece yazma	X	.05	.02	.03	.01	.01	.00	.00	-.00	.01	.00
	Ss	.33		.21		.10		.07		.13	
Sözcük ekleme	X	.40	.32	.20	.16	.23	.18	.21	.15	.30	.24
	Ss	.81		.53		.55		.64		.82	
Yanlış yazma	X	.25	.16	.13	.05	.06	.01	.10	.05	.07	.05
	Ss	.87		.85		.48		.55		.36	
İmla hataları	X	1.27	1.09	.63	.52	.37	.30	.52	.42	.42	.35
	Ss	1.71		1.21		.85		1.13		.91	
Yavaş yazma	X	.11	.03	.01	.00	.03	.01	.00	-.00	.03	.01
	Ss	.83		.09		.33		.07		.27	

*p<0.001

8. Sözcük ekleme

Dikte ettirilen metinde olmayan sözcüklerin eklenmesi ya da dikte ettirilen metindeki sözcüklerin yerini tutabileceği düşünülen başka sözcüklerin kullanılmasıdır. Ör. “Elinde bir demet maydonoz, bir sepet yumurta vardı,” yerine “Elinde bir demet gül, maydonoz, bir sepet yumurta bulunuyordu.” Örneklem %81.2’si hiç sözcük eklemekten yazabilirken, %13.8’i 1 hata, %3.1’i 2 hata ile yazmıştır. 3 hata ve üstü istatistiksel uç değerler olarak hesaplanmıştır. Sınıflara göre sözcük ekleme hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’te gösterilmiştir.

9. Sözcüğü yanlış yazma

Dikte ettirilen metindeki sözcüklerin tamamen yanlış yazılmasıdır. Ör. “hoplaya hoplaya” yerine “polyaya kolyaya”. Örneklem %93.2’si sözcükleri yanlışsız yazabilmiştir. %5.1’i 1 hata, %0.8’i 2 hatayla yazmıştır. 3 hata ve üstü istatistiksel olarak uç değerlerdir. Sınıflara göre sözcük yazım hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’te gösterilmiştir.

10. İmla hataları

Dikte ettirilen metinde kullanılması gereken nokta, virgül, büyük harf gibi imla kurallarına

ilişkin hatalardır. Örneklem %70.4’ü hiç imla hatası yapmadan yazmıştır. %14.5’i 1, %7.5’i 2, %2.7’si 3 ve %2.6’sı da 4 hata yapmıştır. 5 hata ve üstü istatistiksel uç değerler olarak kabul edilmiştir. Sınıflara göre imla hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’te gösterilmiştir.

11. Yavaş yazma

Dikte ettirilen metnin normal yazım süresi içinde yetiştirilememesidir. Örneklem %97.7’si yavaş yazma, yetiştirememe hatası yapmamıştır. %2’si 1 hatayla yazmıştır. 2 hata ve üstü istatistiksel olarak uç değer kabul edilmiştir. Sınıflara göre yavaş yazma hatası ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’te gösterilmiştir.

12. Hatasız yazma

Örneklem %57.5’i hiç hata yapmadan yazabilirken, %42.5’i sözü edilen hata türlerinin bir ya da bir kaçını yaparak yazmışlardır.

13. Yazamama

Örneklemdeki 2494 çocuk (%97.1) hatalı ya da hatasız yazabilirken, 74 çocuk (%2.9) metnin hiçbir sözcüğünü yazamamıştır.

TARTIŞMA

İlkokulun 1-5'inci sınıflarında okuyan 7-11 yaş çocukların dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. Bu dağılım 7-11 yaşlar arasında yığılan 1-5'inci sınıf öğrenci popülasyonuna uymaktadır ve homojen bir dağılımdır (Milli Eğitim Bakanlığı, İstatistik Dairesi 1999-2000). Olguların yaşa göre dağılımlarına bakılınca, 6 yaş ve 12 yaş çocuklarına göre, 7,8,9,10 ve 11 yaşlarda yüzdelere daha yüksek olduğu görülmüştür. İlkokula başlama yaşı 72 aydır. Araştırma verileri Nisan ve Mayıs aylarında toplandığından, birinci sınıflarda bulunan ve henüz 6 yaşını doldurmamış çocuk sayısı daha az oranda saptanmıştır. 12 yaş ise ilkökul beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçen öğrencilerin yaş grubunu temsil etmektedir. Ancak eğitsel nedenlerle halen beşinci sınıfta bulunan 12 yaş çocukları yine diğerlerinden daha az sayıda örnekleme girmiştir. Bu çocukların okula geç başlamış ya da sene kaybına uğramış olabilecekleri düşünülmüştür. Bu deneklere ilişkin öykü alınmamıştır.

Araştırma örneklemindeki olguların cinsiyetine bakıldığında %52.8'inin erkek, %47.2'sinin kız olduğu bulunmuştur. Bu dağılımın dengeli ve her iki cinsiyeti temsil eder nitelikte olduğu görülmüştür. Bu bulgu da Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik Dairesince yayınlanan yıllık istatistik bilgilerle uyumludur (1999-2000).

Çocukların okuma-yazma becerileri toplam 15 alt boyutta değerlendirilmiştir. Okuma becerileri için okumayı sökeme ve okuma hızı; yazma becerileri için ise harf atlama, hece atlama, sözcük atlama, ters yazma, harf karıştırma, bileşik yazma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imla hataları, yavaş yazma, hatasız yazma ve yazamama alt boyutları ölçülmüştür. Sözü geçen boyutlar öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla belirtilmektedir (Engel 1997, Englert ve Gregg 1987, Houck ve Bilingsley 1989, Korkmazlar 1992, Lovett 1987, Vogel 1985, Wolf ve Bowers 1999).

Sınıflara göre okuma hızına bakıldığında, 1. sınıfın 3,4 ve 5. Sınıflardan daha düşük sözcük sayısı elde ettiği ($x = 45.33$) ve okuma hızının 5. sınıfa kadar yükseldiği görülmektedir. 2. sınıflar da, 3,4 ve 5. sınıflardan anlamlı derecede farklı oldukları bulunmuştur. Birinci sınıflar henüz okumayı öğrenme çağındadırlar. Okuma hızlarının düşük olması beklenmektedir. Okuma hızı,

okuma deneyimi ve yaşa bağlı olarak artar. Bu artış, 3,4 ve 5. sınıflarda gözlenmiştir.

Yazım hatalarına ilişkin değişkenlerden harf atlamaya bakıldığında, 1. sınıflarda harf atlama hatasının bütün sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun okuma yazmanın henüz öğrenilmesi, yaşa bağlı gelişimsel özelliklerle ilişkili olduğu düşünülmüştür. Hece atlamada ise 1. sınıfların 2,3,4 ve 5. sınıflardan anlamlı düzeyde farklı oldukları saptanmıştır.

Ters yazma hatasında sınıflar arası fark yoktur. Ters yazma hatasının gelişimsel bir hata olmadığı düşünülmüştür. Akademik beceri bozuklukları içinde kabul edilen öğrenme bozukluklarında bu tür hataya sıklıkla rastlanır (Houck ve Bilingsley 1989, Korkmazlar 1992). Normal örnekleme temsil ettiği kabul edilen bu olguların .00-.01 arasında ters yazma hatası gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu söz konusu hatanın öğrenme bozukluğu belirtisi olduğunu düşündürmektedir.

Harf karıştırma hatalarına bakıldığında 1. sınıflar 3,4 ve 5'lerden, 2'ler 3 ve 5'lerden, 4'ler, 5'lerden anlamlı olarak farklıdır. En yüksek hata sayısı 1. sınıflarda saptanmıştır. Bu durumun gelişimsel nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yayınlarında Öğrenme Güçlüğü görülen çocuklarda harf karıştırma hatalarına da sık rastlandığı bildirilmektedir (Houck ve Bilingsley 1989, Korkmazlar 1992, Silver 1996, Snowling 1998).

Bileşik yazma hatalarında sınıflar arası fark yoktur. Ortalamalar tüm sınıflarda belirgin olarak düşüktür (.14-.28) ve 1. sınıflardan 5. sınıflara doğru giderek azalmaktadır.

Hece ayırma hatası 1. sınıflarda 3,4 ve 5'lerden anlamlı olarak yüksektir. 1. sınıflardan 5. sınıflara doğru belirgin düzeyde azalma olmaktadır. Gelişimsel olduğu ve yazma becerisinin olgunlaşmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Ancak Öğrenme Güçlüğü olan çocuklarda normallere göre daha sık rastlanan bir hata türü olduğu bildirilmektedir (Houck ve Bilingsley 1989, Korkmazlar 1992, Silver 1989).

Sözcük atlamada 1 ve 5. sınıfların diğer sınıflardan anlamlı olarak daha fazla hata yaptıkları saptanmıştır. Birinci sınıflarda gelişimsel olarak yavaş yazma ve yetiştirememeye bağlı sözcük atlama hatalarının ortaya çıktığı düşünülmüştür. Ancak Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği

olan çocuklarda da harf atlama hatasına sık rastlandığı bildirilmektedir (Houck ve Bilingsley 1989). Beşinci sınıftaki yüksek ortalamaların denek özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle denek özelliklerinin ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir. Sözcük ekleme hatalarında 1. sınıflar, 2,3 ve 4. sınıflardan daha yüksek düzeyde hata yapmışlardır. 5. sınıflarda ise ortalama yükselmektedir. Bu bulgu, sözcük atlama kategorisindeki benzer bulgularla birarada ele alındığında:

i. 5. sınıfa giden 12 yaş grubunun zihinsel gelişme geriliği gibi çeşitli okul başarısızlığı nedenlerine bağlı olarak daha fazla hata yapıyor olmaları,

ii. 5. sınıf çocuğunun dikte edilen metine yorum katması ve metinde kendiliklerinden değişiklik yapma eğilimleriyle açıklanabilir.

Yanlış yazma bulgusuna bakıldığında 1. sınıflarla 3,4 ve 5'ler arasında fark saptanmıştır. 1. sınıftan 5. sınıfa doğru hata oranında düşme görülmektedir. 3. sınıfta en düşük olan ortalama 4 ve 5. sınıfta yükselmekte ancak fark anlamlılığa ulaşmamaktadır. 4 ve 5. sınıftaki bu yükselmenin nedeninin hızlı ve çok miktarda bilgi yazma zorunluluğundan kaynaklandığı düşünülmüştür.

İmla hataları 1. sınıfta en yüksek düzeyindedir. Yazı öğreniminin ilk aşamasında olan çocuğun bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür. İmla hataları 2. sınıfta belirgin olarak azalmakta ve 5. sınıfa kadar azalmayı sürdürmektedir. İkinci sınıfla 3. sınıf arasında da anlamlı fark vardır. Yazı olgunluğunun 3. sınıfta kazanıldığı ve hataların hızla azaldığı kanısına varılmıştır. İlköğretim sınıf öğretmenleri de yazma olgunluğunun 3. sınıf düzeyinde kazanıldığını gözlemlediklerini sıklıkla dile getirmektedirler.

Yavaş yazma özelliğine bakıldığında 1. sınıfla 2. ve 4. sınıf arasında anlamlı fark vardır. Bu özelliklerin gelişimsel olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenme Güçlüğü'nün tanımı ve tanı ölçütleri henüz standardize edilmemiş olduğundan, çocuk, ergen ve erişkin gruplardaki yaygınlığı kesin bilinmemektedir. Ancak kesin olan Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün yaşam boyu sürdüğüdür. Öğrenme bozukluğu olan çocuk büyüdüğünde öğrenme bozukluğu olan ergen ve gelecekte öğrenme bozukluğu olan erişkin olacaktır. Bugün öğrenme bo-

zukluğunun, nörobiyolojik temelleri bakımından Obsesif Kompulsif Bozukluk, Tik Bozuklukları ve Tourette Bozukluğu, Duyusal Bütünleştirme Bozukluğu (Sensory Integrative Disorder) ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu gibi bozukluklarla aynı yelpazede yer aldığı öne sürülmektedir. Öğrenme güçlüğüne sıklıkla eşlik eden Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, Davranım Bozukluğu gibi çocukluk dönemi ruhsal bozuklukları da süregen bozukluklardır. Öğrenme Güçlüğü duygusal/davranışsal bozukluklarla da birlikte görülebilir. Silver'a göre (1989, 1993), bu tür bozukluklar öğrenme bozukluğunun zamanında tanınıp tedavi edilmemesi nedeniyle kişinin yaşadığı engellenmeler ve başarısızlıklara bağlıdır. Özgül Öğrenme Güçlüğü erken dönemde saptanmış, genç yetişkinlerin de uygun tedavi ve destek ile eğitimlerinde ve sosyal alanda uygun tedavi ve destek alamamış olanlara göre daha olumlu duygu ve deneyimler aktardıkları gözlenmiştir (Hellendorn ve Ruijsenaars 2000). Öte yandan Forness (1981), Hunt ve Cohen (1984) gibi bir kısım araştırmacıların, duygusal ve davranışsal sorunların, öğrenme bozukluğuna yol açan merkezi sinir sistemi işlev bozukluğunun diğer belirtileri olduğunu savundukları bildirilmektedir. Rourke ve ark. (1986), sosyal becerilerin kazanılmasındaki güçlüklerin belirgin olduğu bir tür öğrenme bozukluğu olabileceğini (Nonverbal Learning Disability-NVLD) ve sosyal beceriksizliğin ergenlikte ve erişkinlikte depresyon ve özkıyım yönünden risk yarattığını belirtmiştir (Silver 1996). Bu bilgiler ışığında, Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün erken tanısı ve tedavisi koruyucu anlamda da öne çıkmaktadır.

Gözden geçirilen araştırmalarda Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne ilişkin ayırtedici özellikler, Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı almış çocuklarla, akademik sorunları olmayan çocukların okuma-yazma becerileri ya da hatalarına ilişkin karşılaştırmada cinsiyet farklılıklarından söz edilmediği, daha çok sınıf düzeyi farklılıkların ele alındığı gözlenmiştir (Engel 1997, Houck ve Bilingsley 1989, Malatesha, 1991, Wolf ve Bowers, 1999). Bu çalışmada da sınıf düzeyine göre farklılıklar üzerinde durulmuş ve tartışılmıştır. Ancak cinsiyete ve sosyokültürel düzeye ilişkin ortalamalar bu iki değişkene ilişkin farklılıkların da araştırılması gerektiğini düşündürmüştür. Ülkemiz koşulları gözönüne alındığında eğitimden kaynaklanabilecek eksikliklerin yadsınmaması gerekir. Bu nedenle bulgular doğrultusunda sadece sınıf dü-

zeylerine göre değil, aynı zamanda cinsiyet ve sosyokültürel düzey farklılıklarına da ilişkin normlara gereksinim vardır.

Sonuç olarak ülkemizde eksikliği hissedilen akademik başarıyı yordamaya yönelik standart değerlendirme araçlarının geliştirilmesine yönelik ilk adımlar atılmıştır. Sınıf düzeylerine göre

KAYNAKLAR

- American Psychiatric Association APA, (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fourth Ed. (DSM IV), Washington DC: 46-53.
- Brumback RA, Weinberg WA, McLean A ve ark. (1989) Depression, learning disability and school behavior problems. *Psychological Reports*, 64:275-283.
- Colthart M, Jackson NE (1988) Defining Dyslexia. *Child Psychology Psychiatry Review*, 3, 1: 87-95.
- Davis RD (1996) *The Gift of Dyslexia*. Souveniur Press Ltd., London.
- Dawson M (1963) *Guiding Language Learning*. Harcourt, Brace & World, New York.
- Engel R (1993) Data collection and study of learning disabled students in the technical school in Haifa and the Northern Region. The Ministry of Labor, Jerusalem.
- Engel R (1997) Instrument for locating students with suspected learning disabilities: A quantitative approach. *International Journal of Rehabilitation Research*, 20:169-187.
- Erden G, Kurdoğlu F, Gündoğdu B ve ark. (1998) Öğrenme Güçlüğü olan çocukların duygusal sorunları ve kendilik algıları. VII. Ulusal Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kongresi, Sapanca.
- Fonseca V (1996) Assesment and treatment of learning disabilities in Portugal, Jr. *Learn Disabilities*, 29, 2: 114-117.
- Fristad MA, Topolosky S, Weller EB ve ark. (1992) Depression and learning disabilities in children. *Journal of Affective Disorders*, 26, 1:53-58.
- Goldberg HK, Schiffman GB (1972) *Dyslexia Problem of Reading Disabilities*. Grune-Stratton Inc., New York.
- Hellendorn J, Ruijssenaars W (2000) Personal Experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21,4:227-239.
- Houck CK, Bilingsley BS (1989) Written expression of students with and without learning disabilities: Differences across the grades. *Journal of Learning Disabilities*, 22,9: 561-572.
- Hughes C, Smith J (1990) Cognitive and academic performance of college students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 13: 66-79.
- Korkmazlar Ü (1992) 6-11 yaş ilkököl çocuklarında Özgül Öğrenme Bozukluğu ve tanı yöntemleri, Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Larson C (1969) Teaching, beginning writing. *Academic Therapy Quarterly*, 6:61-66.
- Lerner J (1993) *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. 6th. Ed. Houghton Mifflin Comp. Boston.
- Lovett MW (1987) A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development*, 58: 234-260.

okuma hızı ve yazım hataları normlarının geniş bir örneklem üzerinden elde edilmiş olması ileri analizler ve araçlar için bir öncü olarak kabul edilebilir. Ayrıca bu normlar aracılığı ile öğrenme bozukluklarının tanısı daha sağlıklı ölçütlerle konabilecek ve klinik örneklemlemlerle yapılacak araştırmalarda daha güvenilir sonuçlar elde edilecektir.

Malatesha JR (1991) *Writing Language Disorders*. Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

Mastropieri MA, Scruggs TE, Bakker JP ve ark. (1996) Reading comprehension: A synthesis of research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 10(B), 201-227.

Moran MR (1981) Performance of learning disabled and low achieving secondary students on formal features of a paragraph writing task. *Learning Disability Quarterly*, 4:271-280.

Salvia J, Salvia S (1985) Use of the Woodcock-Johnson Psycho-educational Battery: Tests of achievement with a college population. *Diagnostic*, 11:3-8.

Satz P, Fletcher J (1988) Early identification of Learning Disabled children: An old problem revisited. *Journal Consulting and Clinical Psychology*, 56:6: 824-829.

Sever S (1993) Türkçe öğretimimizde kullanılan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisine etkisi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Silver LB (1989) Learning Disabilities. *Journal of American Academy Child and Adolescence Psychiatry*, 28: 309-313.

Silver LB (1996) Developmental learning disorders. *Child and Adolescent Psychiatry içinde*, M. Lewis (ed) Williams and Wilkins, Baltimore, s:520-526.

Snowling M (1998) Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and implications. *Child Psychol psychiat*, 3, 1:4-10.

Sundelin C, Vulie JC (1996) The relationship between early school problems and severe psychosocial problems up to 18 years of age. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 5:64-66.

Şenel Günayer H (1998) Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkököl öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Thomas CC, Englert CS, Gregg S ve ark. (1987) An analysis of errors and strategies in expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8, 1:21-30.

Vogel FA (1985) Learning disabled college student: Identification, assessment, and outcomes. *Understanding Learning Disabilities: International and Multidisciplinary Views*, DD. Drake ve CK Leong (ed) Plenum Press, New York, s:179-203.

Williams JP (1998) Improving the comprehension of disabled readers. *Annals of Dyslexia*, 48:213-218.

Wilkinson GS (1993) *Wide Range Achievement Test-3*. Wilmington, DE: Jastak Associates.

Wolf M, Bowers P (1999) The double deficits hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, Baskıda.

Türk Psikiyatri Dergisi Araştırma Ödülü 2002

Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği, her yıl Türk Psikiyatri Dergisi'nde yayınlanan yazılar arasından seçilen bir klinik psikiyatri araştırmasına ödül vermektedir. 2002 yılı ödülü, Dergi'nin Güz 2001- Yaz 2002 dönemi arasındaki sayılarında yayınlanan yazılar arasından seçilecektir.

2002 Yılı için ödül miktarı 750.000.000 TL'dir.

Ödül 38. Ulusal Psikiyatri Kongresi'nde verilecektir.

SEÇİCİ KURUL

Prof. Dr. Kemal AYDINALP

Prof. Dr. Orhan ÖZTÜRK

Prof. Dr. Soli SORİAS

Doç. Dr. Ceylan DAŞ

Prof. Dr. Zeliha TUNCA