

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK
ALGILARI İLE SÜREKLİ ÖFKE VE ÖFKE İFADE
TARZLARININ İNCELENMESİ

Umay Bilge BALTACI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Konya - 2017



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Umay Bilge BALTACI	Numarası: 16830101030
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	
	Program	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Danışmanı	Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	
Tezin Adı		Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Öz-yeterlik Alguları ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi	

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Umay Bilge BALTACI



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Umay Şirke BALTACI
	Numarası	16830101030
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
Tezin Adı	Öğrenme Güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlilik Algıları ile Sürekli Ötke ve Ötke İfade Tarzlarının incelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma 25.../05.../2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Prof. Dr. Coşkun Arslan Üye
Doç. Dr. Mustafa Uslu Üye
Doç. Dr. Selahattin Avşaroglu
Danışman

Celenderli
M. U.
S. Kaya

ÖNSÖZ

Bu araştırmayı gerçekleştirirken değerli bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, geri bildirimleri ve katkılarıyla çalışmama yön veren, her zaman vakit ayıran, destekleyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Selahattin AVŞAROğLU'na sonsuz teŐekkürlerimi eder, saygılarımı sunarım.

Engin mesleki bilgi ve becerilerinden istifade ettiğim, “ğrenme Güçlüğü” konusuna yönelmemi sağlayan büyük bir özveri ile beni destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli hocalarım Prof. Dr . Ramazan ARI, Doç. Dr. Erkan IŞIK, Doç. Dr. Ahmet BEDEL ve Doç. Dr. Mustafa USLU'ya çok teŐekkür ederim.

Hayatım ve çalışmam boyunca beni maddi ve manevi destekleyen, yanımda olan moral veren ve koŐulsuz seven canım annem, babam ve kardeŐime teŐekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamda en çok zorlandığım zamanlarda desteğini hissettiğim ve moral aldığım sevgili dostum Dr. AyŐenur DOğRU' ya teŐekkür ederim.

Tez çalışmamın her aŐamasında yardım ve desteğini esirgemeyen sevgili dostum ve meslektaŐım AyŐe DEMİRCİ 'ye teŐekkür ederim.

Çalışmam boyunca bana yardımcı olan tüm hocalarıma, arkadaŐlarıma ve uygulamaya katılan öğrencilere teŐekkür ederim.

Araştırmamın bilim dünyasına katkı sağlaması dileğiyle...

Umay Bilge BALTACI

KONYA, 2017



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Umay Bilge BALTACI	Numarası: 16830101030
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	
	Program	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Danışmanı	Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	
Tezin Adı	Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Öz-yeterlik Algıları ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi		

ÖZET

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algıları, sürekli öfkeleri ve öfke ifade tarzları incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, öğrenme güçlüğü görülme durumu, cinsiyet, akademik başarı ve öz-yeterlik algısıdır. Bağımlı değişkeni ise sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarıdır.

Çalışmanın araştırma grubunu öğrenme güçlüğü olan 55 kişi ve olmayan 55 kişi olmak üzere toplam 110 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği”, “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada verilerin analizleri SPSS 20 paket programıyla yapılmıştır. Verilerin analizinde, Mann-Whitney U Testi, Spearman Korelasyon Testi ve Çoklu Regresyon Analizi Teknikleri uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Öğrencilerin öğrenme güçlüğü görülme durumu ile akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, genel öz-yeterlik, içe yönelik öfke ve öfke kontrol

puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin sosyal öz-yeterlik puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öfke kontrol puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin ise sürekli öfke puan ortalamalarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ile öz-yeterlik algıları, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin sürekli öfkelerini ve dışa yönelik öfkelerini anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlik algılarının öfke kontrol değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenler içe yönelik öfke değişkenini anlamlı düzeyde yordamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Güçlüğü, Öz-Yeterlik, Öfke



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Student's	Name Surname	Umay Bilge BALTACI	Numarası: 16830101030
	Department/Field	Educational Sciences / Guidance and Psychological Counseling	
	Programme	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
	Advisor	Assoc. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	
Research Title		INVESTIGATION OF STATE ANGER-ANGER EXPRESSION AND SELF EFFICACY PERCEPTION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH AND WITHOUT LEARNING DISABILITY	

ABSTRACT

This study is intended to investigate state anger, anger expression and self efficacy perception of secondary school students with and without learning disability. Independent variables of the study are the incidence of learning disability, academic achievement and self efficacy perception. Dependent variables are anger and anger expression.

In the research group, there are 110 secondary school students consisting of 55 people with learning disability and 55 people without learning disability. ‘‘Personal Information Form’’, ‘‘Self Efficacy Scale For Children’’ and ‘‘State Anger and Anger Expression Scale’’ were used in the study. The analyses of the data were performed by SPSS 20 package in the study. In the analyses of the data, Mann-Whitney U Test, Spearman Correlation Test and Multiple Regression Analysis Techniques were used.

The findings obtained in the study are summarised below:

It was seen that there was a significant difference between the incidence of learning disability of the students and academic self efficacy, social efficacy, emotional efficacy, general efficacy, intrinsic anger and score averages of anger management. It was discovered that there was a significant difference between social efficacy score averages of the students without learning disability and their genders. A significant difference was found out between score averages of anger management of the students with learning disability and their genders. There was a significant difference between state anger score averages of the students without learning disability and their genders. No significant relation was found between students' academic achievements and their self efficacy perceptions, state anger and anger expression. It was found that self efficacy variables did not predict state anger and extrinsic anger significantly in the students with and without learning disability. It was seen that self efficacy perceptions predicted anger management variables significantly in the students with learning disability. Self efficacy variables predicted intrinsic anger variables significantly in the students without learning disability.

Key Words: Learning Disability, Self-Efficacy, Anger

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Sınırlılıklar.....	5
1.4. Tanımlar	6
1.4.1. Öğrenme Güçlüğü	6
1.4.2. Öz-yeterlik	6
1.4.3. Öfke.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

2.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihsel Gelişimi	7
2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı	11
2.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Cinsiyet Farklılığı	12
2.4. Öğrenme Güçlüğü'nü Açıklayan Kuramlar.....	12
2.4.1. Nörolojik Yaklaşım.....	12

2.4.2. Gelişimsel Yaklaşım	13
2.4.3. Bilişsel Yaklaşımlar	13
2.5. Öğrenme Güçlüğü'nün Sebepleri.....	14
2.5.1. Genetik Sebepler	14
2.5.2. Çevresel Etmenler	14
2.6. Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri	16
2.6.1. Okul öncesi Dönemde Görülen Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri	16
2.6.2. İlköğretim Döneminde Görülen Öğrenme Güçlüğü Belirtileri	17
2.7. Öğrenme Güçlükleri ve Gelişim Dönemleri	17
2.8. Öğrenme Güçlüğü Olan Yetişkinler	18
2.9. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireyler ve Normal Gelişim Gösteren Bireyler Arasındaki Farklılıklar	19
2.10. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	20
2.10.1. Okuma Güçlüğü	21
2.10.2. Yazılı Anlatım Güçlüğü	23
2.10.3. Matematik Güçlüğü.....	24
2.10.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu	27
2.11. Tanılama ve Değerlendirme	27
2.12. Öğrenme Güçlüklerinde Müdahaleler	29
2.13. Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	32
2.14. Öz-Yeterlik	36
2.14.1. Öz-Yeterlik Algısı.....	36
2.14.2. Öz-Yeterlik Algısının Gelişimi.....	39
2.14.3. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları.....	39
2.14.4. Öz-yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	41
2.15. Öfke.....	45
2.15.1. Öfke ve Öfkenin İşlevleri	45
2.15.2. Öfke Türleri	48
2.15.3. Ergenlikte Öfke	50
2.15.4. Öfke ile İlgili Yapılan Çalışmalar	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Evren ve Araştırma Grubu	56
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	58
3.3.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	58
3.3.3. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği	59
3.4. Verilerin Toplanması	60
3.5. Verilerin Analizi	60

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

BULGULAR.....	62
---------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

TARTIŞMA VE YORUM.....	71
------------------------	----

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	82
6.2. Öneriler.....	84
KAYNAKLAR	86
EKLER	106
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	106
Ek-2: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği.....	107
Ek-3: Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği	108
ÖZGEÇMİŞ	109

KISALTMALAR

Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Çalışma grubunda yer alan birim sayısı
s.	: Sayfa
SD	: Serbestlik Derecesi
SO	: Sıra Ortalaması
SÖÖTÖ	: Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği
ST	: Sıra Toplamı
U	: Mann-Whitney U
Vb.	: Ve benzerleri
ÖY	: Öz-yeterlik
TÖY	: Toplam öz-yeterlik
AÖY	: Akademik Öz-yeterlik
SÖY	: Sosyal Öz-yeterlik
DÖY	: Duygusal Öz-yeterlik

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Görülüp Görülmemesi, Cinsiyetleri ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	57
Tablo 2: Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Normal Dağılım Analizi Sonuçları	60
Tablo 3: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz-yeterlik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	62
Tablo 4: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	63
Tablo 5: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öz-yeterlik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	64
Tablo 6: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 7: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle ilgili Değişkenlerle Akademik Başarı Arasındaki İlişki	66
Tablo 8: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarıyla İlgili Değişkenlerin Akademik Başarıyla İlişkisi	66
Tablo 9: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin Sürekli Öfkeyi Anlamlı Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	67
Tablo 10: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin İçerik Yönelik Öfke Değişkenini Anlamlı Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 11: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin Öfke Kontrolü Değişkenini Anlamlı Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 12: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin Dışa Yönelik Öfke Değişkenini Anlamlı Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	70

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Öğrenme birey doğduğu günden ölümüne kadar süregelen, bireysel özelliklerine ve gelişim düzeyine göre değişiklik gösteren, karmaşık ve kapsamlı bir süreçler zinciridir. Öğrenme bilgi, beceri, tutum, inanç ve davranışların edilmesini, edinilmiş olanlarının ise değiştirilmesini kapsar. Bireyler bilişsel, dilbilimsel, motor ve sosyal becerileri farklı yollarla öğrenebilirler. Bu sebepten dolayı öğrenme sadece okulla sınırlandırılmamalıdır. Öğrenme kısa olarak bilginin kazanılması diye tanımlanırsa kişinin bu bilgiyi kazanırken güçlük yaşamıyla meydana gelen sorunlara da öğrenme güçlüğü denilebilir (Schunk, 2009:1; Korkmazlar, 2011:182).

Önceleri öğrenme güçlüğüne sahip bireyler zeka geriliğine sahip veya ruhsal sorunlu olarak değerlendirilmiş, sonraları nörolojik bozuklukların bu problemlere sebep olduğu düşünülmüştür. Daha sonraki zamanlarda ise beyin işlevlerinin incelenmesi sonucunda bu tür sorunların beyinde hasar olmadan da meydana gelebileceği fark edilmiştir. Gelişim sürecinde beyin işlevlerinin uygun gelişmesinin aksamasının ya da gecikmesinin etkisinin buna sebep olabileceği belirtilmiştir. Son zamanlardaki çalışmalarda öğrenme güçlüklerinin beyin işlevlerindeki karışıklıktan dolayı olduğu söylenmektedir (Şenol, 2006:212-213).

Öğrenme güçlüğünün bireyin kişisel, sosyal, duygusal, bilişsel gelişimini etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenilebilir (Melekoğlu, 2017:41). Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadığı zorluklar öğrenci, arkadaş evlat, kardeş gibi çeşitli rollerde ortaya çıkabilmektedir.

Literatüre bakıldığında öğrenme güçlüğü olan bireylerin bilişsel ve akademik yönlerinin gelişmesinin odak olarak alındığı söylenilebilir (Akyol, 1997; Soysal ve ark., 2001; Durmuş, 2004; Özmen, 2005; Sarıpınar, 2006; Tatar ve Dikici, 2008; Güzel-Özmen, 2009; Akçin, 2009; Yıldırım-Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010; Sezer ve Akın, 2011; Özen, 2015; Taşkın ve ark, 2016). Fakat birey akademik ve bilişsel problemlerin yanı sıra sosyal ve duygusal problemler de yaşamaktadır (Çakıroğlu, 2015:64). Eğitim sisteminin etkisiyle de öncelikle akademik başarıyı iyileştirilmek istendiği için duygusal

ve sosyal problemler ikinci plana itildiği düşünülmektedir. Oysa bireyin bu tarz problemleri aile, okul, iş gibi birçok yaşam alanındaki ilişkilerini etkileyeceği için çok önemlidir. Bireyin toplumla uyumlu olması ve toplum tarafından kabul gördüğünü hissetmesi ruh sağlığı için önemlidir. Bu sebepten dolayı öğrenme güçlüğü olan bireyin yaşadığı sosyal ve duygusal problemler göz ardı edilmemesinin, çözüm yolları araştırmasının birey için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar başlangıçta akranlarınca kabul edilseler ve uyumlu olsalar bile zaman geçtikçe yabancılaşabilirler. Bu çocukların sosyal etkileşimleri normal öğrenen yaşlılarından farklıdır ve daha az çekicidir. Sosyal ortamlardaki olayları ve arkadaşça girişimleri yorumlamada yetersiz olup, karşısındakinin duygularının farkına varmakta ve isimlendirmekte zorluklar yaşarlar. Sevgiyi almada çok başarılı oldukları söylenemez ve zorlu öğrenciler olarak bilinirler (Özyürek, 2010:232). Eğitimcilerin ve ailelerin bu çocukların özelliklerini iyi bilmelerinin, yaşayacakları problemlerin farkında olup yaklaşım tarzlarını ona göre belirlemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocuklukla erişkinlik arasındaki dönem gençlik çağıdır. Bedensel, duygusal ve toplumsal gelişim ve değişimin yaşandığı bu dönem, ülkelere ve çalışmacılara göre farklılık gösterse de UNESCO bu çağı 12-24 yaş aralığı olarak kabul etmiştir (Köknel, 1994). Ön ergenlik genellikle 12-14 yaş arasında görülen hızlı gelişen fiziksel ve davranışsal değişikliklerin olduğu dönemdir (Derman, 2008). Dengeli ve uzun bir davranış döneminin ardından çocuk ansızın kendisini düzensiz ve dengesiz bir evre olan ergenlik döneminin eşiğinde bulur. Ergenlik dönemi çocuk için yaşanması oldukça zor bir evredir. Bu dönemde ergen içine kapanır, çocukluk dönemindeki fikir ve alışkanlıkların kendisi için yeterli olmadığını fark eder. Yerleşmiş olan fikir ve alışkanlıkların yerlerine yenisinin kazanılması sonucunda duygusal gerginlik ortaya çıkar. Ergen öfke, korku, kıskançlık gibi duyguları kontrol altında tutmak ister (Yavuzer, 2011:268). Bu dönemlerin doğası gereği birey öfkesini sağlıklı bir şekilde ifade etmekte problemler yaşayabilir. Ergenlik döneminde birey değişen beden, duygu ve davranışlarını kabullenmekte zorlanır. Anne ve babasının etkisinden çıkıp hayranlık duyacağı yeni örnekler arar (Bakırcıoğlu, 2010). Yani birey bu dönemde yeni bir kimlik

arayışına girer. Bu karmaşık süreç ergen için yorucudur. Birey bu dönem daha hassas olabileceği için öz-yeterlik algısı ile ilgili problemler yaşayabilir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ergenliğin getirdiği risklerden etkilenmesi normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla önem taşımaktadır. Gelişimleri yavaş olan bu gençler duygusal olgunluk bilişsel farkındalık veya bilgiyi işleme ve karar verme süreçlerinin geç oluşması gibi yetersizliklerle karşılaşabilirler. Örneğin bireyler bu yetersizliklerinden dolayı kendisine kötü niyetli yaklaşan insanları fark edemeyebilirler. Arkadaşlık kurmada sorun yaşayan öğrenme güçlüğü yaşayan ergenler sosyal çaba veya duygusal yakınlıkla arkadaş gruplarında yer almak yerine uygun olmayan ve tutarsız davranışlarla gruplara katılmayı deneyebilirler (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2017:101).

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul dönemindeki bireylerin hem gelişim döneminin getirdiği değişiklikler hem de öğrenme güçlüğünün olumsuz etkileri yüzünden düşük öz-yeterlik algısına sahip olma ve öfkeyle ilgili problemler yaşama riskini daha fazla taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü birey sosyal, duygusal, bilişsel, akademik birçok alanda zorlanmalar yaşayabilir. Örneğin bireyin ders notları düşüktür veya derste anlatılanları anlamakta zorluklar yaşamaktadır. Bir yere giderken orayı bulmakta zorluk yaşayabilir, yönünü karıştırabilir. Akranlarıyla iletişim kurarken sorunlar yaşayabilir veya onlara uyum sağlamakta zorlanabilir. Bireye nasıl yaklaşacağını bilmeyen aile üyeleri var olan problemlerin artmasına yol açabilir.

Özetle ergenlik döneminin başları fiziksel ve duygusal değişikliklerin yaşandığı kritik bir dönemdir (Tezel, Şahin ve Özbey, 2007; Çolakkadioğlu, Cenkseven-Önder ve Avcı, 2011). Hem kendindeki değişikliklerle uğraşan hem de bu değişiklikler yüzünden çevreyle uyum sorunları yaşayan ergenin öz-yeterlilik algısında değişiklikler meydana geleceği düşünülebilir. Diğer duygularında olduğu gibi öfkesini de sağlıklı bir biçimde yaşamakta zorlanabilir. Ön ergenlik döneminde olan bireylerin bu kritik durumundan dolayı bu tez çalışmasında öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile sürekli öfkeleri ve öfke ifade tarzları incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algıları, sürekli öfkeleri ve öfke ifade tarzları arasındaki farklılığı incelemektir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel öz-yeterlik, öz-yeterlik alt boyutları, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları puan ortalamaları arasındaki farka bakılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeklerinden elde ettikleri puanlarla akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzı değişkenlerini anlamlı olarak yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt boyutları puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenler sürekli öfke değişkenini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

8. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenler öfke kontrolü değişkenini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
9. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenler içe yönelik öfke değişkenini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
10. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenler dışa yönelik öfke değişkenini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bugüne kadar birçok araştırmacı öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile öfkelerini bazı değişkenler açısından beraber ve ayrı ayrı olmak üzere araştırmışlardır. Ehrenberg (1984), McKenzie (1999), Güleç (2002), Boman (2003), Demirci-Danışık (2005), Duran ve Eldedeklioğlu (2005), Kısaç (2005), Tekinsav-Sütçü (2006), Kayhan-Yardımcı (2007), Çetin (2009), Gündoğdu (2010), Ata, Akpınar ve Kelleci (2011), Telef ve Karaca (2011), Eyüboğlu (2012), Avşaroğlu, Arslan ve Deniz (2012) Çetin (2013), Gönültaş (2013) Gülşen (2013), Koç (2013), Özkan-Deniz (2015), Certel ve arkadaşları (2015), Alçay (2015), Koçmarlar (2016), Bayram (2016), Ayan (2017) . Fakat literatüre bakıldığında yurt içinde öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların öz-yeterlik algıları ile öfke ifade tarzlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlilik algıları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi bu bireylere yapılacak psikolojik hizmetlerin uygulama içeriğinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma grubu öğrenme güçlüğü olan 55 olmayan 55 olmak üzere 110 ortaokul öğrencisi ile sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırmadan elde edilen bulgular ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’, ‘‘Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği’’ ve ‘‘Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği’’nin içeriğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

1.4.1. Öğrenme Güçlüğü

Bireylerin sözel ya da yazılı dili kullanmayı ve anlamayı içeren öğrenmede zorluk yaşaması olarak tanımlanır. Bu zorluk dinleme, düşünme, okuma, yazma ve hecelemede ortaya çıkar. Ayrıca matematikte zorlanmayı da içerir. Bireyin öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılabilmesi için öncelikli olarak öğrenme probleminin görsel, işitsel veya motor problemlerden, duygusal bozukluklardan, zihinsel gerilikten ya da çevresel ve sosyo-ekonomik dezavantajlardan kaynaklanmaması gerekir (Santrock, 2012).

1.4.2. Öfke

Engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakılma, kısıtlanma vb. durumlarda hissedilen ve daha çok bu duyguya neden olan şeye ya da kişiye yönelik çeşitli biçimlerde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu olarak tanımlanabilir (Budak, 2005).

1.4.3. Öz-yeterlik

Bireyin bir durumun üstesinden gelebileceğine, yeterli performansı göstereceğine ve olumlu sonuçlar üretebileceğine dair inançlarının bütünü olarak tanımlanabilir (Santrock, 2011; Gerrig ve Zimbardo, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

2.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihsel Gelişimi

Öğrenme güçlüğü'nün tarihi gelişimi incelendiğinde çok karmaşık bir tablo ortaya çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmaların 19 yy. da yapılmaya başlandığı görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde öğrenme güçlüğü ile doğrudan alakalı olmasa da çalışma sonuçlarının öğrenme güçlüğüyle ilgili literatürün temellerini oluşturduğu söylenebilir.

Alman-Fransız kökenli olan Frans Joseph Gall, 1802 yılında beyin travması geçiren askerlerin aynı zamanda konuşma bozukluklarına da sahip olduklarını gözlemlemiştir. Gall bu ikisi arasında bir ilişki olduğuna inanmıştır. 1860'lı yıllardaki beyin işlevlerinin incelendiği bazı araştırma bulgularının öğrenme güçlüğü alanındaki gelişmeleri etkilediği görülmektedir. Örnek olarak 1860'larda yapılan çalışmalarda, çeşitli nedenlerden dolayı beyindeki kan dolaşımında sorun yaşayan kişilerin okuma ve konuşma alanında da birtakım sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir. İlk olarak Alman nörolog Adolf Kussamaul'un kullandığı "kelime körlüğü" terimi ise "görme gücünde, zihin ve konuşma becerilerinde bir sorun olmamasına rağmen metinleri görememe" başka bir söylemle "metin körlüğü" olarak tanımlanmıştır. Rudolf Berlin ise 1887 yılında okuma sorunlarının tanımlanmasında düzeltme yapmış ve "disleksi" terimini kullanmıştır. Bu terimin tanımı "yazılı ve basılı sembolleri yorumlamada aşırı zorlanma" olarak yapılmıştır (Melekoğlu, 2015:24).

Öğrenme güçlüğü ilgili ilk tipik vakanın Doktor Morgan tarafından "*A Case Of Congenital Word Blindness*" isimli yazısında bahsedildiği söylenilebilir. 14 yaşındaki Percy zeki, hızlı ve parlak olarak tanımlanan bir gençtir. Percy 7 yaşında okula başladığında öğretmenlerinin çabasına rağmen yazma ile ilgili sorunlarla karşılaşmıştır. Bu genç "785.852.017" ve "20,969" gibi rakamları kolayca okuyabilmesine rağmen kendi ismi olan "Percy" kelimesini "Precy" olarak, "song" kelimesini "scone" olarak

yazmıştır. Morgan bunun beyin ve hafıza ile alakalı bir sorun olduğunu düşünmüştür ve Percy'nin bu durumunu konjenital kelime körlüğü olarak tanımlamıştır (Morgan, 1896).

1905 senesinde ise ilk kez Amerika'da W.E Bruner isimli bir hekim tarafından çocukluk çağı öğrenme güçlüğü ile ilgili bir rapor hazırlanmıştır (Melekoğlu, 2015:25) . Hinsselwood 1917'de okuma güçlüğünün sonradan olmadığını konjenital sebeplerden dolayı var olabileceğini ileri sürmüştür. Konjenital kelime körlüğü kavramını kullanarak genetik geçişe dikkat çekmiştir (Kurdoğlu, 2001). 1920'li yılların başlarında ise zihinsel geriliği olmayan ama öğrenme ile ilgili sorunları olan bir grup çocuk net olmayan bir şekilde tanımlanmıştır. Günümüzde öğrenme güçlüğüne sahip olduğu düşünülen bu çocuklar daha öncelerde zihinsel geriliği olan çocuklar olarak nitelendirilirdi çünkü onlarda öğrenme eksikliği çok belirgindi ve böyle bir sınıflama yoktu (Bender, 2012:8). 1925 senesinde ise S.T. Orton beyin hasarı hariç başka nedenlerin de yazma ve okuma güçlüğüne sebep olabileceğini belirtmiştir. Orton'un araştırmaları metin körlüğü yaşayan bireylerin yazılı sembolleri sözel dile aktarmada zorluk yaşadıkları görüşüne dayanmaktadır. Orton'un yaptığı bu araştırmalar 1950'li senelerde daha çok ilerlemiştir. Örnek olarak bu yıllarda yapılan birtakım araştırmalarda harfler arasındaki uzaklığın artmasının hecelelemeye dönüştüğü bulunmuştur (Melekoğlu, 2015:25).

1940'lı yıllardan sonraki yapılan çalışmalarda beyin hasarı kanıtlanamadığından dolayı öğrenme güçlüğünün sebebi Merkezi Sinir Sistemi'ndeki fonksiyon bozukluğu olabileceği düşünülmüş ve "Minimal Beyin Dinfoksiyonu" terimi ortaya çıkmıştır (Demir,2005).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili eğitsel düşüncelerin temelleri 1940'lı ve 1950'li yıllarda sınıf içinde dönüşmeye başlayan yeni koşullarla oluşmaya başlamıştır. Örnek olarak araştırmacıların sözünü ettiği öncelikli öğrencilere, eğitimcileri tarafından geliştirilen öğrenme ilkelerinin sınıf içindeki uygulamaları yapılmıştır. 1940'lı yıllarda birçok alt yapı çalışması tamamlanmış ve sınıf içinde uygulamaya başlanmıştır (Bender, 2012:15).

1960'lı yıllar ise öğrenme güçlüğü alanında en önemli gelişmelerin yaşandığı dönemdir. Bu dönemdeki gelişmeler sadece tanı konulmasıyla sınırlı kalmamış ayrıca

özel eğitim alanında toplumsal farkındalığın da gittikçe hızlanması için uğraşılan bir dönem olmuştur. 1963 senesinde ise S. A. Kirk Chicago’da katıldığı bir konferansta “öğrenme güçlüğü” terimini ilk kez kullanmıştır. Bu gelişmelerin etkisiyle ABD ‘de yapılan bir kongrede 1969 yılında öğrenme güçlüğü yasası çıkarılmıştır. Çıkarılan bu yasa öğrenme güçlüğü olan öğrencilere destek hizmetlerinin verilmesini zorunlu kılan ilk yasa olması açısından önemlidir (Melekoğlu, 2015:25).

Farklı alandaki kişilerin birleşmesinin ise 1962 yılında başladığı söylenebilir. 1962 yılında öğrenme güçlüğü ile ilgilenen farklı destek grupları içindeki eğitimciler öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde çalışmışlardır (Bender, 2012:17).

1968 yılında Drake ise damarsal yapı sorunlarından dolayı beyin kanamasından ölen bir disleksik çocuğun beyin yapısında farklı yerleşimli hücre grupları olduğunu bulmuştur (Karabekiroğlu, 2015:180).

Öğrenme güçlüğüne çok karşılaşılan bir durum olduğu belirtilmiştir. ABD’ de devlet okullarındaki özel eğitim sınıflarının neredeyse yarısını öğrenme güçlüğü olan çocuklar oluşturmuştur. 1975 yılında yürürlüğe giren “Bütün Engelli Çocuklar İçin Eğitim” 94-142 Kamu Yasasıyla bütün çocuklar için ücretsiz ve ideal eğitim sağlanması zorunlu olmuştur. Yasa çıktığı zamandan beri öğrenme güçlüğü tanısı konulan çocukların sayısında artış olduğu görülmektedir (Sadock, Sadock ve Levin, 2013).

1980’li yılların sonlarına ve 1990’ların başlarında bilim insanlarının beyin işleyişlerini inceleyebilmek amacıyla Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme tekniğinin (fMRI) kullanılması öğrenme güçlüğü alanında yeni bir çığır açmıştır (Melekoğlu, 2015:26).

Günümüzde birçok ülkede öğrenme güçlüğüne farkındalığı artmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi üzerine bilimsel çalışmalar ve saha uygulamaları ilgili çalışmalar çoğalmıştır. Öğrenme güçlüğüyle ilgili dernek sayılarındaki artış ve yasal düzenlemeler de dikkat çekicidir.

Öğrenme güçlüğüne karmaşık tarihçesini Özyeşil (2014:26) Şekil 1’de özetlemiştir.

Şekil 1: Öğrenme Güçlüğü'nün Karmaşık Tarihçesi

1822	Franz Joseph Gall	İnsan beyninin 27 farklı bölümden oluştuğunu ve her birinin bir yeteneğe karşılık olduğunu iddia etmiştir. Askerlerde görülen beyin hasarını ve dil bozukluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir.
1845	Heinrich Hoffman	Hiperaktif bir çocuğun hikâyesi olan “Haylaz Philip”i oğlu için resimlemiştir. Almanya’da “Haylaz Philip”in popüler bir yeri olmuştur.
1867	Heinrich Stotzner	Zihinsel olarak geriliği bulunmayan fakat motor koordinasyon ve hafızalarındaki yetersizliklerden dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için okul kurulmuştur.
1887	Adolf Kussammaul	Öğrenme güçlülüklerini “kelime körlüğü” (okuma yetersizliği) olarak adlandırmıştır. Kelime körlüğünün sebebinin nörolojik engel olduğunu, yazılı kelimeleri okuma ve anlama becerilerinde kayıplara yol açtığını belirtmiştir.
1887	Rudolf Berlin	Yazılı veya basılmış sembolleri yorumlamada büyük zorlukları tanımlamak için disleksi terimini geliştirmiştir.
1890	W.P. Morgan	Morgan, dil ile ilgili doğuştan problemleri olan 14 yaşındaki Percy adlı vakasında öğrenme güçlüklerinden söz etmiştir.
1905	W.E. Brunuer	ABD’de “Çocuklarda Okuma Güçlükleri” ile ilgili ilk bildiri yayımlanmıştır.
1963	Samuel A. Kirk	Kirk, Chicago’da daha sonra “Öğrenme Güçlükleri Derneği” adını alacak toplulukta yaptığı bir konuşmada “öğrenme güçlükleri” terimi kullanılmıştır.
1969	Samuel A. Kirk	Özel öğrenme güçlükleri hareketi başlatılmıştır. Öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilere devlet düzeyinde programlar için maddi kaynaklar sağlanmıştır.
1975	Education for All Handicapped Children Act	Tüm çocukların durumlarına uygun ücretsiz kamu eğitimi veren “Tüm Engelli Çocuklara Eğitim Hareketi” başlatılmıştır.
1990	The Individuals with Disabilities Education Act	Engelli bireylere Eğitim Hareketi “yetersizlik” terimi yerine “engel” kelimesini kullanmıştır. Otizm ve travmatik beyin hasarlarını listeye eklemiştir.
2005	Jeffrey Gruen	Doktor Jeffrey ve Yale Üniversitesindeki ekibi, disleksi ile ilgili olabileceğini düşünülen bir gen tanımlamışlardır.

2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı

Öğrenme güçlüğü, özel bilişsel bir becerinin öteki bilişsel becerilere etki etmeden bozulmasıdır. Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin bir alanda düşük başarımları ve öteki alanlardaki yeterli başarımları aralarındaki tutarsızlık dikkat çekmektedir. Öğrenme güçlüğü tam olarak incelendiğinde sadece bilişten değil aynı zamanda öğrenmeyi etkileyecek biçimde dikkatte, algıda veya dilde bulunan eksikliklerin olduğu görülmektedir (Terry, 2012).

Kirk (1962) öğrenme güçlüğüne “*olası bir serebral disfonksiyon ve/veya duygusal ve davranışsal hasara bağlı olarak, dil, konuşma, okuma, yazma, aritmetik, ya da okul yaşantısı için gerekli olan diğer süreçlerin birinde ya da bir kaçında görülen bozukluk, gerileme ya da gelişimsel gecikme*” olarak tanımlamıştır. Ayrıca öğrenme güçlüğü'nün mental engel, duyuşsal eksiklik, sosyo-kültürel ve eğitsel faktörlerin bir sonucu olmadığı belirtilmiştir (Aktaran: Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:255).

Korkmazlar-Oral (2009) ise öğrenme güçlüğü terimini normal veya normalin üstünde zekaya sahip olan, beklenen akademik becerileri edinemeyen bireyler için kullanmıştır. Korkmazlar-Oral (2009)'a göre öğrenme güçlüğü herhangi bir nörolojik, fiziksel, duyuşsal, ruşsal, fiziksel ve kültürel probleme bağlı olmayan okuma, yazma, matematik, mekana yönelme, kendini ifade etme alanlarında birinde ya da çoğunda güçlük çeken bireyleri kapsar (Korkmazlar-Oral, 2009).

Öğrenme güçlüğü algısal bozukluklar, beyin işlevi bozuklukları, gelişimsel afazi gibi sonuçları içermektedir. Fakat temelde görsel, işitsel ve motor bozuklukları, zekâ geriliği, duyuşsal hasarlar ya da çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzlukların sebep olduğu öğrenme sorunlarını kapsamamaktadır (Elemek, 2008).

Öğrenme güçlüğü bir çocuk veya ergenin kendi yaşıtı diğer bireylerle kıyaslandığı zaman okuma, yazma, konuşma, dinleme, matematik, mantık yürütme gibi alanlarda beklenen başarıya sahip olamamasını ifade eder (Sadock, Sadock ve Levin, 2013).

Öğrenme güçlüğü:

- Zekâ seviyesi normal ve normalin üstünde olan (IQ>85),

- Konuşma, dinleme, okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme becerilerin kazanılması ve kullanılmasında ciddi güçlükleri olan,
- Belirgin bir beyin patolojisi bulunmayan,
- Kendini ifade etme, etkileşim kurma ve sosyal algılama problemleri olan,
- Normal eğitim almalarına rağmen zeka ve yaşına uygun okul başarısı göstermeyen bireylerin durumu olarak tanımlanabilir (Korkmazlar, 2015:108).

Öğrenme güçlüğü, bireyin takvim yaşı, zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önüne alındığında; bireysel beceriyi ölçen testlerdeki başarısı beklenenin önemli derece altında olmamasına rağmen, okul başarısını önemli bir şekilde etkileyen okuma, matematik veya yazılı anlatım alanlarındaki problemleri kapsayan gelişimsel bir sorundur (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:256).

2.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Cinsiyet Farklılığı

Karabekoğlu (2015:181) öğrenme güçlüğü'nün erkeklerde 3 kat daha fazla görülebileceğini belirtmiştir. Okuma güçlüğü tanısı almış bireylerin %60-80 arası erkektir. Bunun sebebi olarak yıkıcı davranışların sıklıkla erkeklerde olması ve öğrenme güçlüğü ile birlikte görülmesi olabilir (APA, 2007).

2.4. Öğrenme Güçlüğü'nü Açıklayan Kuramlar

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü nörolojik yaklaşım, gelişimsel yaklaşım ve bilişsel yaklaşım açısından açıklanmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin çoğunda okuma bozukluğu (disleksi) bulunmasından dolayı yapılan araştırmaların çoğu disleksi konusunda yoğunlaşmış ve öğrenme güçlüğü ile disleksi aynı anlamda kullanılmıştır. Bu sebepten dolayı öğrenme güçlüğü'nü açıklamaya çalışan kuramların hepsinde disleksinin de açıklandığı görülmektedir (Tuğ, 2011).

2.4.1. Nörolojik Yaklaşım

Öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılmış olan ilk çalışmaların tıp kaynaklı olduğu görülmektedir. Öğrenme merkezi sinir sistemi içindeki sinirlerin işlevidir. Bu sisteminin en küçük parçası nöronlardır. Öğrenme süreci nöronlar arasındaki bağlantıyla

ilişkilidir. Nöronlar arasındaki sinyal sisteminin karmaşık bir yapısı vardır (Girli, 2014:35)

Nörolojik çalışmalar, öğrenme güçlüğü olan bireylerin dikkat, hafıza ve eşleşmeli çağrışımsal içeren farklı tarzlardaki öğrenme görevleriyle ilgili sorunları gösteren durumlarda yapılmıştır. Bazı nörolojik problemlerin öğrenme güçlüğüne sebep oldukları ileri sürülmüştür. Nörolojik çalışmaların alanda önemli bir yeri olmasına rağmen öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanınmasına ve eğitsel sağlatımına çok fazla bir katkısı olduğu söylenemez (Bender, 2012:14).

Öğrenme güçlüğüne sebeplerini belirlemek ve tedavi edilmesi amacıyla yapılan çalışmalardan elde edilmiş olan bulgular, öğrenme güçlüğüne sebebinin sinir taşıyıcıları etkileyen biyokimyasal anormalliklerinden olabileceğini düşündürmektedir. Son yıllarda öğrenme güçlüğü olan kişilerin beyinlerinin incelenmesi sonucu elde edilen veriler ile öğrenme güçlüğü olan çocuklardan ve kaza, yaralanma gibi sebeplerle beyin hasarı geçirmiş, sonradan edinilmiş okuma güçlüğü tanısı almış yetişkinlerden elde edilen çeşitli beyin görüntüleme işlemi ile ulaşılan verilerin benzerliği ve ortak özellikleri olduğu görülmektedir (Girli, 2014:35).

2.4.2. Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel yaklaşım bireyin öğrenme görevleri ile olgunlaşması arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Yaşam boyunca süren öğrenme karmaşık bir etkinliktir. Öğrenilecek olan bir beceri veya bilgi bireyin hazır olduğu durumda gerçekleşmektedir. Akademik becerileri öğrenmeye “hazır olma” bireylerin ön bilişsel, duyuşsal, sosyal fiziksel özellikleri ile ilgilidir. Bu yaklaşım öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme için gelişimsel görevler açısından hazır olmadığını iddia eder (Girli, 2014:41).

2.4.3. Bilişsel Yaklaşımlar

Öğrenme güçlüğüne tanımlanışı, ortaya çıkış nedenleri konusunda birçok açıklama bulunmaktadır ve bu açıklamaların genellikle bilişsel yaklaşımı odak aldığı görülmektedir. Bilişsel yaklaşımın temel alındığı çalışmalar ise daha çok tanı koymaya yönelik olarak öğrenme bozukluğunun incelenmesiyle ilişkilidir (Kap, 2014).

Bilişsel yaklaşım beyin fonksiyonları ve öğrenme modelleri arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Öğrenme güçlüğünün beyinin birçok alanında işlevsel bozukluktan dolayı oluştuğu ileri sürülmektedir (Girli, 2014:37).

2.5. Öğrenme Güçlüğünün Sebepleri

Öğrenme güçlüğünün sebepleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmasına karşın kesin bir sebep söylenememektedir. Genel olarak çalışmacıların üzerinde durduğu sebepler ise öğrenme güçlüğünün kalıtsal olabileceği, nörolojik sebeplerden kaynaklanabileceği, gebelikte alkol ve ilaç kullanımı gibi çeşitli sebeplerden olabileceği ve çevresel etkenler ile oluşabileceğidir (Sadock, Sadock ve Levin, 2013; Şahin ve Gül-Akoğlu; Melekoğlu, 2015:33-36; Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

2.5.1. Genetik Sebepler

Öğrenme güçlüğü ile ilgili genetik çalışmalar kardeş analizi, ikiz çalışmaları, aile ve soy analizi ile ilgili araştırmaları içerir. İkiz çalışmalarına bakıldığında ikizlerden birinde okuma problemi var ise diğer ikizde de bu problemin var olma olasılığının çift yumurta ikizlerinde % 40, tek yumurta ikizlerinde ise %68 olduğu görülmüştür (Melekoğlu, 2015:31-32). Ayrıca disleksik anne ya da babanın çocuğunun okuma bozukluğuna sahip olması açısından bir risk faktörü olduğu söylenilebilir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Genetik olarak yatkın olma, perinatal zehirlenme, nörolojik ve diğer tıbbi durumlar öğrenme güçlüğünün oluşmasına neden olabilmektedir (Sadock, Sadock ve Levin, 2013).

2.5.2. Çevresel Etmenler

Çocuğun beyin gelişimini veya beyindeki işleme sürecini çevrede bulunan zehirli maddeler olumsuz etkileyerek öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir. Özellikle şiddetli kafa travmaları öğrenme güçlüğüne sebep olabilmektedir (Melekoğlu, 2015:35). Öğrenme güçlüğü fetal alkol sendromu, kurşun zehirlenmesi gibi durumlarda da görülebilmektedir (Sadock, Sadock ve Levin, 2013).

Şahin ve Akoğlu, öğrenme güçlüğü'nün sebeplerini 3 temel bakış açısıyla açıklanabileceğini düşünmüştür. Bunlar;

1. Nöropsikolojik/ Gelişimsel Bakış Açısı: Bu görüş bireylerin yaşadıkları öğrenme güçlüğü'nün özellikle akademik alanlardaki etkilerini ele almaktadır. Nöropsikolojik bakış açısı genetik, algısal-motor, işitsel, görsel dikkat ve bellek bozuklukları içermektedir (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:257).

2. Akademik Bakış Açısı: Öğrenme güçlüğü yaşayan kişilerin akademik alanda başarılı olabilmeleri için gereken işleme becerileri ve içerikleri ile ilgili sorunları kapsar. Bu bakış açısı dil, öğrenme, yürütücü işlevler, heceleme, yazma ve matematiği içermektedir (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:257).

3. Gelişimsel-Akademik Model: Bu model öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bilgiyi işlemeye ilişkin birtakım gelişimsel sorunla okula başladıklarını iddia eder. Bu model “gelişimsel öğrenme güçlükleri” ya da “nöropsikolojik öğrenme güçlükleri” olarak da isimlendirilir. Dikkat ve bellek problemleri, akıl yürütme, dilin kullanımındaki bozuklukları kapsar. Bu sorunlar genellikle erken dönemde fark edilememektedir. Çünkü bu sorunların okul öncesi dönemdeki gelişim alanlarına olan etkisi azdır (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:257).

Kısaca öğrenme güçlüğü'nün sebepleri kesin olarak bilinmemekle birlikte sebep olduğu düşünülen faktörler şöyle sıralanabilir:

- Genetik sebepler,
- Kan uyuşmazlığı, kızamıkçık,
- Doğum sonrasında beyinde hasar oluşturabilecek çarpmalar zedelenmeler
- Alerjik durumlar,
- Yakın akraba evliliği,
- Vitamin, mineral eksikliği,
- Gebelik esnasında annenin beslenememesi,
- Kalıtımla geçen nörolojik rahatsızlıklar (MEB, 2007).

Öğrenme güçlüğü olan çocuk için okulda başarılı olmak çok zorlayıcı olabilir. Bazı durumlarda moral bozukluğu, kendine olan güvenin azalması, kronik umutsuzluk ve arkadaş ilişkilerinin bozulmasına sebep olabilir. Öğrenme güçlüğü majör depresyon, distimik bozukluk diğer gelişimsel bozukluklarla ilişkili olabilir. Öğrenme güçlüğüne dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, iletişim ve davranım bozuklukları gibi komorbid bozukluklarla ilişkili olma ihtimali yüksektir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış ergenlerin okulu bırakma olasılığı normal gelişim gösteren akranlarına göre 1/2 kat daha fazladır. Öğrenme bozukluğu olan yetişkinler sosyal uyum sağlamakta ve iş bulmakta zorlanmada risk taşırlar (Sadock, Sadock ve Levin, 2013).

2.6. Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri

Öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk normal gelişim gösteren diğer çocuklarla neredeyse aynı gelişim özelliklerini göstermekte olduğu ve aynı gelişim döneminden geçtiği söylenilebilir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların gelişim süreci içinde normal gelişim gösteren çocuklarla aynı basamaklardan geçtiği fakat gelişim alanlarının bazısında aksaklıklar yaşadığı düşünülmektedir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2014:51).

2.6.1. Okul öncesi Dönemde Görülen Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri

- Çocuğun konuşmasında gecikme meydana gelmesi,
- Renk, şekil ve büyüklükleri ayırt etmeye ilişkin güçlük çekilmesi,
- Görsel-Motor koordinasyonda zayıflık olması,
- Düşme ilikleyememe,
- Dinleme becerilerinin zayıf olması,
- Kâğıt ve kalemle yapılan etkinliklerde zorluklar yaşaması,
- Yönergeleri izlemekte zorluklar çekmesi,
- El tercihinin olmaması,
- Resim ve çizim yaparken isteksiz hareket etme,
- Kavram kazanımında yavaşlık olması,

- Zaman kavramlarında, önce-sonra, arka-ön gibi kavramların kazanımında güçlük yaşaması (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:260; Melekoğlu, 2015:40; Karabekiroğlu, 2015:190).

2.6.2. İlköğretim Döneminde Görülen Öğrenme Güçlüğü Belirtileri

- El yazısının kötü olması,
- Grup testleri ve yazılı sınavlarda başarının düşük olması,
- Yeni becerileri öğrenmede güçlük yaşaması,
- Sürekli olarak okuma hataları yapma,
- Zamanı söyleme ile ilgili becerilerde güçlük yaşaması,
- Tahtadaki metinleri eksiksiz ve tam olarak aktarmakta zorlanma,
- Günlük yaşamında düzensiz olma (odasının dağınık olması, ödevler ile görevleri eksik ve düzensiz yapma),
- Dikkat süresinin değişkenlik göstermesi,
- Yön bildiren sözcüklerinin doğru kullanımında zorluk yaşama,
- Harflerin, sayıların yerlerini ve konumunu karıştırma,
- Soyut düşünmeyi gerektirecek olaylar karşısında güçlük yaşama (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:260; Melekoğlu, 2015:41).

2.7. Öğrenme Güçlükleri ve Gelişim Dönemleri

Öğrenme güçlüğü yaşam boyu süren bir problemdir. Öğrenme güçlüğü genellikle ilköğretim döneminde fark edilse bile farklı gelişim dönemlerinde gözlenebilecek bazı özellikler gösterir. Şekil 2’de öğrenme güçlüğü’nün gelişim dönemleri açısından incelenmesi görülmektedir.

Şekil 2: Öğrenme Güçlüğü ve Gelişim Dönemleri (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:263)

Okul öncesi Dönem	Motor becerilerde yetersizlik, Dilde gecikme ve konuşma bozuklukları, Aşırı hareketlilik gibi sorunlarla karşılaşılabilir.
İlköğretim Dönemi	Duygusal problemler yaşayabilir. El yazısı kullanımında ve okumayı öğrenmede güçlükler, müfredatı takip etmekte zorlanmak gibi akademik problemler yaşayabilir.
Lise Dönemi	Akademik başarısızlıkların etkisiyle özgüven eksikliği olabilir. Duygusal ve sosyal problemler olabilir.
Yetişkinlik	Arkadaş edinme ile ilgili problemler yaşanabilir. Okuma güçlüğü ve sözel olmayan güçlükler kariyer gelişimini etkileyebilir.

2.8. Öğrenme Güçlüğü Olan Yetişkinler

Öğrenme güçlüğü bireyin küçük yaşlarından itibaren kendini gösterip yetişkinlikte de devam eden bir durumdur. Bireyin hem akademik eksiklikleri hem de yeteri kadar gelişmeyen duygusal sosyal özellikleri lise eğitiminin en az 5,6 yıl sonrasına kadar devam eder. Bu sebepten okullarda verilen eğitimin yetersiz olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrenme güçlüğü gösteren çocukların destek alabileceği kaynaklar yetişkinlik döneminde azalmaktadır. Fakat bireyin yaşadığı zorluklar, problemler ve ihtiyaçları devam etmektedir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015:118; Bender, 2012:370).

Yetişkinlikte de kendini gösteren öğrenme güçlüğü'nün ortaya çıkardığı başlıca problemler: algılama ve ezberlemede zorlanma, yönergeleri izlemede zorlanma, kendini ifade etmekte zorlanma, duygusal güçlükler olarak sıralanabilir (Elemek, 2008). Yetişkinlikte de kendini gösteren öğrenme güçlüğü bazı sorunlara yol açabilir. Yetişkinlerin karşısına çıkan iş fırsatları memnun edici olmayabilir. Bu bireylerin işe alınırken düşük ücret verildiği iddia edilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan yetişkinler kısmen bağımsız olabilecekleri işleri tercih ederler. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu durumu bazen günlük yaşamını da etkileyebilmektedir. Örneğin; kredi ve fatura

ödemesi ile ilgili planlarında hatalı hesap yapan bir birey ödeme ile ilgili sorunlar yaşayabilir (Tekin-Ersan, 2014:104; Bender, 2012:372).

Öğrenme güçlüğü olan bazı yetişkinler olaylardan derin etkilendikleri için aşırı kaygı yaşayabilir veya depresyona girebilirler. Sosyal ve iş yaşamında başarısızlıklar bu duygu yükünü ağırlaştırılabilir. Özellikle geçmişte ailesi, akranları ve öğretmenleri tarafından travmatize edilmiş yetişkinler kendilerine yöneltilmiş eleştiriler karşısında önceden yaşamış oldukları olaylar ve hassas yapıları sebebiyle daha çok incinebilirler (Korkmazlar-Oral, 2009).

Ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde yetişkin bireyler erken destek alamadıkları, tanı konusunda çoğu zaman sorun yaşadıkları görülmektedir. Eğer tanı almamışlarsa öncelikli olarak tanı almaları ve daha sonra gerekli tedavilerine başlanması çok önemlidir (Tekin-Ersan, 2014:104).

2.9. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireyler ve Normal Gelişim Gösteren Bireyler Arasındaki Farklılıklar

Öğrenme güçlüğü yaşayan ve normal gelişim gösteren bireyler arasında akademik, duygusal, sosyal, bilişsel yönden bazı farklılıklar vardır. Bu farklılıkların anlaşılması okul öncesi ve ilköğretim döneminde daha kolayken ergenlik ve yetişkinlikte zorlaştığı söylenilebilir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar normal gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldığında farklılık öncelikle akademik başarı alanında görülmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip çoğu birey yaşlarına göre zayıf okuma becerilerine ve yazılı anlatım becerilerine sahiplerdir. Akıcı okuma ve farklı okuma boyutlarında yaşlarından daha düşük bir performans göstermektedirler. Düşüncelerini düzgün ve anlaşılır bir sıra ile yazıya aktarma, doğru ve okunaklı yazı yazma gibi yazılı anlatımın birçok alt boyutunda yaşlarından düşük performansları görülebilir. Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda yaşlarına göre matematik becerilerinde de ciddi sorunlar görülmektedir. Ritmik sayma ve dört işlem yapma gibi matematiksel becerilerin birçoğunda yaşlarından düşük performans sergilerler (Çakıroğlu, 2015:68).

Şekil 3: Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerle Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Karşılaştırılması (Bek ve Şen, 2014:74)

Gelişim Dönemleri	Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Özellikleri	Normal Gelişimi Olan Bireylerin Özellikleri
Okul Öncesi Dönem	<p>Öz bakım ve sosyal becerilerinde güçlükler yaşama veya gecikmelerin olması</p> <p>Yaşlıları ile iletişimde problemler yaşayabilme</p> <p>Telaffuz problemleri yaşama ve geç konuşma. Kelimeleri ters söyleme ya da hecelerin yerini değiştirme. Konuşurken benzer sesleri karıştırma</p> <p>Temel kavramları öğrenmede, sınıflandırmada sıralamada güçlükler yaşama</p> <p>Dikkat ve yoğunlaşma güçlükleri yaşama</p> <p>Sözel yönergeleri alma ve uygulamada güçlük yaşama</p>	<p>Öz bakım becerilerini kazanma</p> <p>Yaşlıları ile iletişime önem verme ve beraber oyun oynama</p> <p>Cümleleri düzgün kurma. Geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman belirtirken kelimeleri doğru kullanma</p> <p>Temel kavramları öğrenme, sınıflandırma ve sıralama becerisinin kazanılması</p> <p>Nesneleri tek özelliği ile sınıflandırabilme</p> <p>Sözel yönergeleri anlama ve uygulamada beceriler kazanma</p>
İlköğretim Dönemi	<p>Yaşlıları ile etkileşim kurarken sorun yaşama</p> <p>Hatalı, yavaş veya geç okuma</p> <p>Harf-ses ilişkisini öğrenmede güçlük yaşama</p> <p>Kafiyeli sözcükleri kullanırken güçlük yaşama</p> <p>Yaşlılarına karşı düşük akademik başarı gösterme, inişli çıkışlı performansta bulunma</p> <p>Okuma ve yazıda harf, hece, sözcük atlama vb. hatalarda bulunma</p>	<p>Arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal ilişkilerde özenli davranma</p> <p>Somut kelimeleri kolaylıkla öğrenebilirken soyut kelime ve anlamlarda zorluklar yaşama</p> <p>Grammer kurallarına uygun konuşabilme</p> <p>Yaşlıları ile aynı ya da üst düzeyde akademik performans gösterme</p> <p>Okuma ve yazmayı öğrenme</p>
Ergenlik Dönemi ve Yetişkinlik	<p>Kendini kontrol etme becerisinde zorlanma</p> <p>Yabancı dil öğrenmede güçlük yaşayabilme</p> <p>Sınavlara hazırlanmakla ilgili zorluk yaşama</p> <p>Yaşlılarından daha yavaş çalışma</p>	<p>Rol sahibi olma çabası</p> <p>Yabancı dil öğreniminde başarı sağlayabilme.</p> <p>Sınavlar ve sınavlara yönelik çalışmalarda zorluk çekmeme</p>

2.10. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Öğrenme güçlüğü ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüklerinin Okuma Güçlüğü (Disleksi), Matematik Güçlüğü (Diskalkuli) ve Yazma Güçlüğü (Disgrafi) olarak 3 alt başlık altında incelendiği söylenebilir. Ayrıca öğrenme güçlüklerinin alt türleri DSM-4'de öğrenme bozuklukları adıyla 4 başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

- Okuma Bozukluğu
- Matematik Bozukluğu
- Yazılı Anlatım Bozukluğu
- Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenim Bozukluğudur.

2.10.1. Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü; okuma, yazma, imla alanlarında öğrenme süreçlerine etki eden beceri zayıflığı ve güçlüklerin birleşimi olarak tanımlanabilir. Bu güçlekle beraber gelen bazı zayıflıklar örneğin; kısa süreli bellekteki sıralama ve düzenleme, işitme hızı, dil ve motor becerileri gibi okuma becerilerini etkileyecek düzeyde olabilir. Bütün bunların etkisiyle öğrenme güçlüğü olan bireyler yazılı dili kullanmakta ve planlamakta zorluk çekmektedir (Tuğ, 2011).

Bender, okuma güçlüğü terimini “beyin ve merkezi sinir sistemindeki fonksiyonel yetersizliklerin sonucunda harflerin ve kelimelerin algılanmasında yaşanan sorunlar” olarak tanımlamıştır (Bender, 2012:13).

Öğrenme güçlüğü farklı türleri olan bir yetersizlik grubudur. Öğrenme güçlükleri olan çocuklar çok farklı sebeplerden dolayı okuma güçlükleri yaşıyor olabilir. Bununla birlikte okuma güçlüğü yaşayan çocukların okumada yaşadığı problemlere genel hatlarıyla bakıldığında okuma akıcılığının önemli bir bölümünü içeren sözcük okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili sorunları olabilir. Bazı çocuklar için sözcükleri okurken yaşadığı güçlükler okuma akıcılığında da soruna yol açmakta ve çocukların metni akıcı okuyamamalarına sebep olmaktadır (Baydık, 2014:133)

Öğrenme güçlükleri arasında en çok karşılaşılan sorunlardan biri okuma güçlüğüdür. Okuma güçlüğü yaşayan bireyler okumanın çözümü ve anlama bölümlerinde de sorun yaşayabilmektedirler. Okuma için temel olan çözümü becerisinde karşılaşılan sorunlar anlama ögesini de olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir (Balıkçı, 2015:197).

APA'ya göre okuma bozukluğu “Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğü üzere kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ

düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısı beklenenin önemli ölçüde altındadır” (APA, 2005). Bireyin okumadaki zorlanması okuma becerilerini gerektiren günlük yaşamını ve okul başarısını önemli derecede bozmaktadır. Bireyin bir duyu bozukluğu var olsa bile okuma zorluğu buna eşlik edenden daha fazladır (APA, 2007).

Okuma güçlüğü olan birçok çocuk yaşına uygun bir biçimde yazılı bir metni kopya edebilmesine karşın neredeyse hepsinin hecelemeleri kötüdür (Karabekiroğlu, 2015:182).

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin uzaklık, boyut, derinlik algıları zayıf olduğundan nesne ile şekillerin boyutlarını ve uzaklıklarını kavramada sorun yaşayabilirler. Bir metni okurken göz taraması ve izlemede sorun yaşayabilirler. Satır, kelime ya da hece atlayabilirler (Tuğ, 2011).

Okuma güçlüğü bulunan çocukların yazı hataları tipiktir. “b”, “p”, “d” harfleri gibi şekil ve ses açısından birbirine benzeyen harfler çok karıştırılır. Çocuklarda ayna hayali yazı görülür. Çocuk birçok şeyi ters yazar veya ters okur. Yazıları genelde bozuktur (Korkmaz, 2000).

Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri:

- Okuma hızları yavaştır.
- Okuma esnasında sözcükler arası duraklar ya da tahminlerde bulunurlar.
- Kelimeleri ya da ifadeleri üst üste tekrar okurlar.
- Ses ayırım bozuklukları görülür.
- Sağ-sol ayırımını yapmakta zorlandıklarından harflerin yerlerini değiştirirler.
- Okuma esnasında “b” ve “d” gibi yazılışları birbirine benzeyen sembolleri karıştırırlar.
- Okuma veya konuşma sırasında söz dizimine ilişkin hata yaparlar (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:266; Karabekiroğlu, 2015:182).

Okuma güçlüğü olan çocuklarda okul başarısızlığı ve okul reddi görülebilir. Bu çocuklar okumaktan hoşlanmaz ve kaçınırlar. Okuma ve benzeri işleri yaparken kaygı düzeyleri artar. Davranış bozukluğu, düzen bozucu davranış, migren, depresyon, geri çekilme başta olmak üzere birçok sorunla karşılaşabilirler. Vurdumduymaz, sorumsuz ve ilgisiz görünebilirler. Bu sorunların ağırlığı ve niteliği çocuğun kişiliğine göre değişim gösterebilir (Korkmaz, 2000; Karabekiroğlu, 2015:183).

Okuma güçlüğü üstün zekâlı çocuklarda da çıkabilir. Okuma güçlüğü olduğu düşünülen birçok ünlü vardır. Bunlar arasında; Mozart, Edison, Picasso, Auguste Rodin, Michelangelo, Walt Disney sayılabilir (Korkmaz, 2000; Karabekiroğlu, 2015:182).

2.10.2. Yazılı Anlatım Güçlüğü

Okuma ve yazma birbirinden ayrılması güç etkinliklerdir. Fakat öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yazma ile ilgili problemlerin başında el yazısı gelmektedir. El yazısı problemleri genellikle; harflerin ve şekillerin bozuk olması, yerlerinin değiştirilmesi, çok yavaş yazma ve sözcükler arasında boşluk bırakmama ya da fazla boşluk bırakma, satırları karıştırma vb. olarak görülür (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:266).

Bireylerde en son kazanılan dilsel yeti yazı olduğu için, aynı zamanda dil bozukluklarında en çok kaybolan ve bozukluğu en kalıcı olandır (Korkmaz, 2000).

Yazma, dil ve okuma güçlükleri çoğunlukla beraber görüldüğünden ve bireyler ilk önce konuşmaya daha sonra okumaya ve ardından yazmaya başladığından bu çocuklara ifade edici dil bozukluğu tanısından daha sonra yazılı ifade bozukluğu tanısı konulabilir (Karabekiroğlu, 2015:189).

İleri derecede yazılı anlatım güçlükleri görülen bireylerde bile bu bozukluğun belirtileri ikinci sınıfta daha hafif derecede, beşinci sınıfta ise belirgin olarak görülür. Yazılı anlatım güçlüğü olan çocuklar kelimeleri hecelemede ve düşüncelerini yaşına uygun dilbilgisi kurallarına göre ifade etmekte zorlanırlar. Bu çocuklar için harflerin ve sözcüklerin kâğıda dökülmesi çok uzun, yorucu ve başarılı olmadıkları süreçlerdir. Yazı yazarken imla hataları yapar, harfleri karıştırır ve noktalama işaretlerini unuturlar. Tahtaya yazılan metni deftere aktarmada ya da defterde yazılanları kopyalamakta güçlük yaşarlar. Yazı yazmayla ilgili güçlük yaşayan çocukların çoğunlukla güvensiz

bir yazı karakterine sahip olduğu ve yavaş yazdıkları gözlemlenebilir. Yavaş yazmalarından dolayı sınıf çalışmalarının gerisinde kalırlar ve ödevlerini geç teslim ederler (Elemek, 2008; Şahin, 2010; Tuğ, 2011; Karabekiroğlu, 2015:189).

APA'ya göre yazma güçlüğü *“Bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğü üzere (ya da yazma becerilerin işlevsel değerlendirmeleri), kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır”* (APA, 2005). Bu bozukluk bireyin okul başarısı veya dil bilgisi kuralları yönünden doğru cümleler ve güzel düzenlenmiş paragraflar yazma gibi yazılı metin derlemeyi gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli derecede bozmaktadır. Bireyin duyuşsal bir bozukluğu olsa bile yazma becerisi buna eşlik edenden çok daha fazladır. (APA, 2007).

Yazılı Anlatım Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri:

- El yazıları kötü, zayıf ve düzensizdir.
- Harflerin sesi veya şekillerinden emin değillerdir. Güvensiz bir şekilde yazarlar.
- Çoğunlukla ünlü harfleri atlarlar ve ünsüzleri tersine çevirirler.
- Heceleme, dil bilgisi ve işaretleme hatası yaparlar.
- “b” ve “d” gibi harflerin yazılışını karıştırırlar.
- Harf ve rakamların aynadaki görüntüsünü yazarlar.
- Sağ-sol ve doğu-batı gibi yönleri karıştırırlar.
- Paragraf düzenleri zayıftır (Şahin, 2010; Karabekiroğlu, 2015:190).

2.10.3. Matematik Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüklerinden biri olan matematik güçlüğü çeşitli isimlerle karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bazıları;

- Matematik bozukluğu,
- Gelişimsel aritmetik bozukluğu,
- Gerstmann sendromu,

- Akalkuli,
- Diskalkuli,
- Konjetinal aritmetik bozukludur (Karabekiroğlu, 2015:185).

Matematik güçlüğü; bireyin sayı algısında bozukluk olduğundan dolayı ölçme, dört işlem problemleri ve aritmetik işlemler gibi matematik alanlarında yaşadığı zorluklar olarak tanımlanabilir (Tuğrul-Kalaç, 2015:245).

Matematik güçlüğü olan çocuklarda matematiksel kavramları anlamak için gerekli olan görsel iki ve üç boyutlu mekaniksel becerilerin ve bütün-parça ilişkisinin yaşına uygun gelişmediği görülür. Ayrıca çocuğun görsel ve uzamsal algıda sorun yaşaması, simetri algısının gelişmemesi, var olan matematik öğrenme güçlüğüne artırabilir (Tuğ, 2011).

Sayı algısı; sayı ve sayısal ilişkileri anlamada matematik işlemlerinde sayı ile bilgileri nasıl kullanacağını bilme yetisi olarak tanımlanabilir. Sayı algısı tüm aritmetik becerilerin temelini oluşturur. Bu sebepten dolayı bireylerde matematik güçlüğü varsa ilk önce sayı algılarını geliştirmeleri gerekir (Tuğrul-Kalaç, 2015:245).

APA'nın tanımına göre matematik güçlüğü: *“Bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda matematiksel becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır”* (APA, 2005). Matematik bozukluğu matematiksel beceri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini ve okul başarısını önemli derecede bozmaktadır. Bireyin duyuşsal bir bozukluğu var olsa da matematik becerisi sorunları genellikle bu eşlik edenden çok daha fazladır. (APA, 2005). Matematik bozukluğuna sahip bireylerde bazı yetenekler de bozulabilir. Örneğin, birey matematik terimlerini işlemlerini ve kavramlarını anlamada problemler yaşar (APA, 2007).

Bireylerin yaşadığı matematik güçlüğü yüksek ihtimalle gelişimsel olarak ortaya çıkan ve genetik olarak aktarılan beyin temelli bir öğrenme güçlüğüdür (Olkun, 2014). Matematik güçlükleri yaygın olabilmektedir. Çünkü çeşitli türdeki bozukluklar öğrenme güçlüğü olan bireyin matematik seviyesini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bu duruma örnek olarak: birey sayı kavramlarını öğrenmede bir güçlüğüne sahipse bu

durumun eğitimi boyunca matematik performanslarına yansiyabilme ihtimali verilebilir (Bender, 2012:220).

Çocuklar ve ergenlerdeki matematik bozukluğuna eşlik eden kaygı bozukluklarının oranı %30 olarak bildirilmiştir. Okuldan kaçma ve okula gitmek istememe, özgüven sorunları ve depresyon orta derecede matematik bozukluğu olan bireylerde görülebilir (Karabekiroğlu, 2015:186).

Bireyin hesap yapma seviyesinden kuşku duyulursa, sorunun derinliğiyle ölçüsünü belirten güçlü ve zayıf yönleriyle bireyin genel okul başarısını açıklayan belli bir temeli olan teşhis öncelikle yapılmalıdır. Ek olarak hesap yapma zayıflığına görme ve işitme engellerinin, diğer hastalıkların etki edip etmediğini de tespit etmek gerekir (Yorgancı, 2006). Okul öncesi dönemde matematik ile ilgili sorunlar incelendiğinde; bu çocukların sayı ve nesnelere niteliksel ve niceliksel ilişkilerini anlamlandırmak, kavramak ve sınıflandırmakta zorlandıkları görülmüştür (Tuğ, 2011). Elemek, matematik öğrenme güçlüğü teşhisi için ilköğretim ikinci sınıfının sonunun en uygun zaman olduğunu belirtmiştir. İkinci sınıfın sonuna gelen birey dört işlem, eldeli toplama ve çıkartma, iki aşamalı problem gibi matematik konularını zorlanmadan yapıyor olmalıdır (Elemek, 2008). Çocuğun ailesi ve eğitimcileri çocuğun bu işlemlerinde yaşlarına göre zorlandığını fark ederlerse gerekli uzmanlara yönlendirmesi gerekir. Ayrıca bireyde var olan okuma güçlüğü, okuduğunu anlamama ve planlayamama matematiksel işlemlerde zorluk yaşamasına sebep olmaktadır (Tuğ, 2011). Matematik güçlüğü'nün genel nüfus içindeki oranı %7 dir. Ayrıca matematik güçlüğüne sahip bireylerin yaklaşık olarak %20'si aynı zamanda okuma güçlüğü de yaşamaktadır (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:266).

Matematik Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri:

- Performanslarında tutarsızlık gözlenir.
- Toplama çizgisini hatalı çizerler.
- Toplama işlemine soldan başlarlar.
- Sayı ve sembollerin imajlarında başarısızlık görülür.
- Zamanı söyleme konusunda zorluk yaşarlar.

- Geometrik şekilleri çizerken zorlanırlar (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:266).

2.10.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu

Apa'ya göre herhangi bir özgül öğrenme bozukluğu için tanı ölçülerini karşılayamayan öğrenme bozuklukları için bu kategori kullanılır. *“Bu kategori kişinin takvim yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve zekâ düzeyine uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda her bir bireysel beceriyi ölçen testteki başarı beklenenin önemli derecede altında olmamasına karşın, okul başarısını bir arada önemli ölçüde etkileyen her üç alandaki (okuma, matematik, yazılı anlatım) sorunları kapsayabilir”* (APA, 2007).

2.11. Tanılama ve Değerlendirme

Öğrenme güçlüğü araştırmaya açık ve sebepleri net olarak bilinmeyen bir durum olduğu için tanı ve değerlendirme araçları da çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların farklı özellikleri görülmektedir bu yüzden, tek bir tanılama yöntemine bağlı kalınmamalıdır (Şahin, 2013).

Tanı ve müdahalenin erken yapılması, her problemde olduğu gibi öğrenme güçlüğü yaşayan kişiler içinde önemlidir. Bu sebepten dolayı risk altındaki çocukların özellikle okul öncesi dönemde dikkatle izlenmesi gerekir. Formal eğitim, bireyin yaşantıları ile doğrudan ilişkili olduğu için öğrenme güçlüğü tanısı genellikle okul döneminde konulmaktadır. Motor beceri ve konuşma bozuklukları öğrenme güçlüklerine göre daha hızlı fark edildiğinden aileler daha erken destek almaya yönelebilmektedir. Fakat okuma yazma ve matematik alanlarındaki sorunlar genellikle okul zamanında fark edilebilmektedir. Bu sebepten dolayı aileler öğrenme güçlüğüne karşı geç tedbirler alabilirler. Okul öncesi dönemde, zekâsı normal olduğu halde konuşma gelişiminde gecikme, algılamasında sorunlar ve koordinasyon zayıflığı olan risk altındaki çocukların öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi, erken tanı ve müdahaleler için önemlidir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2014:53-54; Korkmazlar, 2015:114).

Değerlendirme süreci hem formal hem de informal aşamaları içermelidir. Çocuğun durumuna göre bireyin doktoru, psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, beden

eğitimi 6đretmeni, sosyal hizmet uzmanı gibi farklı meslek grupları değerlendirme ekibine katılabilir (Avcıoğlu, 2015).

6đrenme g6đl6đđü DSM-5 de ise 6đzg6đl 6đđrenme Bozukluğu olarak tanımlanmıştır. Tanımlama kriterleri aşağıda belirtilmiştir.

A. Gerekli girişimlerde bulunulmuş olunmasına rağmen en az altı aydır s6đren, aşağıdaki belirtilerin en az birinin varlığı ile belirli 6đđrenme ve okul becerilerini kullanma g6đçl6đkleri:

1. S6đzc6đk okumanın yanlış ya da yavaş ve 6đok 6đaba gerektiriyor olması
2. Okunanın anlamını anlama g6đçl6đđü
3. Harf s6đyleme ve yazma g6đçl6đkleri
4. Yazılı anlatım g6đçl6đkleri
5. Sayı algısı, sayı ger6đekleri ya da hesaplama g6đçl6đkleri
6. Sayısal uslamlama (akıl y6đr6đtme) g6đçl6đkleri (APA, 2014).

B. Etkilenen okul becerileri, kişisel olarak uygulanan ge6derli başarı 6đl6đmleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile dođđrulandıđı 6dzere kişinin zamandizinsel (kronolojik) yaşına g6de beklenenden 6dnemli 6d6l6de ve 6d6l6debilir derecede altındadır ve okul ya da işle ilgili başarıyı ya da g6đnl6đk yaşam etkinliklerini ileri derecede bozar. 17 yaşında ve 6dzzerinde olan kişilerde ge6derli değerlendirmenin yerine işlevselliği bozan, belgeli 6dđrenme g6đçl6đkleri 6dyk6ds6đ kullanılabilir (APA, 2014).

C. 6dđrenme g6đçl6đkleri okul yıllarında başlar ancak etkilenen okul becerileri ile ilgili ger6dekler, kişinin sınırlı yeterliliğini aşmadık6da tam olarak kendini g6dsteremeyebilir (APA, 2014).

D. 6dđrenme g6đçl6đkleri anlamsal yetiyitimi, d6dzeltilmemiş g6dorme ya da duyma keskinliği, diğer ruhsal ya da sinirsel bozukluklar, ruhsal ve toplumsal g6dçl6đkler okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eđđtsel y6dnergelerin yetersizliği ile daha iyi a6dđklanamaz (APA, 2014).

Birden çok alanda bozukluk varsa aşağıdaki belirtilere göre kodlanmalıdır (APA, 2014).

• **Okuma bozukluğu ile giden**

Sözcük okuma doğruluğu

Okuma hızı ve akıcılığı

Okuduğunu anlama

• **Yazılı anlatım bozukluğu ile giden**

Harf harf söyleme yazma doğruluğu

Dil bilgisi ve noktalama doğruluğu

Yazılı anlatım açıklığı ya da düzeni

• **Sayısal (Matematik) bozukluk ile giden**

Sayı algısı

Aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi

Doğru ve akıcı hesaplama

Doğru sayısal uslamlama

2.12. Öğrenme Güçlüklerinde Müdahaleler

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin ailesi ve eğitimcileri öğrenme güçlüğüne olumsuz etkilerini gidermeye yönelik ideal eğitim programı arayışı içindedir. Diğer özel gereksinimli bireylere yönelik olduğu gibi öğrenme güçlüğü olan kişiler içinde bütün bireylere hitap edecek hızlı sonuç veren ve uygulaması kolay bir eğitimden söz edilemez (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:267).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygulanacak eğitim programı kuramsal çerçeveyi baz alarak bireyin yaş, sınıf, öğrenme güçlüğü türü, sosyo-ekonomik düzey gibi birçok faktör göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Ayrıca aile içi çatışmaların

olması, anne ve babanın hatalı durumu, sosyokültürel yetersizlikler, okul-öğretmen sorunları, bulunulan ortamın değişmesi, eğitim programından doğan güçlükler, travma sonrası stres bozukluğu gibi faktörlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili belirtilerin artmasına ve tedavinin güçleşmesine sebep olabileceği unutulmamalıdır (Karabekiroğlu, 2015:296).

Öğrenme güçlükleri için 3 tip müdahale yöntemi bulunduğu söylenmektedir. Bunlar; iyileştirici yaklaşım, telafi edici yaklaşım ve ikincil sosyal-duygusal problemler için müdahalelerdir (Ebert, Nurcombe, Loosen ve Leckman, 2013:558).

1. İyileştirici Yaklaşım:

Bu yaklaşım doğrudan özel bir yeteneği geliştirmeyi hedefler. Örneğin fonolojik süreçte zayıf bir çocuk yoğun bir eğitim alabilir ve ses-yazı birimi uyumu uygulamaları ile okumada kelime becerilerini geliştirebilir (Ebert ve ark., 2013:558).

2. Telafi Edici Yaklaşım:

Telafi edici yaklaşım, spesifik bir eksikliği doğrudan değiştirmekten çok kişiye yardım etmeyi amaçlar. Bu yaklaşım genellikle yeterli iyileşme süreci denendikten sonra ve bozukluk kalıcı olana dek ertelenir. Bu yaklaşımın amacı kişinin öğrenme güçlüğü için stratejiler geliştirmek veya sorunla birlikte yaşaması ile ilgili düzenlemelerine rehberlik etmektir (Ebert ve ark., 2013:559).

3. İkincil Sosyal-Duygusal Problemler İçin Müdahaleler:

Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar akranları ile olumsuz etkileşim, okuldan kaçınma, düşük benlik problemleri, engellenme, performans anksiyetesi açısından artmış bir riske sahiplerdir. Bu alanda verilebilecek hizmetler, çocuğa olumlu baş etme becerilerini öğreten okul temelli müdahaleler, duygusal temelli problem sergileyen çocuklar için danışmanlık hizmetleri olabilir. Ayrıca yaygın duygusal tepkileri nasıl yönlendirebileceği konusunda ebeveyn eğitimlerini içerebilir (Ebert ve ark., 2013:559)

Öğrenme güçlüğüne sahip çocukların ebeveynlerinin çocuğa karşı yaklaşımları çocuğun kendini geliştirmesine ve ruh sağlığını korumasına yardımcı olacak düzeyde olmalıdır.

Bunun için ebeveynler,

- Çocuğunu çevresindeki diğer çocuklarla kıyaslamamak için çabalamalıdır.
- Çocuğuna karşı sabırlı ve anlayışlı olmalıdır.
- Anne ve baba çocuğa karşı tutarlı davranmalıdır.
- Çocuğun ilgi ve yetenekleri göz ardı edilmemelidir.
- Çocuğun özel eğitim gereksinimi unutulmamalıdır.
- Çocuğun toplum içinde kendini rahat bir şekilde ifade etmesine özen gösterilmelidir.
- Çocuk başarıları karşısında ödül ile güdülendirilmelidir.
- Çocuğun eğitiminden sorumlu bireylerle işbirliği yapılmalıdır (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:267).

Öğrenme gücüne sahip çocukların başarılı olmalarını sağlamanın yöntemlerinden biri farklı alanlardaki yeteneklerini ortaya çıkarma yolları bulmaktır. Yeteneklerini gösterebilecekleri yol ve yöntemler önemlidir (Reid ve Green, 2015:24). Yol ve yöntemler seçilirken öğrencinin sahip olduğu öğrenme gücü türü, bireysel özellikleri, ilgileri ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu yol ve yöntemler için aşağıda birtakım öneriler verilmiştir (Reid ve Green, 2015:24).

- Grup çalışmaları yapma ve eşli çalışma,
- Poster hazırlama,
- Dergi ve bulmaca hazırlama,
- Bilgisayarda çalışma,
- Drama ve canlandırma yapma,
- Çizgi film izleme ve çizgi romanlar okuma,
- Çalışma kâğıtları dağıtarak aktivite yapma,
- Kendi kendini değerlendirme,
- Video ve ses kaydı alma.

2.13. Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Heavey ve arkadaşları öğrenme güçlüğü olan 54 öğrenci ve olmayan 73 öğrenci üzerinde düzenli eğitimlerle okul algı kontrolü ve okul öfkelerini araştırmışlardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha yüksek öfke düzeyi, daha çok negatif davranış, daha az pozitif davranış göstermiş olduğunu saptamışlardır. Ayrıca kendi görevleriyle ilgili olarak daha az motivasyon sergilediğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar grupların kontrol algısıyla ilgili, bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır (Heavey, Adelman, Nelson ve Smith, 1989).

Slemon'un (1997), yaptığı araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaöğretimi bitirmiş öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile yetenek ve başarıları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Slemon'un bulgularına göre öğrenme güçlüğü olan grup, başarısız olunan alanda gerçek beklentilere sahip olduğu veya düşük öz-yeterlik algısına sahip olma gibi bir durum sergilerken, normal gelişim gösteren grup ise kendi performanslarını abartma eğilimi göstermiştir.

Shessel ve Reiff (1999), öğrenme güçlüğü olan yaşları 24 ile 60 arasında değişen 14 yetişkin üzerinde çalışmışlardır. Araştırma etnografik görüşmeye dayanmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin kendileri impostorni (sahtekar) sendromunda hissettikleri ve sosyal izolasyon yaşadıkları kanaatine varmışlardır.

Gitanjali (2004), 8-10 yaşlarındaki öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ilkökul 3,4 ve 5. sınıfa giden 180 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların daha fazla duygusal ve sosyal uyum problemlerine sahip olduğu saptamıştır. Ek olarak öğrenme güçlüğü olan çocuklardan yaşlı büyük olanların daha fazla uyum problemi yaşadığı sonucuna varmıştır.

Koçkar (2006), öğrenme güçlüğü olan ve diyabetli çocuklar ile bu çocukların annelerinin psikolojik uyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmacı, öğrenme güçlüğü olan çocukların diyabetli çocuklara göre daha fazla psikolojik uyum sorunu olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin diyabetli

çocukların annelerine göre daha fazla psikolojik uyum sorunlarıyla karşılaştıklarını belirlemiştir.

Lackaye, Margalit ve Ziman (2006) öğrenme güçlüğü olan 123 ve olmayan 123 öğrenci olmak üzere 246 öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Akademik performans ve cinsiyete göre gruplandırılmış, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ergenlerin öz-yeterlik, ruh hali, çaba ve umudu karşılaştırmıştır. Ayrıca benlik algısı ve kişilik ölçütleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin daha düşük akademik ve sosyal öz-yeterliğe sahip olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, öğrenme güçlüğü olan bireyler normal gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldıklarında, duygusal yönden aralarında önemli farklılıkların olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenme güçlüğü çekenlerin ruh halinin daha negatif olduğunu ve onların akademik çalışmalarında daha az akademik çaba sarf ettiğini ve umutlarının daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eden ve Heiman (2011) çalışmalarını öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde dört çeşit bilgisayara dayalı iletişim modeli ile algılanan sosyal ve duygusal destek arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapmışlardır. Çalışmada e-mail, internet, anlık mesajlaşma ve SMS gibi bilgisayara dayalı iletişimi kullanmanın etkisi ve bu etkinin sosyal ve duygusal ilişkilere katkısı araştırılmıştır. Çalışma grubuna öğrenme güçlüğü olmayan 364 üniversite öğrencisi ve bir sosyal bilim programına katılmış ve öğrenme güçlüğüne sahip olduğu teşhis edilmiş 68 öğrenci katılmıştır. Bulgular, sosyal desteği ifade etmek için daha yüksek oranda bilgisayara dayalı iletişimin kullanıldığını göstermiştir. Öğrencilerin çoğunun bu amaçla e-mail ve SMS kullanımını tercih ettiğini göstermiştir. Çalışmacılar; öğrenciler anlık mesajlaşmanın, sosyal destek almak için kullanışlı bulunduğunu ve e-mailin, pratik sosyal davranışlar için daha kullanışlı olduğunu saptamışlardır.

Akinci'nin (2011) yapmış olduğu araştırmanın amacı; öğrenme güçlüğü olan çocuklarda öz-kavramı, sosyal destek, sosyo-demografik değişkenleri ve sosyal desteğin öz-kavramı üzerindeki olası etkisini incelemektir. Araştırma grubunu öğrenme güçlüğü olan 8-12 yaşları arasındaki 70'i kız ve 30'u erkek olmak üzere 100 çocuk oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, öz-kavramı üzerinde sosyal desteğin katkısının bulunduğunu göstermiştir.

Cansöz (2013) keman eğitiminin öğrenme güçlüğü çeken çocukların davranış sorunlarına etkisi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda keman eğitiminin öğrenme güçlüğü çeken çocukların davranış sorunlarına etkisinin dolaylı olduğunu ve dikkat sürelerini artırmada etkili olduğunu belirtmiştir.

Saday-Duman (2014) araştırmasında öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygılarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda öğrenme güçlüğü olan 50 ve öğrenme güçlüğü olmayan 50 çocuk yer almaktadır. Çalışmacıların yaş grubu 9-11 arasındadır. Çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan çocuklara 3 aylık bir eğitsel tedavi verilmiştir. Eğitimden önce uygulanan ölçeklerde öğrenme güçlüğü olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre depresyon düzeylerinin daha yüksek, benlik saygıları ise daha düşük olduğunu belirlemiştir. Çalışmacı eğitim verildikten sonra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik saygılarının artışı sonucuna ulaşmıştır.

Tarhan'ın (2014) yaptığı bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların öz-kavramı düzeylerinin, demografik bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğrenme güçlüğü olup-olmama durumunun çocukların öz kavramları ve anne-tutumları üzerinde farklılaşması incelemiştir. Araştırma grubunu 31 öğrenme güçlüğü olan ve 45 öğrenme güçlüğü olmayan 76 çocuk ve bu çocukların anneleri olmak üzere 152 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun öz kavramı üzerinde etkili olduğunu saptamıştır.

Kap (2014), Öğrenme güçlüğünde ruhsal süreçlerin bilişsel süreçler üzerine etkisini incelemek amacıyla öğrenme güçlüğü tanısı almış 30 çocuk ile kontrol grubu olarak öğrenme güçlüğü olmayan 30 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır. Çocukların ruhsal süreçlerini değerlendirmek için CAT, TAT ve Rorchach testleri, bilişsel süreçlerini değerlendirmek için Görsel Motor Algı testleri kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan grup ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuştur.

Urfalı-Dadandı (2015), çalışmasını öğrenme güçlüğü olan 111 ve öğrenme güçlüğü olmayan 115 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin benlik kavramlarını açıklamada sosyal beceri düzeyleri ile öz-yeterlik

inançlarının rolünü incelemiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri arasındaki farklılığı araştırmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmektedir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramı, öz-yeterlik ve sosyal beceri puanlarının normal gelişim gösteren akranlarının puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu saptamıştır.

Anğay (2016), yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı almış 43 ve tanı almamış 160 olmak üzere toplam 203 ilkökul ikinci sınıf öğrencisinin sosyal-duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmacı sosyal duygusal uyum ölçeğinin tüm alt boyutlarında puanların tanı almamış öğrencilerin lehine olduğunu bulmuştur.

Şahin (2016) öğrenme güçlüğü tanısı almış 108 öğrencinin bağlanma stili ile okul bağlılığı arasındaki ilişkinin düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bulgulara göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul bağlılığı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi anlamsız bulmuştur. Okul bağlılık ölçeğinde 12 ve 13 yaşındaki çocukların diğer gruptakilere göre bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bağlanma stillerinde ise 13 yaşındaki çocukların kayıtsız ve saplantılı bağlanma stillerinin diğer gruptakilere göre daha düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Kuru-Balta (2016) çalışmasında, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklar ile öğrenme güçlüğü tanısı almış 6-8 yaş çocuklarının görsel algı becerilerinin ölçülerek, iki grubun karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmacı yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklar ile öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların takvim yaşı ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi'nin alt alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit etmemiştir. Yaygın gelişimsel bozukluk ve öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda, cinsiyete göre testin alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark saptamıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı almış kızların şekil sabitliğinin algılanması yaşının, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış kızların şekil sabitliğinin algılanması yaşına göre daha yüksek olduğunu da tespit etmiştir.

2.14. Öz-Yeterlik

2.14.1. Öz-Yeterlik Algısı

İnsan biyolojik ve sosyal bir varlık olduğu için yaşamını devam ettirebilmesi için birtakım sosyal, psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar karşılanırken yaşanan olumlu ve olumsuz gelişmeler bireyin uyum düzeyine etki etmektedir. Kişi bu uyum sürecinde kendisine ve çevresine yönelik yeterli tutumlar geliştirebilir. Yaşamının gerekliliğini kabullenmiş, üstesinden gelebilen, dingin ve doğal tepkilerle karşılaşılabılırken, gerginlik ve yakınma dolu belirtiler de gözlenebilir. Kişinin içsel ve sosyal çevre özellikleri onun uyarıcılara ve gelişmelere tepkiler verme şeklini oluşturmaktadır. Bireyin kişisel özellikleri, yaşam koşulları, benlik saygıları gibi “bireye ait” durumlar, yaşamlarını direk veya dolaylı etkileyebilmektedir (Avşaroğlu, 2007). Bu durumlardan birisi de bireyin yaşamında önemli bir etkisi bulunan öz-yeterlik algısıdır.

Öz-yeterlik Bandura'nın davranış üzerine etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biridir . Öz-yeterlik kavramına teknik olarak “algılanan öz -yeterlik” denilmektedir . Öz-yeterlik algısı kişinin kendi yetenekleri ile ilgili inancı olarak da tanımlanır . Öz-yeterlik algısı bireyin nasıl hissedip , düşündüklerini ve kendilerini nasıl motive ettiklerini belirler (Duman, 2007; Senemoğlu, 2011:230). Öz-yeterlik kişinin gelecekte karşısına çıkan güç durumların üstesinden gelmesinde ne derece başarılı olabileceğine yönelik kendisi hakkında yargısı ve inancıdır (Senemoğlu, 2011:231). Öz-yeterlik algısı sosyal beceriler, akademik başarı, acıya dayanma, kariyer seçimi, sigarayı bırakma, korkulan olaylarla başa çıkma gibi birçok faktör üzerinde etkilidir (Ün-Açıkgöz, 2009:230).

Öz-yeterlik algısı bireyin kendi kapasitesini değerlendirerek sonraki zamanlarda karşılaşacağı durumlarla baş etme kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Bireyin özel bir duruma ilişkin öz-yeterlik algısı “duruma özgü öz-yeterlik algısı” olarak adlandırılır. Genel olarak birçok durumla ilgili öz-yeterlik algısına ise “genel öz-yeterlik algısı” denilmektedir (Sahranç, 2007). Duruma ilişkin öz-yeterlik algısına örnek olarak bir öğrencinin matematiği öğrenmesine veya bireyin araba kullanmasına ilişkin inançları verilebilir. Genel öz-yeterlik algısına örnek olarak ise bir çocuğun

arkadaşlıklar kurmasına, akademik başarısının nasıl olacağına, sanat ve spor faaliyetlerinde neler yapabileceğine ilişkin inançları gibi birden fazla durumu düşünmesi verilebilir.

Bireyde öz-yeterlik hissi ne kadar güçlü olursa çabası , direnci ve ısrarı da o kadar fazla olur . Ayrıca öz -yeterlik inançları kişinin problem çözme becerilerini , düşünme biçimlerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz-yeterlik algıları düşük olan bireyler her şeye dar bir bakış açısıyla bakarlar , karşılaştıkları problemi olduğundan daha büyük görür ve çözmekte zorlanırlar. Düşük öz-yeterlik algısı olan bireylerin bu durumu uzun sürerse öğrenilmiş çaresizlik gerçekleşebilir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler ise rahatlık ve güven duygusu ile daha güçlü ve özgüvenli olurlar. Ayrıca bu bireyler risk almayı tercih edip, zor görevleri yapmada istekli olabilirler (Kaptan ve Korkmaz, 2002; Ekici, 2009; Arslan, 2012).

Öz-yeterlik algısı hem bireyin faaliyet ve ortam seçimini hem de başarılarını beklentileri ve faaliyete başladıktan sonraki çabalarını etkilemektedir (Bandura, 1997). Bireyin öz-yeterlik algısının yaşamında geniş bir etkisinin bulunduğu söylenebilir. Bandura, bireylerinin öz-yeterlik algılarının onların etkinlik seçimlerini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalama düzeyini ve performansını etkilediğini söylemektedir. Bir olayla ilgili öz-yeterlik algısı yüksek olan insanların işi başarmak için çaba sarf ettikleri, olumsuz durumlarla karşılaştıkları zaman kolayca vazgeçmedikleri, sabırlı ve ısrarlı oldukları görülmektedir (Aşkan ve Umay, 2001).

Öz-yeterlik algısı kişinin bir işi yapabilmek için sahip olduğu yeteneğine ilişkin güveniyle alakalıdır. Öz-yeterlik algısı bireyin duygu, düşünce ve hareket ve tutumlarını kontrol etmelerini sağlayan yeteneklerine ilişkin güvenidir. Bu sebepten bireyin belli bir olayla ilgili performansı üzerinde etkilidir ve bu performans direkt sonucu etkiler (Horzum ve Çakır, 2009).

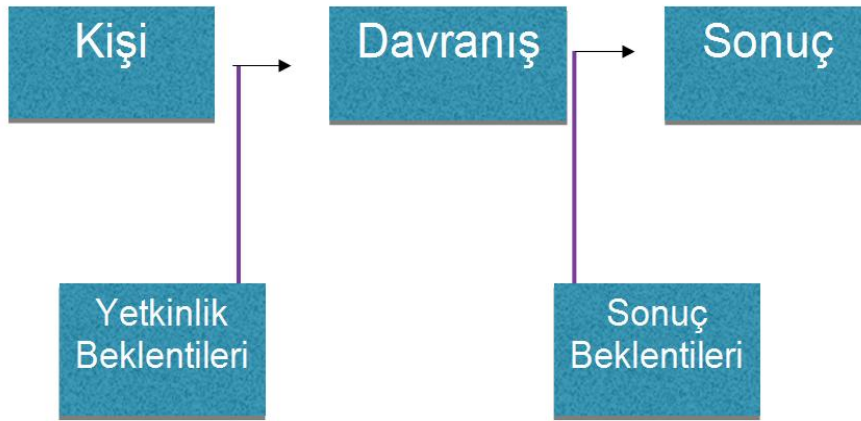
Sosyal-bilişsel kuramcılara göre bireyin öz -yeterlik algısı ; kişinin yaptığı seçimlerini , motivasyonunu , genel algılarını , bir işi yapmak için verdiği çabayı ve yaşadığı endişenin derecesini güçlü bir biçimde etkilemektedir (Işıksal ve Aşkar , 2003; Gerrig ve Zimbardo , 2014:425). Birey başarısız olacağını düşündüğü zaman o şeyi yapmayı denemez . Kendini yeterli hissetmediği durumlardan kaçır . Hatta bireyin isteği

ve yetisi olsa bile eğer gerekli niteliklere sahip olmadığını düşünüyorsun a bu eylemi gerçekleştirmeyebilir , işi başarı ile tamamlamak için sabır gösteremeyebilir (Gerrig ve Zimbardo, 2014:426).

Öz-yeterlik algısı, Bandura'ya göre "kişisel öz-yeterlik" ve "sonuç beklentisi" olarak iki farklı boyutta incelenebilir. Kişisel öz-yeterlik, bireyin kendisine verilen göreve etki eden bireysel yeterliklerle ilgili inançları ve kendi değerlerinin bir yansımasıdır (Azar, 2010). Sonuç beklentisi ise bireylerin eylemlerinin belirli bir sonuca sebep olmakta ne derece başarılı olacağına ilişkin beklentileri ve bireye verilen bir iş karşısında gösterecekleri performanslarla ilgili inancıdır (Burger, 2006:543; Azar, 2010).

Bandura, öz-yeterlik teorisinde çevrenin önemini de belirtir. Başarma veya başaramama beklentileri, benzer şekilde denemekten vazgeçme ve çaba sarf etme; bireyin kendi yeterliliği veya yetersizliğini algılamasının yanı sıra çevrenin destekleyici olup olmadığının algılamasından da kaynaklanabilir (Gerrig ve Zimbardo, 2014:426).

Şekil 4: Bandura'nın Öz-yeterlik Modeli (Gerrig ve Zimbardo, 2014:426)



Şekil 4'de görüldüğü üzere Bandura'nın teorisinin parçaları birbirini tamamlamaktadır. Davranışsal sonuçlar hem bireylerin kendi yeteneklerinden hem de çevreyi nasıl algıladıklarından kaynaklanır. Yetkinlik beklentileri kişi ve davranışları arasında, sonuç beklentileri ise davranış ve beklenen sonuçlar arasında yerleştirilmiştir (Gerrig ve Zimbardo, 2014:426).

2.14.2. Öz-Yeterlik Algısının Gelişimi

Öz-yeterlik algısı bireyin yaşamının farklı dönemlerinde gelişmektedir. Birey hayatı boyunca gelişim çağlarına bağlı olarak farklı yeterliklere ihtiyaç duymaktadır. Kişinin yaşamı birçok dönemden oluşmaktadır. İnsanın bu dönemlerde yaşamlarını etkili yönetebilmeleri önemlidir. Bu süreçte insan kendi kişilik gelişiminin analizini yapması onun öz-yeterlik algısını oluşturur (Çubukçu ve Girmen, 2007). Yani bireyin öz-yeterlik algısı doğumuyla başlar ve bütün yaşamı boyunca şekil alır (Eyüboğlu, 2012).

Öz-yeterlik algısının erken yaşlarda gelişiminde ailenin önemi büyüktür. Bu yaşlardaki öz-yeterlik algısı ailenin verdiği tepkilerle ilgilidir. Ayrıca öz-yeterlik algılarının gelişimi çocuğun çevresini keşfetmesi ve buna göre tepki vermesiyle de ilişkilidir. Sosyal ve bilişsel yeterliğin merkezinde kişisel kontrolün olduğu başarılı deneyimler vardır. (Eyüboğlu, 2012). Öz-yeterlik algısı ergenlik ve genç yetişkinlikte bireyin kişiler arası ilişkileri, mesleki yetkinlikleri ve fiziksel görünüşleri için yeni mücadeleler sunmaktadır. Orta yaştaki bireyler fiziksel aktiviteleriyle alakalı yeterliklerinden şüphe duymakta, yaşamlarını yeniden değerlendirmekte ve yeni alanlarda yeterlilik kazanma arayışına girmektedirler. Yaşlılık döneminde ise bireylerin öz-yeterlik düzeyi, tepkilerde yavaşlama ve algılanan bellek yitimi yüzünden zarar görebilir. Kişi eğer yaşlandığı zaman yetkinlikleri ile alakalı başarısız olma beklentisine girer ve güvensizlik yaşarsa etkinlik alanlarını kısıtlayabilir, herhangi bir etkinlikte fazla çaba sarf etmeyebilir. Bu sebeple kendi başarısızlıklarını getirmiş olur. Bandura yaşlılıkta meydana gelen asıl gerilemenin, gerçek dünyayla ilgili bilgi ve bireyin yaşam sürecince kazandığı başa çıkma stratejileriyle büyük oranda telafi edileceğini ileri sürmektedir (Miller, 2017:263-264).

2.14.3. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları

Bandura, öz-yeterliğe ilişkin 4 temel kaynağın olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1997). Bu kaynaklar;

1. Doğrudan Deneyimler,
2. Dolaylı Tecrübeler: Başkalarının yaptığı işi gözleme,

3. Sözel İkna : Bireyin kendi kendini ya da bir başkasının bir işi yapabileceğine ikna etmesi,
4. Fizyolojik ve Duygusal durumlar: Bir iş düşünüldüğünde ya da o işe yönelindiği zaman duygusal uyarımları izlenmesi (Bandura, 1997; Gerrig ve Zimbardo, 2014:425).

1. Doğrudan Deneyimler: Bireyin bir iş için kendini yetkin görmesi ve o işi başaracağına inanması için ilk olarak kişinin daha önceki işlerde başarıya ulaşması gerekir. Daha önceki başarılar bireyin gücünü test etmesi için önemli bir ölçüt olmaktadır. Yani bireyler geçirdiği bazı etkinliklerin sonucuna göre kendileri hakkında önemli öz-yeterlik algıları oluşturur. Bu algı daha sonraki planlarını oluşturmasına etki eder. Ek olarak ilk girişimdeki başarıları ödül etkisi göstermekte ve güdüleyici bir etki yapmaktadır. Başarılı olan sonuçlar öz-yeterlik algısının yükselmesine, başarısız olanlar ise öz-yeterlik algısının düşmesine sebep olur. Bandura'ya göre öz-yeterlik algısının kaynaklarından en önemlisi bireyin doğrudan deneyimleridir (Kuzgun, 2006:52-53; Türk, 2008).

2. Dolaylı Tecrübeler: Dolaylı yaşantılar da öz-yeterlik algısının oluşumu ve güçlenmesinde etkili faktörlerden biridir. Model alınanın öz-yeterlik algısına etkisiyle kişi, model alınan bireyin algılanan benzerliklerinden oldukça etkilenmektedir. Kişi model alınan şahısların kendisine çok benzediğini düşünüyorsa modellerin başarıları ve başarısızlıkları onun için ikna edici olacaktır. Öte yandan kişi model alınan bireylerin kendisiyle benzerliğinin çok fazla olmadığını düşünüyorsa, öz-yeterlik algısı o modellerin başarılarından ve başarısızlıklarından çok fazla etkilenmesi olmayacaktır (Hazır-Bıkmaz, 2004:292). Öz-yeterlik inancının oluşumunda taklit yolu ile öğrenmede izlenen dikkat, hatırlama, davranışa dönüştürme ve güdüleme süreci izlenmektedir. Dolaylı tecrübelerle öz-yeterlik algısının oluşumunda sadece çevremizdeki bireylerin gözlenmesi değil televizyon ve diğer görsel medyadaki sembolik modellerde dahildir (Büyükduman, 2006).

3. Sözel İkna: Sözel iknanın insan davranışlarını değiştirmeye yönelik kolay bir kullanımı vardır. Bireyler öneri yoluyla geçmişte onları zorlayan şeylerle başa çıkabileceklerine ikna edilebilirler (Bandura, 1997). Sözel ikna öz-yeterlik algısını

güçlendirilmenin yollarından biridir. Kişi kendisini ikna edecek bir tavırla karşılaştığında verilen işi başarmak için çaba sarf edecek ve kişi deneyimini başarırsa öz-yeterlik algısı ve bireysel doğrulama becerileri de gelişecektir. Gerçekçi olmayan teşvikler ise kişinin uğraşlarına rağmen yaşadığı başarısızlık sebebiyle öz-yeterlik algısında hızlı bir düşüşe sebep olacaktır. (Hazır-Bıkmaz, 2004:292). Sözel iknanın etkili olması, ikna eden bireyin güvenilir olması ya da ikna ettiği alandaki uzmanlığına bağlıdır (Türk, 2008). Örneğin üniversite sınavına hazırlanan öğrencinin geçen sene sınavı kazanmış biri ile konuşması onun öz-yeterlik inancını ve motivasyonunun yükselmesini sağlayabilir.

4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar: Duygusal ve fizyolojik uyarılma, tehdit edici durumlar ile baş etmede algılanan öz-yeterliği etkileyebilecek bir diğer bilgi kaynağıdır. Kişinin psikolojik ve fizyolojik durumu, yetenekleri ile ilgili algılarını kısmen de olsa etkilemektedir. Kişinin bedensel ve ruhsal olarak kendini iyi hissetmesi yapılması gereken görev ve davranışı uygulama olasılığını artıracaktır. Bireyin korku hissettiği durumlarda ise korku reaksiyonları ileriye yönelik öz-uyarılma aracılığıyla yaklaşan stresli durumlarda daha fazla korku oluşturur. Kişi kendi beceriksizlikleri ile ilgili korkuyu, provoke edici düşünceleri canlandırır. Bundan dolayı birey kendini gerçek tehdit edici durumlar sırasında yaşadığı korkuyu aşan yükselmiş anksiyete seviyelerine uyarabilir. Bireyin pozitif ruh halinin öz-yeterlik algısını artırdığını ve depresyon umutsuzluk ve kaygı duygusunun ise öz-yeterlik algısını düşürdüğü söylenebilir. Öte yandan fiziksel durumun iyileşmesi, stres seviyesi ve olumsuz duyguların azaltılması öz-yeterlik algısının yükselmesini sağlar. Kısaca öz-yeterlik algısı hem sebep hem de sonuç olabilir (Bandura, 1997; Hazır-Bıkmaz, 2004:292; Sakız, 2013).

2.14.4. Öz-yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Ehrenberg (1984) çalışmasında, ergenlerin öz-yeterlik algıları ve depresyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu yaşları 12-19 arasında değişen 172 erkek, 194 kız öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda öz-yeterlik ve depresyon arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Kız ile erkek öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

McKenzie (1999), öz-yeterlik algısı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını 12-13 yaş aralığında 15'i kız 16'sı erkek 31 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Öz-yeterlik ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını bulmuştur.

Kayhan-Yardımcı (2007), ilköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve sosyal destek ilişkisini ve etkileyen değişkenleri incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma grubunu 623 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde ve zayıf ilişki bulmuştur. Kız öğrencilerin kişiler arası öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu, öğrencilerin sınıfı arttıkça kişiler arası öz-yeterlik ve akademik başarı öz-yeterlik algısının azaldığını saptamıştır. Ayrıca okul başarısı arttıkça kişiler arası öz-yeterlik ve akademik başarı öz-yeterlik algısının arttığını bulmuştur.

Çetin (2009) çalışmasında, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı yeni ilköğretim programı uygulamalarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarına olan etkisini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma grubunu 526 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmacı, yeni programın uygulanmasının öğrencilerin öz-yeterlik algılarını arttırdığını ve bu etkinin öğrencilerin cinsiyeti, okul türü, anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Telef ve Karaca (2011) çalışmalarında, ergenlerin öz-yeterlik algısı ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca çeşitli demografik değişkenlere göre öz-yeterlik algısının farklılaşıp farklılaşmadığına bakmışlardır. Çalışmalarını 1250 öğrenci üzerinde sürdürmüşlerdir. Ölçme aracı olarak Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri'ni kullanmışlardır. Çalışmanın sonunda kız öğrencilerin akademik ve sosyal öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu, duygusal öz-yeterlik algılarında ise erkeklerin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ayrıca öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyleri arttıkça depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite düzeylerinde azalma olduğunu saptamışlardır.

Eyüboğlu (2012), ergenler üzerinde sporun öz-yeterlik algısına etkisini araştırmıştır. Araştırma grubunu 12-14 yaş aralığında spor yapan 196 ve spor yapmayan 179 olmak üzere 375 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı spor yapan ergenlerin spor yapmayan yaşıtlarından daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu saptamıştır. Ayrıca uzun süre spor yapan öğrencilerin öz-yeterlik algısının haftada 1-3 saat spor yapan akranlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) alışmalarında ilköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının akademik başarı, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve okulun yeri gibi bir kısım değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırma grubunu 5062 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacılar, kız öğrencilerin öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu saptamışlardır. Büyük şehirde oturan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının diğer yerleşim birimlerinde yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının 6. ve 7. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

etin (2013) alışmasında, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik puanlarının Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerindeki akademik başarılarını yordayıp yordamadığı incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu İstanbul'da 23 ilköğretim okulundan 4. sınıfında okuyan 478 ve 5. sınıfında okuyan 562 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları “ocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” ve akademik başarı notlarıdır. Çalışmacı ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerindeki başarıları ile öz-yeterlik puanları arasında olumlu yönde korelasyonlar saptamıştır.

Gülşen (2013), üniversite öğrencilerinin sosyal öz-yeterlikleri ile psikolojik iyi olmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma grubunu 543 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sosyal öz-yeterlik ile psikolojik iyi olma arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulmuştur. Üniversite öğrencilerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve ebeveyn tutumları açısından anlamlı farklılık sergilemediğini ve algılanan gelir düzeyi açısından ise kendini düşük gelirli algılayan öğrencilerin sosyal öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Koç (2013) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet açısından farklılığını araştırmıştır. Koç'un bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları yaşa ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermemektedir. Erkek öğretmenlerin ise sınıf yönetime ait algılarının kadınlardan daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmacı sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Özkan-Deniz (2015) çalışmasında ergenlerde kaygı ve duygusal öz-yeterlik ilişkisini incelemiştir. Ayrıca kaygı ve duygusal öz-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 300 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmacı, duygusal öz-yeterlik ve alt boyutları ile kaygı arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını saptamıştır.

Certel, Bahadır, Saracaoğlu ve Varol, (2015), lise öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile öznel iyi oluş düzeylerini cinsiyet, başarı ve spor yapma durumu değişkenlerine göre incelemişlerdir. Öz-yeterlik ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi de belirlemişlerdir. Araştırma grubunu 9. ve 11. sınıflarda eğitim gören 410 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar, öz-yeterlik algısı ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca erkek öğrencilerin duygusal öz-yeterlik algılarının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Alçay (2015), ergenlerin öz-yeterlik algıları ile mantıkdışı inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca bu değişkenlerin bazı sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 292 (153 kız, 139 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ergenlerin öz-yeterlik algıları ile mantıkdışı inançları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca ergenlerin genel öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarla yaşları, cinsiyetleri ve algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Koçmarlar (2016) çalışmasında, öğrencilerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın sosyal, duygusal, akademik öz-yeterlik algıları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemiştir. Araştırma grubunu 6., 7. ve 8. sınıfa devam

eden 323 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı, ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar ile akademik, duygusal, sosyal öz-yeterlik; öğretmenlerden algıladıkları duygusal istismar ile akademik ve sosyal öz-yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik ve sosyal öz yeterliği babalarından algıladıkları duygusal istismarın ise duygusal öz-yeterliği anlamlı bir şekilde yordadığını saptamıştır.

Bayram (2016) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerine ilişkin mutluluk düzeylerini yordama gücünü belirlemiştir. Araştırma grubunu 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 611 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmacı veri toplama aracı olarak Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri, Çocuklar için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'nu kullanmıştır. Araştırma sonucunda algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik değişkenlerinin okula ilişkin mutluluğun anlamlı yordayıcıları olduğu ve bu değişkenlerin okula ilişkin mutluluğa ait varyansın % 44.8'ini açıkladığını saptamıştır.

2.15. Öfke

2.15.1. Öfke ve Öfkenin İşlevleri

Duygular, insanın doğasının en önemli ve ayrılmaz parçalarından biridir . İnsanın doğuştan sahip olduğu ve daha sonra da öğrenmeyle edindiği çok karmaşık yapılar olan duygular, insana bütün ömrü boyunca eşlik edip , onun hayatının renklerini oluşturan etkenlerdendir (Hacızade, 2012:1). Duygular dinlenmeye degecek sinyallerdir . Duygular bireyin işleri yolunda gittiği zaman bunu söylerler ve bu duruma karşı verilebilecek tepkileri düzenler . Aynı zamanda bireye tehlike olduğunu , sınırlarının aşıldığını, güvenilir ve tanıdık bir kişiye karşı yakın hissedildiği ama bu kişinin o an var olmadığına dair mesajlar yollar (Greenberg, 2015:11). Duyguların zorlu yaşam şartlarında, tehlike ve tehdit içeren durumlarda, yaşanan acı olaylarda bireye yol gösterici bir rolü vardır. Duygular bireyi harekete geçirmeye hazırlar. Bireyin yaşadığı sorunlarla ve güçlüklerle baş etmesine katkıda bulunur (Bedel, 2011).

Günlük hayatta önemli yeri olan bu duygulardan biri de öfkedir. Evrensel bir duygu olan öfkenin yansımaları her kültürde farklıdır (Balkaya ve Şahin-Hisli, 2003). Öfke bireylerin herhangi bir nedenden dolayı hissettikleri bir duygudur. Öfke kişinin sınırları aşıldığında, hakları yendiğinde, istek ve ihtiyaçları karşılanmadığında, bir amaca yönelmeleri engellendiğinde bireye mesaj verir. Öfke bireyin, karşılanmamış beklentilerine ve istemediği sonuçlara verilen tepkilerdir. Öfkenin birey için koruyucu bir işlevi vardır. Bu yüzden bireyler öfkenin söylediklerinden kaçınmaya çalışmak yerine öfkeyi dinlemeleri ve saygı duymaları gerekir. Diğer duygular gibi öfke de sağlıklı biçimde ifade edildiği zaman iletişimi düzenleyici ve yapıcı bir duygu olur (Soykan, 2003; Greenberg, 2015:230).

Öfke kişinin karşısındakini uyarmak veya kendini savunmak için ortaya koyduğu bir duygudur. Öfkenin ortaya konulması sözel, davranışsal ya da fizyolojik bir biçimde olabilir (Uslu, 2004). Öfke duygusunun ortaya çıkılması veya yaşanması engellenemez. Öfke insanın doğasında vardır ve doğal bir duygudur. Bu sebepten bireyin yaşadığı öfke duygusunun ortaya çıkmasının engellenmesinin bireyin doğasına zarar vereceği söylenilebilir (Özmen, 2006).

Öfkenin birçok sebebi vardır. Öfkeye sebep olan etmenlerin başında engelleme vardır. Engelleme bireylerin istek, davranış veya amaca ulaşmasının önlenmesidir. Öfkeye sebep olan başka bir etken ise kışkırtmadır. Kışkırtma bireyin karşı taraf yüzünden tahrik edilmesi ve bir davranışı yapmasını zorlayan uyarımlardır (Tambağ, 2004). Öfkeye sebep olan diğer etkenler ise kişinin duygusal, sosyal, akademik alanlar gibi yaşamının çeşitli bölümlerinde yaşadığı hayal kırıklığı, dışlanma, maddi- manevi kayıp, istediği bir nesneyi elde edememe gibi birçok durum olabilir.

Southam-Gerow (2014), öfke ile ilgili dikkat edilmesi gereken noktaları aşağıdaki gibi belirtmiştir.

- Öfke de diğer duygular gibi düşman değildir. Normal ve görülmesi gereken insani bir deneyimdir. Genellikle öfke bireylere kendileri için önemli olan bir şeyin tehdit altında olduğunu veya belirli bir amaca ulaşmasına engel olduğunu söyler. Ek olarak öfke kararlı olmayı ve azimi tetikler.

- Öfke duygusu birtakım psikolojik tepkilerle alakalıdır. Bu duruma örnek olarak hızlı nefes alma, kalp atış hızında artış ve tansiyondaki değişimler verilebilir.
- Öfke bireylerin hızlı hareket etmek istemesine sebep olur.
- Öfke duygusu insanların genellikle yerinde karar verme yeteneğine engel olur. Çünkü bireyleri agresif ve hızlı davranmaya iten bir güç vardır.
- Öfke ile başa çıkmanın yolları vardır (Southam-Gerow, 2014,130-131).

Öfkenin yapıcı bir şekilde ifade edildiğinde ve bireyin gelişimine katkı sağlayacak bir şekilde denetim altına alındığı zaman sağlıklı bir duygu olduğu söylenilebilir (Özmen, 2009; Cenkseven, 2003). Genellikle öfke denildiği zaman bireylerin aklına olumsuz ve yıkıcı bir durum gelir. Öfke duygusunun olumsuz olarak ifade edilmesi bu duygunun olumsuz bir tarzdan dolayı yaşanmasından kaynaklanabilir (Bedel, 2011). Birey tarafından anlaşılın, kabul edilen, ifade edilen öfke duygusu etkin ve üretkendir, bireyin işine yarayan bir durumdur. Öte yandan bastırma ya da inkâr yoluyla yok sayılan, kontrol edilmeyen öfke duygusunun hem bireyin kendisi hem de çevresi için zararlı olma potansiyeli vardır (Soykan, 2003). Öfkeyi kronik biçimde yapıcı şekilde ifade edememek; anlamsızlık, etkisizlik umutsuzluk duygularına sebep olarak büyük bir probleme dönüşebilir. Bu durum şu eylemlere sebep olabilir; (Greenberg, 2015:230)

- Bireyin öfkeli olduğunu anlamaması veya anlasada dile getirememesi,
- Öfkeyi dile getirirken aşırı yoğun ve uygunsuz davranması,
- Öfkeyi iyi bir şekilde dile getirmeye başlarken kendini yıkıcı suçlamaya veya saldırmaya kaptırması (Greenberg, 2015:230) .

Öfkenin işlevlerini kısaca aşağıdaki maddelerde belirtmiştir;

- Öfke bireyin hayatını sürdürmesi için gerekli olan normal bir duygudur.
- Öfke üretken ve yaratıcı olmak için gerekli duygusal enerjinin sağlanmasına yardımcı olur.
- Öfke duygusal bir işaret ve uyarıcı bir tepkidir.
- Öfke bazı durumlarda bireyin daha sağlıklı ve güçlü olması yönünde kullanılabilir.

- Öfke bireyi tehlikeli durumlara karşı uyarır ve kendisini korumasına yardımcı olur.
- Öfke kişinin yeni öğrenmeleri için güdü kaynağıdır.
- Öfke sınırı korunduğu sürece işlevsel ve sağlıklı bir duygudur.
- Öfke kontrol edilemediği zaman kişiye ve çevresine zarar verebilir.
- Öfkenin sağlıklı ve işlevsel olabilmesi için bu duygunun kabul edilmesi ve kontrollü biçimde ifade edilmesi gerekir (Soykan, 2003; Şakiroğlu, 2014:32-33).

2.15.2. Öfke Türleri

Her öfke türü birbirinden farklıdır. Bazı öfke çeşitleri yıkıcı ve yıpratıcıdır, bazıları ise başka bir duyguyu gizler. Bazıları da mevcut zamanda hissedilmesede kişiyi birine veya bir şeye yöneltir (Greenberk, 2015:229).

Tatlıoğlu ve Karaca (2013), öfkeyi üç grupta ele almışlardır . Bunlar: maskelenmiş öfke, patlayıcı öfke ve kronik öfkedir.

Maskelenmiş Öfke

1.Pasif Agresif Öfke: Bu tip öfkeyi yaşayan bireyler öfkelerini dolaylı yoldan gösterir ve karşısındakine kırıcı davranışta bulunurlar. Pasif agresif öfke tarzına sahip bireylerin çevresi onun öfkeli olduğu zamanı anlayamazlar. Birey öfkesinin asıl kaynağına yönelmek yerine, etrafındaki insanları rahatsız edecek davranışlar sergiler. Bu durum bireyin çevresi ile sorun yaşamasına yol açar. Bu sebepten dolayı bireyler anlaşılmamış ve yalnız hissederler (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013; Şakiroğlu, 2014:42). Örnek olarak sınıf arkadaşının tavırlarına öfkelenen bir öğrenci arkadaşı ile bu konuyu konuşmak yerine tepkisini ertesi günlerde onu tersleyerek gösterebilir.

2.Kendine Yöneltilen Öfke: Bu öfke türü bireylerin hayatlarında istemediği şekilde giden olay ve durumlardan dolayı kendilerini suçlamalarına, değersiz bulmalarına sebep olur. Bu bireyler öfkelerini oluşturan kaynaklar yerine kendilerine öfkelenirler. Hatta daha sonra kendilerine zarar vermeye yönelik eğilimlere ve öz-kıyım eylemlerine girişirler (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013; Şakiroğlu, 2014:42). Freud'a göre

depresyon ie yöneltilen bir öfkedir. Yani depresyon geçiren insanlar bilinçli olmayan bir şekilde öfke duygusunu yaşarlar. rnek olarak kişi, ailesindeki bireylere vurmak isteyebilir ancak sağlıklı bir insan bu gibi duyguları açıkça göstermez. Psikanalizciler bireyler toplumun değer ve kıstaslarını içselleştirdiği ve bunların genellikle düşmanlığı dışa vurmayı hoş karşılamadığını belirler. Bu sebepten öfke duygusu ie döner ve bireyler bu durumun acısını kendilerinden çıkarırlar. Psikanalizcilere göre ayrıca bu durum bilinçaltı düzeyde gerçekleşir (Burger, 2006: 29).

Patlayıcı fke

1. Ani fke: Bu fke çeşidi kişinin tamamen kontrolden çıkmasına sebep olur. Ani fke genellikle karşılaştıkları zorluklara ve işlerin istediği gibi gitmemesine tahammül edemeyen bireylerde ortaya çıkar. Bu öfkeye sahip bireylerin stres düzeyleri yüksektir. evresindeki bireylere ani tepkiler verdikleri ve kırııcı davrandıkları için çevresindeki insanlar rahat ve güvende hissedemezler (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013). Ani öfkeye sahip bireyler verdiği yemek siparişinin gecikmesine, iş arkadaşı ile arasında geçen ufak bir anlaşmazlığa bile fazla tepki gösterebilirler.

2. Utanca Dayalı fke: Birey yaptığı eylem yüzünden utanç duyduğunda bunu bastırabilmek için öfkesini abartılı şekilde etrafına yöneltebilir (Tatlıoğlu ve Karaca , 2013). Utanç duygusu; suçluluk, mahcup hissetme , hayal kırıklığı , pişman olma , küçük düştüğünü hissetme ve zlme durumlarını içerir (Goleman, 2005). Bu duygu daha çok toplumsal olaylar sonucunda oluşur . Bu sebepten dolayı birey öfkesini çevresine yöneltebilir.

3. Planlanmış fke : Öfke birçok bireyi korkutan ve geriye çeken bir durum olmasından dolayı bazı bireyler amaçlarına ulaşabilmek için planlı olarak öfkeli davranış sergiler. Bireyler öfkesine planlı olarak başlasa ve kısa süreli olarak işe yarar görünse bile bu durum, hem öfkelenen bireye hem de çevresine olumsuz etkileri olacaktır (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013; şakiroğlu, 2014:43). Ayrıca öfkenin fizyolojik etkileri kontrol edilemediğinden bu öfke türü onu kullanan bireye zarar verebilir (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013). Bu duruma örnek olarak fkelenendiği zaman istediğinin yapıldığını fark eden bir ergenin istekleri reddedildiği zaman öfkeli davranması verilebilir.

Kronik Öfke Çeşitleri

Spielberger (1995)'e göre alışkanlık yapmış öfke ve korku bazlı öfke olmak üzere 2 tür kronik öfke vardır (Aktaran: Tatlıoğlu ve Karaca, 2013).

1. Alışkanlık Yapmış Öfke: Uzun süreli bir dönemi öfkeli geçirmiş insanlarda öfkenin bazı davranış biçimleri kronikleşebilir (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013). Bu kişilerin öfke düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Örneğin bu bireyler ağır ilerleyen bir kuyruk veya bulamadıkları bir eşya karşısında çabuk sinirlenirler. Çoğu birey bu tarz tatsızlıkları kabullenirken, bu bireyler çok kolay rahatsızlık duyar (Burger, 2006:307).

2. Korku Bazlı Öfke: Belirli bir nedeni olmadan korkuları olan bireyler öfke dolu olabilirler. Bu bireyler sürekli olarak korkacak bir şeyler buldukları için streslerini sürekli öfke ile gösterebilirler (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013).

2.15.3. Ergenlikte Öfke

Bireyin yetişkinler içindeki yerini ve konumu alabilmesi, toplumun bir parçası olabilmesi için ergenlik dönemindeki bilgi, beceri ve deneyimleri kazanması gerekir. Ergenin yetişkinler dünyasındaki olgunluğa ulaşabilmesi için gelişim dönemini sağlıklı geçirmesi gerekir. Ergenin bulunduğu dönemi sağlıklı geçirmesi için duygularını tanıması ve davranışlarını kontrol etmesi gerekir. Bu dönemlerdeki en önemli duygulardan biri öfkedir (Duran ve Eldeleklioğlu, 2005). Öfke bütün gelişim dönemleri için önemli bir duygu olmasına karşın özellikle çocukluğun sonları ve ergenliğin başlarında etkisi fazladır. Ergenlik dönemindeki öfkelerin sebebi genellikle sosyal faktörlerdir. Ergenle dalga geçilmesi yalan söylenmesi başlıca sebeplerdendir. Ergen; eleştirilme, reddedilme, küçümsenme durumlarını aşırı hassaslaşan benliğine ve kendisi için önemli olan toplumsal yerine ilişkin tehdit olarak görmekte ve bu sebepten de öfkelenmektedir. Bu dönemler hem bedensel hem de ruhsal değişim sürecini içerdiğinden bireyin öfkeyi kontrolsüz ve ani tepkilerle gösterme eğilimi vardır. Ergenin öfkeye kapılma şekillerindeki farklılıklarda bireysel özelliklerinin etkisi vardır. Örnek olarak bazı ergenler nadiren öfkelenirken, bazıları günlük yaşamında olaylara öfke ile karşılık verir, sözel ve bedensel saldırganlık sergilerler. Öfkesini saldırgan bir şekilde ifade eden ergenlere aile ortamı tarif etmeleri istendiğinde genellikle aile yapısının

sağlıksız işlevleri olduğu görülmektedir. Bireyin bu dönemi sağlıklı geçirmesi için ailenin ona verdiği önemi, onu dinlemek, anlamak için zaman ayırdığını göstermesi güvenli ve özgür hissettirecek, bu sayede öfke ile saldırganlık hissini azaltacaktır (Yazgan-İnanç, 2007:259-260; Yavuzer, 2011:271; Şakiroğlu, 2014:107).

Ergenlikte görülen kriz durumlarından biri öfke patlamalarıdır. Ergenin öfkesinin yoğunluğu ve öfkenin sonucunda yaptığı saldırganlığın derecesi kişiden kişiye ve öfkenin sebebine göre değişir. Bu tarz öfke patlamaları psikolojik bir kriz değildir fakat öfkesinin yoğunluğundan dolayı ergen etrafını kırıp döküyorsa ağır bir ruhsal bozukluğun belirtisi olabilir. Öfke nöbetleri sırasında birey kendini kontrol edememekte ve gerçeği değerlendirmesi bozulmaktadır. Ergenin bastırılmış öfke duyguları ve rencide edilmesi öfke patlamasını artırabilir. Ergenin öfkesi birine yönelik olabilir veya hayal kırıklığı ya da engellenmelerinden dolayı etrafa yönelik tepkiler biçiminde de görülebilir. Bu tarz patlamalarında ergen, öfkesini oluşturan kaynaklar yerine kendisinden daha güçsüz gördüğü bireylere yöneltir. Ergen öfke patlamasından sonra yaptıklarından utanıp, pişman olabilir. Öfke patlamalarının tekrarlanması artarsa ergen profesyonel yardıma ihtiyaç duyabilir (Kulaksızoğlu, 2011: 237-238). Ergen bu dönemde öfkesi ile nasıl başa çıkacağını öğrenmezse ileride ciddi sorunlarla karşılaşması kaçınılmazdır (Duran ve Eldeleklioğlu, 2005).

2.15.4. Öfke ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Güleç (2002), ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarıyla benlik algısı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırmıştır. Araştırma grubunu 148 kız ve 191 erkek olmak üzere 339 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile benlik algısı arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki bulmuştur. Çalışmacı akademik başarı ve öfke puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptamıştır.

Boman (2003), lisenin ilk yılını tamamlayan 120 öğrencide öfkenin duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlarında cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırmacı, kızların öfkelerini erkek akranlarından daha pozitif ifade ettikleri, öfkelendikleri esnada öğretmenlerinden daha çok yardım aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin okula karşı bilişsel öfkelerinin daha fazla olduğunu saptamıştır.

Demirci-Danışık (2005), ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarıyla problem zme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmayı 555 ergen üzerinde yrtmştir. Sürekli fke, öfke içte ve öfke dışta değişkenleriyle problem zme becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Öfke kontrolü ve problem zme becerilerinde ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptamıştır.

Duran ve Eldedeklioğlu (2005), bilişsel–davranışçı yaklaşımın ilkelerine dayanan fke Kontrol Programının etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu 15-18 yaş arası 10 kişi deney grubu, 10 kişi kontrol grubu olmak üzere 20 ergen oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere 10 hafta süren 90’ar dakikal program uygulamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerin ntest-sontest puan ortalamalarının farkı ile kontrol grubundaki öğrencilerin ntest-sontest puan ortalamaları farkı arasında anlamlı bir fark saptamışlardır.

Kısaç (2005) alışmasını 70’i lise, 244’ niversite olmak üzere 314 ğrenci üzerinde yrtmştir. Lise ve niversite ğrencilerinin öfkelerini daha çok kimlere ifade ettiklerini belirlemeyi ve bu durumu cinsiyet ve eğitim düzeylerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öfkelerini en çok yakın arkadaş, anne ve küçük kardeşe ifade ettiklerini, en az ifade ettikleri bireylerinse daha çok otorite figürü ya da konumunda olarak kabul edilen, yönetici ve amir statüsündeki kişiler ve öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kız öğrenciler öfkelerini erkeklerden daha fazla annelerine ifade ederken, erkek öğrenciler ise öfkelerini kızırlardan daha fazla otorite figürlerine ifade ettiği görülmektedir.

Tekinsav-Sütçü (2006), ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bir bilisel davranışçı grup terapisi programı hazırlamak ve bu programın etkilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. ncesinde bir pilot çalışma yaparak 12 seanslık bir program hazırlamıştır. Hazırlanan program 7. ve 8. sınıflarda eğitim gören 19 deney ve 21 kontrol olmak üzere 40 öğrenciyle yrtlmştir. Programın uygulanması sonrasında deney grubunun sürekli öfke ve dışa yöneltilen öfkeden aldıkları puanların kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı öfke kontrolü puanlarının ise anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Gündoğdu (2010) alışmasında, 9. sınıfa devam eden öğrencilerin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin cinsiyet, ailenin gelir durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Ek olarak çatışma çözme, öfke ve saldırganlık arasındaki ilişkiye bakmıştır. Kız ğrencilerin ie yönelik öfke puanlarını daha yüksek bulmuştur. Ailelerin maddi durumu yüksek olan öğrencilerin dışa yönelik öfkelerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışa puanları ile çatışma çözme saldırganlık alt boyut puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ek olarak, öfke kontrol puanları ile çatışma çözme saldırganlık alt boyut puanları arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Ayrıca ğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışa puanları ile toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutları puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülürken; öfke kontrol puanları ile toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutları puanları arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Ata, Akpınar ve Kelleci (2011), niversite öğrencilerin öfke ifade tarzı ile problemlili internet kullanımını incelemişlerdir. Çalışmanın araştırma grubunu çeşitli bölümlerde eğitim gören 360 ğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda problemlili internet kullanımı ile öfke ifade tarzları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Hejazi ve arkadaşları ergenlerin öfke kontrolleri öğretmek üzere 50 ğrenci üzerinde bir eğitim çalışması yapmışlardır. Öfke kontrolü arttıa öz-yeterliğinde arttığını tespit etmişlerdir (Hejazi, Alesharsem ve Alavi, 2011).

Avşaroğlu, Arslan ve Deniz (2012), sosyal beceri açısından öfke yönetimini incelemişlerdir. Çalışmanın araştırma grubunu 214'  kadını, 300' erkek olmak üzere 514 niversite ğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucu olarak, sürekli öfke ile duygusal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol arasında düşük olumsuz bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca ie yönelik öfke ile duygusal duyarlılık, duyuşsal kontrol, duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol arasında düşük seviyede olumsuz bir ilişki saptamışlardır. Dışa yönelik öfke ile duygusal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol arasında düşük seviyede olumlu bir ilişki belirlemişlerdir. Öfke kontrolüyle ise

duyuşsal anlatımcılık, duygusal duyarlılık, sosyal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık arasında düşük seviyede olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Gönültaş (2013), 8. sınıf öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarıyla ile saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma grubunu 723 öğrenci oluşturmaktadır. Gönültaş erkek öğrencilerin sürekli öfke ve saldırganlık düzeylerinin kızlardan daha fazla olduğunu bulmuştur. Ailelerin maddi durumuna göre sürekli öfkeleri ve öfke ifade tarzlarının farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin sürekli öfke, içe yönelik öfke ve dışa yönelik öfkeleri artıkça ve öfke kontrolleri azaldıkça saldırganlıklarının arttığını saptamıştır.

Suin ve Sunah (2014) evsiz bireylerin fonksiyonel sağlığını artırmak amacıyla hemşirelik müdahalelerin planlanmasıyla ilgili bir çalışma yürütmüşlerdir. Evsiz erkeklerin fonksiyonel sağlığı ve öfkesi arasındaki ilişkide öz-yeterliğin aracılığını incelemiştirlerdir. Çalışmayı sığınma evinde kalan ve evsizler için ücretsiz yemek servis eden bir merkeze gelen 137 erkek üzerinde yürütmüşlerdir. Fonksiyonel sağlık, öz-yeterlik ve öfke arasında anlamlı pozitif korelasyonlar olduğunu saptamışlardır. Ayrıca öz-yeterlik algısının öfke ve fonksiyonel sağlık arasındaki ilişkide tam bir arabulucu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sağır (2016) çalışmasında, ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemiştir. Araştırma grubunu lisede okuyan 500 kız 500 erkek olmak üzere toplam 1000 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ailelerin demokratik tutumları artıkça ergenlerin sürekli öfke, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi dışa yansıtma puanlarında azalma olduğunu ve öfke kontrolü puanlarının ise attığını saptamıştır. Ailelerin otoriter ve koruyucu/istekçi tutumları attıkça ergenlerin sürekli öfke, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi dışa yansıtma durumunun arttığı ve öfke kontrolünün azaldığı sonucunu bulmuştur.

Alkış (2016), araştırmasında boşanmış ve boşanmamış ailelerdeki ergenlerin denetim odakları ile öfke ifade tarzlarını incelemiştir. Araştırma grubunu 299 kız ve 261 erkek olmak üzere toplam 560 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 188'inin anne-babası boşanmış, 372 öğrencinin ise anne-babası boşanmamıştır. Alkış çalışmasında

anne-baba boşanma durumuna göre, ergenlerin öfke ifade tarzlarındaki farkın anlamlı olmadığını saptamıştır.

Dündar (2016), araştırmasında lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ölçme araçları olarak “Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ile “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puanları arttıkça sürekli öfke, dış vurulan öfke ve içte tutulan öfke puanları azalmakta, öfke kontrol puanları yükselmektedir.

Ayan (2017) çalışmasında, lise öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının öfke kontrolü üzerindeki etkisi incelemiştir. Ayrıca yalnızlık ve utangaçlık düzeyinin, öz-yeterlik ve öfke kontrolü üzerindeki etkisini de araştırmıştır. Çalışmacı öfke kontrolü ile dışa dönüklük düzeyi arasında pozitif, kişilerarası utangaçlık düzeyiyle ise negatif ilişki bulmuştur. Ayrıca ailenin tek çocuğu olanların öfke kontrol düzeylerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ek olarak öz-yeterlik algısı ve öfke kontrolleri arasında pozitif bir ilişki saptamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, evreni ve araştırma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki farkı incelemektir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeklerinden elde ettikleri puanlar karşılaştırılmıştır. Bu yüzden araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde çözümleme iki şekilde yapılabilir. Bu çözümlenmeler, korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2014:81). Ek olarak bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeklerinden elde ettikleri puanlarla akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzı değişkenlerini anlamlı olarak yordayıp yordamadığı saptanmıştır.

3.2. Evren ve Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Konya ilinde 2015-2016 eğitim- öğretim yılında eğitim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 12-15 yaş aralığındadır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenme güçlüğü görülüp görülmemesine, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğü Görülüp Görülmemesi, Cinsiyetleri ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenme Güçlüğü	N	% Yüzde
Olan	55	50,0
Olmayan	55	50,0
Total	110	100,0
Cinsiyet	N	% Yüzde
Kız	52	47,3
Erkek	58	57,7
Total	110	100,0
Sınıf	N	% Yüzde
5. sınıf	10	9,1
6. sınıf	34	30,9
7. sınıf	38	34,5
8. sınıf	28	25,5
Total	110	100,0

Araştırma kapsamında formlar toplam 116 (52 kız, 58 erkek) öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan incelemede eksik ve hatalı doldurulan 6 form devre dışı bırakılmıştır. Bu çalışmanın araştırma grubunu Konya ilinde bulunan öğrenme güçlüğü tanısı almış 55 öğrenci ve herhangi bir tanısı olmayan 55 öğrenci olmak üzere toplam 110 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma grubu 5. sınıf 10, 6. sınıf 34, 7. sınıf 38, 8. sınıf 28 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin demografik nitelikleriyle ilgili bilgileri almak için “Kişisel Bilgi Formu” , öz-yeterlik algılarını belirlemek için “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” (Telef ve Karaca , 2012), sürekli öfkelerini ve öfkelerini ifade etme şeklini belirlemek için “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği” (Özer, 1994) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu; araştırma grubuna katılan bireylerin cinsiyet, yaş, sınıf, öğrenme güçlüğü görülme durumu , ailenin sosyo -ekonomik durumu , annenin ve babanın eğitim seviyesi , akademik başarısı ile ilgili genel bilgilerin öğrenilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan formdur.

3.3.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz -yeterlik Ölçeği , orijinal formu Muris (2001) tarafından geliştirilmiştir. 14-17 yaş arasında 140 kız ve 190 erkek olmak üzere 330 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ölçek akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Araştırmada ölçek 24 madde ile yürütülmüş daha sonra 3 madde ölçekten çıkartılarak 21 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. 21 maddelik bu ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin toplam açıklanan varyansı %56.7 olarak belirtilmiştir (Muris, 2001). Ölçek Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır . Ölçek 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. sınıflar olmak üzere 1250 kişiye uygulanmıştır . Katılımcıların yaşları 12-19 arasındadır. Türkçe ve İngilizce formlar arasında korelasyonların ölçeğin geneli için .95 ve alt boyutlarında ise akademik öz -yeterlik .93, sosyal öz -yeterlik .94 ve duygusal öz -yeterlik .91 ($p < .01$) düzeyinde yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmektedir . Çocuklar İçin Öz -yeterlik Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması Cronbach alfa ve test tekrar test yöntemi kullanılarak yapılmıştır . Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında ise akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz -yeterlik için .78 olarak bulunmuştur . Bu sonuçlara göre ölçeğin genelinde olduğu gibi tüm alt ölçeklerin de ait oldukları faktörleri ölçmede kararlılık gösterdiği söylenebilir . Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır . Ayrıca, benzer ölçekler kullanılarak ölçeğin ölçüt -bağımlı geçerliliğine bakılmıştır . Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formdaki faktör yapısıyla Türkçe formundaki faktör yapısının aynı olduğu belirlenmiştir . Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyans %43,74 olduğu görülmektedir . Ölçek 5'li likert tipidir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten

alınan düşük puan ise öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir (Telef,2011; Telef ve Karaca, 2012).

3.3.3. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖTÖ) Spielberger ve Jacobs, Russel ve Crane'nin tarafından 1980-1983 yılları arasında geliştirilmiştir (Aktaran: Gültekin, 2011). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Özer (1994) tarafından yapılmıştır. SÖÖTÖ, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Sürekli Öfke 10 madde ve Öfke İfade Tarzı 24 madde olmak üzere toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Öfke İfade Tarzı alt ölçeğinin ise ayrıca 3 ayrı alt boyutu vardır. Bunlar Kontrol Altına Alınmış Öfke, Dışa Yöneltilen Öfke ve İçe Yöneltilen Öfke'yi içerir ve 8'er maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri 4'lü likert tipi bir puanlamaya sahiptir. Sürekli öfke ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 40'tır. İçe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke kontrolü alt ölçeklerinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir. Ölçek 52 üniversite öğrencisi, 53 lise son sınıf öğrencisi, 113 hemşirelik meslek lisesi öğrencisi, 78 psikolojik danışmana başvurmuş birey olmak üzere 295 kişiye uygulanmıştır. Sürekli Öfke Ölçeğinin güvenirlik katsayılarının $\alpha = 0.68$ ile 0.84 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan güvenirlik çalışmasındaki ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, sürekli öfke boyutu için $.79$, kontrol altına alınmış öfke boyutu için $.84$ 'dür (Özer,1994). Sütçü ve Aydın (2008) tarafından ortaokul öğrencileri için geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ölçekleri yaşları 11-15 arasında değişen 1348 çocuk ve ergenden (690 kız ve 658 erkek) oluşan bir araştırma grubu üzerinden yürütülmüştür. Uygulanan analizlerin sonucunda iç tutarlılık katsayıları sırasıyla sürekli öfke boyutu için $.86$, dışa yöneltilen öfke boyutu için $.82$, içe yönelik öfke boyutu için $.69$ ve kontrol altına alınmış öfke boyutu için ise $.84$ olarak saptanmıştır. Sürekli, dışa yönelik ve içe yönelik öfke alt ölçeklerinden düşük puan alınması olumlu olduğu düşünülürken; kontrol altına alınmış öfke boyutunda ise alınan düşük puanlar olumsuz olarak nitelendirilmektedir (Sütçü ve Aydın, 2008; Karababa ve Dilmaç, 2015).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla ekte verilen “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-1), “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” (Ek-2), “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği”(Ek-3) tek bir forma aktarılmıştır.

Veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Konya ilinde toplanmıştır. Uygulamalar derslik ortamında yapılmıştır. Araştırmacı uygulama yapmadan önce kendisini tanıtmıştır. Katılımcıların içten cevaplar vermeleri için gönüllülük esas alınmış, isim yazılmayacağı belirtilmiştir. Ölçekler tanıtılmış ve nasıl cevaplanacağı açıklanmıştır. Katılımcıların uygulama sırasında soruları cevaplanmıştır. Katılımcıların ölçekleri yanıtlaması yaklaşık olarak 30-45 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programına girilmiştir ve analizler bu program ile yapılmıştır. Çalışmanın araştırma grubundaki öğrencilerin farklı özelliklerde olması nedeniyle öz-yeterlik ve öfke ölçeklerinden elde edilmiş puanlar üzerinde normal dağılım analizleri yapılmıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2: Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Araştırmanın Değişkenleri	Shapiro-Wilk		
	Statistic	Sd	P
AÖY	.976	110	.047
SÖY	.975	110	.040
DÖY	.946	110	.000
TÖY	.966	110	.007
Sürekli Öfke	.929	110	.000
İçe Yöneltilen Öfke	.971	110	.018
Öfke Kontrolü	.973	110	.024
Dışa Yöneltilen Öfke	.935	110	.000

Tablo 2’de Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik, öz-yeterlik alt ölçekleri, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeklerinden elde edilen puanlar üzerinde gerçekleştirilen normal dağılım analizleri görülmektedir Shapiro-Wilk Testiyle gerçekleştirilen analizlere göre iki ölçeğin tüm puanlarından elde verilen normal dağılım varsayımlarını karşılamamaktadır. Bu nedenle bu çalışma da iki ölçekten elde edilen veriler üzerinde Non-Parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Bu kapsamda

- Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik, öz-yeterlik alt boyutları, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeklerinden elde ettikleri puanları karşılaştırırken Mann Whitney U Testi
- Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel öz-yeterlik, öz-yeterlik alt boyutları, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeklerinden elde ettikleri puanları karşılaştırırken Mann Whitney U Testi
- Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeklerinden elde ettikleri puanlarla akademik başarıları arasındaki ilişkilerin analizinde Spearman Brown (Rho) Korelasyon Katsayısı
- Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzı değişkenlerini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını tespit etmede Çoklu Regresyon Analizi Teknikleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel problemine ve genel probleme dayalı alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz-yeterlik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öz-yeterlik	Öğrenme Güçlüğü	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
AÖY	Var	55	37.81	2079.50	-5.827	.000*
	Yok	55	73.19	4025.50		
SÖY	Var	55	35.64	1960.00	-6.542	.000*
	Yok	55	75.36	4145.00		
DÖY	Var	55	35.61	1958.50	-6.552	.000*
	Yok	55	75.39	4146.50		
TÖY	Var	55	33.59	1847.50	-7.207	.000*
	Yok	55	77.41	4257.50		

p* < .05

Tablo 3’de öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt boyutlarının puanları arasındaki karşılaştırmalar görülmektedir. Mann Whitney U testiyle gerçekleştirilen analizlere göre öz-yeterlik ölçeklerinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında hesaplanan Z değerleri .05 düzeyinde anlamlı farka sahiptir (p < .05). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında öz-yeterlik ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin, olan öğrencilerden daha yüksek ortalamalar aldığı görülmektedir.

Tablo 4: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öfke	Öğrenme Güçlüğü	N	Sıraların Ortalaması	Sıraların Toplamı	Z	p
Sürekli Öfke	Var	55	56.89	3129.00	-3.011	.003*
	Yok	55	54.11	2976.00		
	Toplam	110				
İçe Yönelik Öfke	Var	55	64.63	3554.50	-3.012	.003*
	Yok	55	46.37	2550.50		
	Toplam	110				
Öfke Kontrolü	Var	55	46.36	2550.00	-3.012	.003*
	Yok	55	64.64	3555.00		
	Toplam	110				
Dışa Yönelik Öfke	Var	55	56.77	3122.50	-.420	.675
	Yok	55	54.23	2982.50		
	Toplam	110				

p* < .05

Tablo 4’de öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları puanlarının karşılaştırılma sonuçları görülmektedir. Analizlere göre öfke ifade tarzlarından içe yönelik öfke ve öfke kontrol boyutlarında grupların elde ettiği sıralama ortalamaları anlamlı farka sahiptir (p<.05). Buna karşın sürekli öfke ve dışa yönelik öfke alt ölçeklerinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıntılı analizlere göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde içe yönelik öfke puanları yüksek düzeyde görülürken, öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin ise öfke kontrollü puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 5: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öz-yeterlik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Öğrenme Güçlüğü Olan					Öğrenme Güçlüğü Olmayan					
		N	S.O	S.T	Z	p	N	S.O	S.T	Z	p	
AÖY	Kız	26	27.17	706.5	-0.37	0.715	Kız	26	29.31	762	-0.575	0.565
	Erkek	29	28.74	833.5			Erkek	29	26.83	778		
	Total	55					Total	55				
SÖY	Kız	26	30.33	788.5	-1.02	0.306	Kız	26	30.67	797.5	1.996	0.048*
	Erkek	29	25.91	751.5			Erkek	29	25.6	732.5		
	Total	55					Total	55				
DÖY	Kız	26	28.63	744.5	-0.28	0.78	Kız	26	30.04	781	-0.897	0.37
	Erkek	29	27.43	795.5			Erkek	29	26.17	759		
	Total	55					Total	55				
TÖY	Kız	26	28.77	748	-0.34	0.736	Kız	26	30.37	789.5	-1.038	0.299
	Erkek	29	27.31	792			Erkek	29	25.88	750.5		
	Total	55					Total	55				

$p < .05$

Tablo 5’de öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Analizlere göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlik ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında cinsiyetler arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna karşın öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde sosyal öz-yeterlik alt ölçeğinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark söz konusudur ($p < .05$). Farkın kaynağı incelendiğinde öğrenme güçlüğü olmayan kız öğrencilerin erkek akranlarından daha düzeyde yüksek sosyal öz-yeterlik puanına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 6: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenme Güçlüğü Olan						Öğrenme Güçlüğü Olmayan					
	Cinsiyet	N	S.O	S.T	Z	p	Cinsiyet	N	S.O	S.T	Z	p
Sürekli Öfke	Kız	26	28.19	733.00	-.085	.933	Kız	26	23.52	611.50	1.969	.049*
	Erkek	29	27.83	807.00			Erkek	29	32.02	928.50		
	Total	55					Total	55				
İçe Yönelik Öfke	Kız	26	25.83	671.50	-.956	.339	Kız	26	27.54	716.00	-.203	.839
	Erkek	29	29.95	868.50			Erkek	29	28.41	824.00		
	Total	55					Total	55				
Öfke Kontrolü	Kız	26	25.37	649.50	1.967	.049*	Kız	26	30.71	798.50	1.193	.233
	Erkek	29	30.36	890.50			Erkek	29	25.57	741.50		
	Total	55					Total	55				
Dışa Yönelik Öfke	Kız	26	27.48	714.50	-.228	.819	Kız	26	26.38	686.00	-.712	.477
	Erkek	29	28.47	825.50			Erkek	29	29.45	854.00		
	Total	55					Total	55				

$p^* < .05$

Tablo 6'da öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sürekli öfke ve öfke ifade ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Mann Whitney U testiyle gerçekleştirilen analizlere göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sadece öfke ifade tarzları ölçeğinin öfke kontrolü alt boyutunda cinsiyetler açısından anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu boyutta öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilerin aynı özellikte kız akranlarından daha yüksek düzeyde öfke kontrolü puanına sahip olduğu görülmüştür.

Aynı ölçeklerde öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin cinsiyetleri açısından gerçekleştirilen analizlerde sürekli öfke ölçeğinde anlamlı farklar gözlenmiştir ($p < .05$). Bu ölçekte öğrenme güçlüğü olmayan erkek öğrenciler kız akranlarından daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Tablo 7: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle ilgili Değişkenlerle Akademik Başarı Arasındaki İlişki

ÖZ-YETERLİK	Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler		Öğrenme Güçlüğü Olmayan Öğrenciler	
	Spearman Rho	P	Spearman Rho	P
AÖY	.158	.248	.079	.565
SÖY	.138	.316	-.023	.869
DÖY	.136	.320	.021	.878
TÖY	.133	.335	.018	.895

Tablo 7’de öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin akademik başarıyla olan ilişkisine ait sonuçlar görülmektedir. Spearman Brown korelasyon tekniğiyle gerçekleştirilen analizlere göre öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerle akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 8: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarıyla İlgili Değişkenlerin Akademik Başarıyla İlişkisi

	Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler		Öğrenme Güçlüğü Olmayan Öğrenciler	
	Spearman Rho	P	Spearman Rho	P
Sürekli Öfke	-.022	.873	-.047	.733
İçe Yönelik Öfke	.037	.787	-.103	.453
Öfke Kontrolü	-.084	.542	.138	.316
Dışa Yönelik Öfke	.149	.278	-.094	.493

Tablo 8’de öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarıyla ilgili değişkenlerin akademik başarıyla olan ilişkisine ait sonuçlar görülmektedir. Analizlere göre her iki gruptaki öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade

tarzları puanları akademik başarı ile negatif ilişki göstermesine rağmen bulguların anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 9: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin Sürekli Öfkeyi Anlamlı Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler					Öğrenme Güçlüğü Olmayan Öğrenciler						
R ²	F	p	β	p	R ²	F	p	β	p		
.098	1.84	.151	AÖY	.159	.296	.123	2.38	.080	AÖY	-.167	.308
			SÖY	.255	.135				SÖY	.164	.358
			DÖY	-.158	.313				DÖY	-.337	.053

Bağımsız Değişken: Öz-yeterlik (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY)

Bağımlı Değişken: Sürekli Öfke

Tablo 9'da öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde bağımsız değişkenlerin birlikte (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY) sürekli öfke davranışını yordayıp yordamadığına ve ne kadarını açıkladığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Analizlere göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterliğe ilişkin bağımsız 3 değişken (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY) sürekli öfke davranışının yaklaşık %9,8'ini açıklamaktadır ($R^2=.098$). Bununla birlikte bu değer anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Yani öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-yeterliklerine ilişkin inançları onların sürekli öfke davranışlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Aynı duruma öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler açısından bakıldığında araştırmanın bağımsız değişkenleri (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY) sürekli öfke davranışının yaklaşık %12,3'ünü ($R^2=.123$) açıklamaktadır. Elde edilen bu bulgu da anlamlı bir regresyon katsayısını ortaya koymamıştır ($p>.05$). Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde de öz-yeterliklerine ilişkin bağımsız değişkenlerin sürekli öfke davranışını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

Tablo 10: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin İçe Yönelik Öfke Değişkenini Anlamli Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler						Öğrenme Güçlüğü Olmayan Öğrenciler					
R ²	F	p	Değişkenler	β	p	R ²	F	p	Değişkenler	β	p
.113	2.16	.103	AÖY	-.239	.116	.169	3.45	.023*	AÖY	-.349	.031*
			SÖY	.024	.885				SÖY	.057	.741
			DÖY	.299	.052				DÖY	-.165	.300

p* < .05

Bağımsız Değişken: Öz-yeterlik (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY)

Bağımlı Değişken: İçe Yönelik Öfke

Tablo 10'da öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin içe yönelik öfke değişkenini anlamli olarak yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili ele alınan üç bağımsız değişken içe yönelik öfke değişkeninin yaklaşık %11,3'ünü açıklamaktadır. Bu öğrencilerde akademik ÖY, sosyal ÖY ve duygusal ÖY değişkenleri bir bütün olarak içe yönelik öfkede anlamli bir etkiye sahip değildir. Aynı duruma öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde bakıldığında analizde adı geçen bağımsız değişkenler içe yönelik öfke değişkeninin yaklaşık %16,9'unu açıklamıştır. Bu bulgu oldukça yüksek ve anlamli bir yordayıcılık düzeyini göstermektedir (F=3.45; p<.05). Öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarının içe yönelik öfke değişkeniyle olan Beta katsayılarına bakıldığında sadece akademik öz-yeterlik değişkeninin içe yönelik öfkeyle anlamli ve negatif bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (β=-0.349). Bu sonuca göre akademik öz-yeterliği düşük olan öğrenciler daha yüksek düzeyde öfke içe vurumu davranışına yönelmektedir.

Tablo 11: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin Öfke Kontrolü Değişkenini Anlamli Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler						Öğrenme Güçlüğü Olmayan Öğrenciler					
R ²	F	p	Bağımsız Değişkenler	β	p	R ²	F	p	Bağımsız Değişkenler	β	p
.201	4.26	0.009*	AÖY	.227	.115	.037	.65	0.58	AÖY	.014	.936
			SÖY	-.563	.001*				SÖY	.063	.737
			DÖY	.263	.078				DÖY	.142	.405

p* < .05

Bağımsız Değişken: Öz -yeterlik (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY)

Bağımlı Değişken: Öfke Kontrolü

Tablo 11'de öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin öfke kontrolü değişkenini ne düzeyde yordadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Analizlere göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili üç değişken öfke değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır (F=4.26; p<.05). Bu öğrencilerde öfke kontrolündeki değişkenliğin yaklaşık %20,1'i öz-yeterlikle ilgili faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bağımsız değişkenler tek tek incelendiğinde bu açıklayıcılıkla en yüksek ve anlamlı ilişkinin sosyal öz-yeterlikten kaynaklandığı görülmektedir (β= -0.563). Tüm bu sonuçlara karşın öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin öfke kontrolünü anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir (F=0.65; p>.05).

Tablo 12: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin Dışa Yönelik Öfke Değişkenini Anlamlı Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler						Öğrenme Güçlüğü Olmayan Öğrenciler					
R ²	F	p		β	p	R ²	F	p		β	p
.086	1.59	.203	AÖY	-.210	.173	.025	.43	.730	AÖY	-.174	.312
			SÖY	.352	.043				SOY	.152	.421
			DÖY	-.081	.607				DÖY	-.052	.760

Bağımsız Değişken: Öz-yeterlik (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY)

Bağımlı Değişken: Dışa Yönelik Öfke

Tablo 12’de öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin dışa yönelik öfke değişkenini anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Analizlere göre gerek öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde (F=1.59; p>.05) gerekse de öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde (F=0.43; p>.05) öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin dışa yönelik öfke bağımlı değişkenini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın genel problemine ve genel problemine dayalı alt problemlerine ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz-yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik puanları öğrenme güçlüğü olmayan akranlarının puanlarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Literatürdeki bazı çalışmalar bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Urfalı-Dadandı (2015) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Lackaye, Margalit ve Ziman (2006) yaptıkları bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akademik ve sosyal öz-yeterlik algılarını normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı düzeyde düşük bulmuşlardır. Diğer yandan bu çalışma ile farklılaşan bulguda görülmektedir. Lackaye ve arkadaşları (2006) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin duygusal öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir

Ayrıca bu çalışmanın literatürdeki bilgiyi desteklediği görülmektedir. Okul döneminde yaşının gerektirdiği sosyal ve akademik beceriler, oyun becerileri açısından akranlarından farklı görünen çocuklar okul ortamında çeşitli olumsuz durum ve tutumlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar da yaşitlarından farklı oldukları için aynı problemlerle karşılaşabilirler. Okuldaki ve oyunlardaki kurallarını bilseler bile uyma konusunda problem yaşayabilirler. Ayrıca dil becerileri ile ilgili problemler yaşayıp, akranlarının konuşmalarını takip etmekte zorlanabilirler. Şaka ve mizahi durumları anlayamayabilirler (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2017:99). Bu tür sebeplerden dolayı öğrenme güçlüğü'nün etkisinin en çok yaşadığı alanlardan biri de sosyal ilişki alanıdır. Yapılan araştırmalara bakıldığında öğrenme güçlüğü yaşayan

öğrencilerin arkadaş grubunda, okul çevresinde daha az iletişim kurulan ve daha az tercih edilen bireyler oldukları görülmektedir (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011:256). Bunların etkisiyle de birey düşük sosyal öz-yeterlik algısına sahip olabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarının dolaylı da olsa benzerlik gösterdiği çalışmalar mevcuttur. Yüzeysel olarak bakıldığında öz- yeterlik ve öz saygı kavramları benzerlik içerse de bu kavramlar aynı değildir fakat benlik saygısı ve öz-yeterlik biriyle ilişkili kavramlardır (Stajkovic ve Luthans, 1998; Hoy, 2004). Duman-Saday (2014) yaptığı bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların öz saygı puanlarının normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük olduğunu saptamıştır. Elemek'in (2008) yaptığı bir çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların benlik saygıları normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha düşüktür. Koçkar (2006) ise öğrenme güçlüğü olan çocukların diyabet tanısı almış çocuklara göre daha düşük benlik saygısı puanı aldığını saptamıştır.

5.2. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Elde edilen sonuçlara göre öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sürekli öfke ve dışa yöneltilen öfke puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin öfke kontrol puanları öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin puanından daha yüksektir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin içe yöneltilen öfke puanları ise öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin puanından daha yüksektir.

Bu çalışmayla literatürdeki bilgiler paralellik göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler duygularını anlamada, anlamlandırma ve ifade etmede sorun yaşayabilirler. Yaş ve zekalarına uygun olmayan duygu ve düşünceler hissedebilir ve tepkiler verebilirler (Tuğ, 2011; Yıldız, 2004). Bu sebepten dolayı öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öfkelerini kontrol etmekte zorlanabilir veya öfkelerini ifade etmekte zorlandıklarından dolayı içine atabilirler. Ayrıca Yıldız'a göre öğrenme güçlüğü olan bazı çocuklar korkularını dolaşılı yollarla ifade edebilir, pasif agresif tutumlar sergileyebilirler. Pasif ve bağımlı bir özelliğe sahip olabilirler (Yıldız, 2004).

Yurt içi literatür tarandığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öfkelerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışı literatür incelendiğinde ise öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin öfkelerine yönelik daha çok deneysel çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Moore, Adams, Elsworth ve Lewis, 1997; Rossiter, Hunnisett ve Pulsford, 1998; Whitaker, 2001). Heavey, Adelman, Nelson ve Smith (1989) bu çalışma ile benzer bulgulara ulaşmışlardır. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul öfke düzeyinin normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır.

5.3. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öz-yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Gerçekleştirilen çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlik ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında cinsiyet açısından farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde ise sosyal öz-yeterlik alt ölçeğinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark söz konusudur. Bu boyutta kız öğrencilerin erkek akranlarından daha yüksek sosyal yeterlik puanının sahip olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin genel öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu çalışma literatürdeki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Telef, 2011; Bozkurt, 2014; Certel, Bahadır, Saracaoğlu ve Varol, 2015; Kaçar, 2016). Diğer yandan Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) kız öğrencilerin genel öz-yeterlik algısının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur.

Gerçekleştirilen araştırmada öğrenme güçlüğü olmayan kız öğrencilerin sosyal öz-yeterlik algısı erkek akranlarından anlamlı bir düzeyde yüksekken, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal öz-yeterlik algıları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Telef (2011), kızların sosyal öz-yeterlik algısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca sosyal öz-yeterlik algısının cinsiyete göre

farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Çubukçu ve Girmen, 2007; Gülşen, 2013; Certel ve ark., 2015).

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çalışma, Certel ve arkadaşlarının (2015) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Aksu (2015) da benzer bir sonuca ulaşmıştır. Diğer yandan Telef (2011) yaptığı çalışmada kızların öz-yeterlik algısının erkeklerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Satıcı (2013) ve Erzen (2013) ise çalışmalarında erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının kızlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin duygusal öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatüre bakıldığında çalışmalar bu bulgudan farklıdır. Erkek öğrencilerin öz-yeterlik algılarının kızlardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Telef, 2011; Certel ve ark., 2015).

Araştırma bulgularında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık görülmemesinin sebebi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin genel olarak düşük öz-yeterlik algısına sahip olmaları olabilir. Çünkü öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler hem akranları hem de arkadaşları tarafından dışlanmaya maruz kalmaktadırlar. Grup etkinliklerinde daha az tercih edilmektedirler. Akran baskısını en çok yaşayan gruplardan biri olmaktadır. Bütün bu olumsuz durumlar öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden yıpranmalarına sebep olabilmektedir (Çakıroğlu, 2015:64).

5.4. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öfke ifade tarzları ölçeğinin öfke kontrolü alt boyutunda cinsiyetler açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu boyutta öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilerin aynı özellikte kız akranlarından daha yüksek düzeyde öfke kontrolü puanları aldığı görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde ise cinsiyete göre sürekli öfke ölçeğinde anlamlı farklar

gözlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olmayan erkek öğrenciler kız akranlarından daha yüksek sürekli öfke puanları elde etmişlerdir.

Araştırmada öğrenme güçlüğü olmayan erkek öğrencilerin kız akranlarından daha fazla sürekli öfke puanları elde ettiği saptanmıştır. Gülveren (2008) de çalışmasında İstanbul ili grubundaki erkek öğrencilerin sürekli öfkelerinin kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır Aynı şekilde Gönültaş (2013) ve Soyaldın (2007) da benzer bulgular saptamışlardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinse sürekli öfke puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gülveren (2008) 'in çalışmasındaki Ankara ilindeki araştırma grubuna bakıldığında da sürekli öfkenin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Gök (2009) ve Uslu (2015) da aynı sonuca ulaşmışlardır.

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin dışa yönelik öfke puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Gülveren (2008) ve Gök (2009)'un çalışmaları bu araştırmayla paralel bir sonuç göstermektedir. Soyaldın (2007) yaptığı araştırmada ise kız öğrencilerin dışa yönelik öfke puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilerin aynı özellikteki kız akranlarından daha yüksek öfke kontrol puanları elde ettikleri saptanmıştır. Soyaldın (2013) de erkek öğrencilerin öfke kontrollerinin kız öğrencilerden yüksek olduğunu saptamıştır. Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde ise farklılığın anlamlı olmadığını bulunmuştur. Gülveren (2008), Gök (2009), Gönültaş (2013), Uslu (2015) da aynı sonuca ulaşmışlardır.

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin içe yönelik öfke puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Gülveren (2008) ve Gök (2009) çalışmalarında bu araştırmayla benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Soyaldın (2007) yaptığı araştırmada ise kız öğrencilerin içe yönelik öfke puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bu araştırma ve literatürdeki diğer çalışmalar değerlendirildiğinde ortak bir sonuca varılamadığı görülmektedir. Bu duruma araştırmaların yürütüldüğü bölgenin,

araştırma gruplarının sosyo-kültürel özelliklerinin ve katılımcıların yaş aralığının etki ettiği düşünülebilir.

5.5. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Parlak (2015) da çalışmasında akademik öz-yeterlik ile akademik başarı puanı arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını bulmuştur. Öte yandan bu çalışma ile örtüşmeyen araştırmalarda mevcuttur. Çetin (2012) çalışmasında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz-yeterlik puanları arasında olumlu yönde korelasyon saptamıştır. Wood ve Locke (1987), Kayhan-Yardımcı (2007), Phan (2012), Bedir (2015), Aydın (2015) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bu bulgunun anlamlı olmamasının sebebi bu çocukların kendilerini yetkin hissettiği çeşitli durumlarla karşılaşmalarına rağmen akademik durumlarla karşılaştıkları zaman kendilerini yetersiz hissetmeleri (Bender, 2012:111) ve akranlarına oranla düşük akademik başarıya sahip olmaları olabilir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2014:61).

Öz-yeterlik algısı, akademik, sosyal her türlü davranışa etki edebilir. Çocuklar bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için gerekli becerilere sahip olabilirler. Ancak kendilerini o görevi gerçekleştirmek için gerekli niteliklere sahip olarak algılamazlarsa başarısız olabilir veya o görevi gerçekleştirmek için girişimde bulunmayabilirler (Miller; 2017:261). Bu bağlamda öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı pozitif bir ilişki beklenmesine rağmen bu çalışmada ilişkinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki çıkmamasının sebebi öğrencilerin akademik başarıları ve derslerine ilişkin tutumlarından kaynaklanabilir.

5.6. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarıyla İlgili Değişkenlerin Akademik Başarıyla İlişisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Güleç'in (2002) çalışması da bu araştırmanın bulgularıyla aynı doğrultudadır. Diğer yandan Bodur, İnfal ve Kurt (2010) çalışmalarında bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmacılar okul başarısı yüksek ergenlerin sürekli öfke, içe yönelik öfke ve dışa yönelik öfke düzeylerinin akranlarından daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Öğrenme güçlüğü çoğu öğrenci için ilkokula başladıktan sonra fark edilen bir durumdur. Bu durumun temel nedeni sorunun çoğunlukla akademik çalışmalarla karşılaştığı zaman kendini göstermesidir (Çakıroğlu, 2015). Öğrenme güçlüğü incelenmeye başlandığından beri başarıya ilişkin problemlerin öğrenme güçlüğü'nün temel göstergelerinden olduğu belirtilmektedir (Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011). Bu öğrenciler yaşadıkları akademik zorlukların etkisiyle de öfkelerini ifade etmede sorun yaşayabilirler. Bu sebepten öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öfke ve ifade tarzı ile akademik başarıları arasında bir ilişki beklenmektedir. Fakat bu çalışmada anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Güleç (2002) ergenlerin sürekli öfkelerinin ve öfke ifade tarzlarının akademik başarı ile belirlenemeyecek kadar kapsamlı ve derin dinamiklere sahip olduğunu düşünmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmasının sebebi bundan kaynaklanabilir.

5.7. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin Sürekli Öfkeyi Anlamlı Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz yeterliğe ilişkin bağımsız 3 değişkenin (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY) sürekli öfke davranışlarını anlamlı düzeyde

yordamadığı saptanmıştır. Aynı şekilde öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler açısından bakıldığında araştırmanın bağımsız değişkenleri (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY) sürekli öfke davranışını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Öz-yeterlik algısı bireyin belli bir konu veya belli bir işle ilgili kendine özgü güven ve azmi ifade eden, bireyin bir işi başlayıp sonlandırmasında kendini ne kadar güçlü gördüğüne ilişkin inançlarını kapsar (Kuzgun, 2014:86). Bu bağlamda öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin kendisine ve çevresine ilişkin bakış açısı da olumlu olacağından, sürekli öfke düzeylerinin de düşük olması beklenir. Bu çalışmada ilişkinin anlamlı olmadığı saptanması ilginç bir bulgudur.

Bu araştırmayla Çelikkaleli (2010)'nin elde ettiği bulgular farklı sonuçlar içermektedir. Çelikkaleli (2010) ergenler üzerinde yaptığı çalışmada akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları birlikte ergenlerin sürekli öfke puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. İlgili üç değişken birlikte sürekli öfke varyansının yaklaşık olarak %17'sini yordamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sosyal yetkinlik inancının sürekli öfke üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığını bulmuştur. Akademik yetkinlik inancı ve duygusal yetkinlik inancının ise sürekli öfke üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğunu saptamıştır.

5.8. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin İçe Yönelik Öfke Değişkenini Anlamli Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili ele alınan üç bağımsız değişkenin içe yönelik öfkeyi anlamli düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Aynı duruma öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde bakıldığında bağımsız değişkenler içe yönelik öfke değişkeninin yaklaşık %16,9'unu açıklamıştır. Bu bulgu anlamli bir yordayıcılık düzeyini göstermektedir. Anlamli sonucun kaynağı incelendiğinde akademik öz-yeterlik değişkeninin içe yönelik öfkeyle anlamli ve negatif bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarıyla içe yönelik öfkeleri arasında negatif ve anlamli bir ilişki olması beklenen bir durumdur. Kuzgun'a göre öz-yeterlik algısı bireyin bir işe başlayıp başlayamayacağı, işi bitirebilmek için ne kadar çaba göstereceği, yıldırıcı durumlar ve engeller karşısında ne kadar direneceğini gösterir (Kuzgun, 2014:85). Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin kendisini yetkin görmesinden dolayı çevresiyle yaşadığı duyguları içine atmak yerine çözmeye çalışması beklenir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bu bulgunun anlamsız çıkmasının sebebi bu öğrencilerin düşük başarı göstermelerinin sosyal ilişkilerinde soruna sebep olması olabilir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2014:61).

Literatüre bakıldığında bu araştırmanın öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerle ilgili bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur. Jun (2016) hemşirelik öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile içe yönelik öfke arasında negatif ve anlamli bir ilişki bulmuştur. Aynı şekilde Güner (2016) engelli bireylerin öz-yeterlik algıları ile içe yönelik öfkeleri arasında çok düşük ve negatif bir ilişki bulmuştur. Yalnız (2014) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada akademik öz-yeterlik ve olumsuz duygulanım arasında negatif anlamli ilişki saptamıştır. Olumsuz duyguları olan bireylerin öfke, gerginlik, suçluluk, üzüntü gibi hislere sahip olduğu bilinmektedir (Ayçiçek, 2012).

5.9. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin Öfke Kontrolü Değişkenini Anlamli Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili üç değişkenin öfke kontrolü değişkenini anlamli düzeyde yordadığı görülmüştür. Bağımsız değişkenler tek tek incelendiğinde anlamli ilişkinin sosyal öz-yeterlikten kaynaklandığı görülmektedir. Sosyal öz-yeterlik öfke kontrolünü anlamli ve negatif düzeyde yordamıştır. Buna karşın öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin öfke kontrolünü anlamli düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Esen ve Çelikkaleli (2008) davranışlarının birçoğunu diğerlerine göre etkin bir biçimde kontrol edebileceğine inanan sosyal yetkinlik algısı yüksek olan insanların öfkelerini de kontrol altında tutabileceklerini düşünmüşlerdir. Öğrencilerin öz-yeterlik algıları öfke kontrollerini sağlamalarında etki eden bir faktördür (Ayan, 2017). Sosyal öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin çevreleriyle olan etkileşiminin olumlu olması beklenir. Birey sosyal yönden kendini yetkin hissettiği için çevresi ile bir problemle karşılaştığında öfke kontrolünü daha rahat sağlayacağı söylenebilir. Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akranlarından farklı olduğu için sosyal problemler yaşadığı bilinmektedir. Fakat bu çocuklar sosyal çaba veya duygusal yakınlıkla arkadaş gruplarında yer almak yerine uygun olmayan ve tutarsız davranışlarla gruplara katılmayı deneyebilirler (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2017:95-101). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal öz-yeterliğin öfke kontrolü değişkenini negatif düzeyde yordamasının sebebi bundan kaynaklanabilir.

Literatür incelendiğinde araştırmaların bu çalışmayla farklı bulgular içerdiği görülmektedir. Ayan (2017) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında öz-yeterlik düzeylerinin öfke kontrolleri üzerinde pozitif yönlü ilişkisi vardır. Yani bireylerin öz-yeterlik algısı arttıkça öfke kontrolü artmaktadır. Benzer şekilde Esen ve Çelikkaleli (2008), Güner (2016), Jun (2016) da öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile öfke kontrolleri arasında pozitif anlamli bir ilişki bulmuştur.

5.10. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-yeterlikle İlgili Değişkenlerin Dışa Yönelik Öfke Değişkenini Anlamli Olarak Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin dışa yönelik öfke bağımlı değişkenini anlamli düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Öz-yeterlik algısının dışa yönelik öfkeyi anlamli düzeyde yordamamasının sebebi öğrencilerin gelişim döneminin etkisi olabilir. Öğrenciler dışa yönelik öfkelerinin farkında olmayabilirler. Ergenlere ve çocuklara öfke ve kızgınlığı dışa vurmanın her durumda olumlu bir davranış olmadığı onlara kazandırılır. Yani bireyler öfkesini hangi durumda dışa yönelteceğini bilerek yetişir. Ergenin öfkelerini gizlemek veya geciktirmek zorunda kaldığı durumlarda olabilir. Bu bireyler dıştan sakin olmalarına rağmen gergin ve hırçın iç dünyaları olabilir ve öfkesini içe yönlendirebilirler (Kulaksızoğlu, 2011:74-75).

Bu çalışmada olduğu gibi Esen ve Çelikkaleli (2008) de çalışmalarında öğrencilerin sosyal yetkinlik puanları ile dışa yönelik öfke puanları arasında anlamli bir ilişkiye rastlanmamıştır. Diğer yandan Jun (2016) hemşirelik öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile dışa yönelik öfkeleri arasında negatif ve anlamli bir ilişki bulmuştur. Bu çalışma ile Jun'un bulgularının farklı olmasının sebebi araştırma gruplarının yaşlarının farklı olması olabilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve araştırmanın bulgularına dayalı olarak verilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öz-yeterlik ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin olan öğrencilerden daha yüksek ortalamalar aldığı görülmektedir.

2. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları puan ortalamaları arasında anlamlı farklar söz konusudur. Ayrıntılı analizlere göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin içe yönelik öfkeleri yüksek düzeyde görülürken öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin ise öfke kontrollerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlik ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında cinsiyet açısından farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Buna karşın öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde sosyal öz-yeterlik alt ölçeğinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark söz konusudur. Bu boyutta kız öğrencilerin erkek akranlarından daha yüksek sosyal öz-yeterlik puanları elde ettiği görülmektedir.

4. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklar saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öfke ifade tarzları ölçeğinin öfke kontrolü alt boyutunda cinsiyetler açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu boyutta öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilerin aynı özellikte kız akranlarından daha yüksek düzeyde öfke kontrolü puanı elde ettikleri görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde ise

cinsiyete göre sürekli öfke ölçeğinde anlamlı farklar saptanmıştır. Bu ölçekte öğrenme güçlüğü olmayan erkek öğrenciler kız akranlarından daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

5. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt boyutları puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

6. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

7. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterliğe ilişkin bağımsız 3 değişken (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY) sürekli öfke davranışının yaklaşık %9,8'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin öz-yeterliklerine ilişkin inançlarının onların sürekli öfke davranışlarını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Aynı duruma öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler açısından bakıldığında araştırmanın bağımsız değişkenleri (Akademik ÖY, Sosyal ÖY, Duygusal ÖY) sürekli öfke davranışının yaklaşık yüzde 12,3'ünü açıklamaktadır. Elde edilen bu bulgu da anlamlı bir regresyon katsayısını ortaya koymamıştır.

8. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili ele alınan üç bağımsız değişken içe yönelik öfke değişkeninin yaklaşık %11,3'ünü açıklamakla birlikte bu bulgunun anlamlı olmadığı görülmektedir. Aynı duruma öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde bakıldığında bağımsız değişkenler içe yönelik öfke değişkeninin yaklaşık %16,9'unu açıklamıştır. Bu bulgu anlamlı bir yordayıcılık düzeyini göstermektedir. Anlamlı sonucun kaynağı incelendiğinde akademik öz-yeterlik değişkeninin içe yönelik öfkeyle anlamlı ve negatif bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

9. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili üç değişkenin öfke kontrol değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bağımsız değişkenler tek tek incelendiğinde regresyon analizinde en yüksek ve anlamlı ilişkinin sosyal öz-yeterlikten kaynaklandığı görülmektedir. Buna karşın öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin öfke kontrolünü anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

10. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlikle ilgili değişkenlerin dışı yönelik öfke bağımlı değişkenini anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

6.2. Öneriler

İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Bu çalışmanın araştırma grubunu, Konya ilindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Aynı araştırma daha genel sonuçlara ulaşılabilmek için farklı illerde ve bölgelerde uygulanabilir. Araştırmanın farklı yaş gruplarına uygulanması da literatüre katkı sağlayabilir.

2. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin duygusal, sosyal, akademik ve genel öz-yeterlik algıları karşılaştırılmıştır. Bunun dışında fiziksel aktivite öz-yeterlik, kişilerarası öz-yeterlik gibi spesifik konularda çalışma yapılması literatüre katkı sağlayabilir.

3. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları karşılaştırılmıştır. Bunun dışında öfkeyi olumlu ve olumsuz ifade etme vb. değişkenlerin karşılaştırılmasının yapılması alan literatürüne katkı sağlayabilir.

4. Bu çalışmada öğrencilerin not ortalamalarından elde edilen akademik başarıları bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü ile ilgili diğer çalışmalarda algılanan akademik başarı da değişken olarak kullanılabilir.

Alan Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler:

1. Araştırma bulgularına göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik algılarının normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bireysel ve grupta danışma hizmetleri uygulanabilir.

2. Araştırma bulgularına öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin içe yönelik öfkesi normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazladır. Öfke kontrolü ise normal gelişim gösteren akranlarından daha azdır. Öğrencilerin öfkesini sağlıklı bir şekilde ifade ve kontrol edebilmeleri için bireysel ve grupta danışma hizmetleri verilebilir.

3. Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt boyutları ile öfke kontrolü puanlarının öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. İçe yönelik öfke puanlarının ise daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sebepten dolayı öğrenme güçlüğü olan öğrencinin çevresinin öğrenme güçlüğü konusunda bilgilendirilmesi faydalı olabilir. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri kapsamında öğrencinin ailesine, öğretmenlerine ve okul idarecilerine öğrenme güçlüğü'nün nedenleri, belirtileri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere nasıl yaklaşılması ile ilgili seminerler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 5-18.
- Akıncı, B. (2011). *Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda öz-kavramı, algılanan sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, MALTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik soysa ilişki unsurları ile suça eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, ZİRVE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 16-19.
- Alçay, A. (2015). *Ergenlerin öz-yeterlikleri ile mantık dışı inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Anğay, Ş. (2016). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkış, L. (2016). *Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerde denetim odağı ve öfke ifade tarzlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2005). *DSM-IV-TR tanı ölçütleri başvuru elkitabı*. Çev. E. Köroğlu, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Amerikan Psikiyatri Birliği (2007). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsai elkitabı yeniden gözden geçirilmiş tam metin DSM-IV-TR tanı ölçütleri başvuru elkitabı*. Çev. E. Köroğlu, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *DSM-V-TR tanı ölçütleri başvuru elkitabı*. Çev. E. Köroğlu, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Asfuroğlu, B. Ö. ve Fidan, S. T. (2016). Özgün öğrenme gücünü. *Learning Disorders Osmangazi Journal Of Medicine*, 38, 49-54.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Ata, E. E., Akpınar, ř., & Kelleci, M. (2011). The relationship between students problematic internet usage and their anger expression manner. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(4), 473-480.
- Avcioğlu, H. (2015). *Özel gereksinimleri bireylerin değerlendirilmesi* (4. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avsaroglu, S., Arslan, C., & Deniz, M. E. (2012). Analysis of anger management in terms of social skills. *African Journal of Business Management*, 6(11), 4150.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayığı, karar verme ve Stres başaıkma stillerinin benlik sayđısı ve bazı değişkenler aasından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, B. (2015). *Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerde kayđı, yalnızlık, öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Ayan, A. (2017). Yalnızlık ve utangaçlık düzeylerinin öfke kontrolleri üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 87-108.
- Ayçiçek, G. (2012). *Olumlu ve olumsuz duyguların işgören motivasyonu üzerindeki etkileri ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas University Journal Of Social Sciences*, 6(12), 235-252.
- Bakırcıoğlu, R. (2010). *Çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı*. (3. baskı). Ankara: Arı Yayıncılık.
- Balıkçı, Ö. S. (2015). Özel öğrenme güçlüğü ve okuma. (Editörler: M. A. Melekoğlu, O. Çakıroğlu), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Balkaya, F. Ve Şahin-Hisli, N. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14 (3), 192-202.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bayram, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin mutluluğunun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik*. Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baydık, B. (2014). Öğrenme güçlükleri olan çocukların yaşadığı temel sorunlar. (Editör: S. S. Doğru). *Öğrenme güçlükleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminin sürekli öfke ve öfke ifade Tarzlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Beder, N. (2015). *Sosyo-ekonomik statünün akademik başarıya etkisinde beş faktör kişilik özellikleri ve akademik öz-yeterlik algı düzeyinin aracılık rolü: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, HARP OKULU KOMUTANLIĞI Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bek, H. ve Şen, B. (2014). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların gelişimsel özellikleri. (Editör: S. S. Doğru), *Öğrenme güçlükleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bender, N. W. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (Çeviri Editörü: Hakan Sarı). (6. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bodur, S., İnfal, S. & Kurt, A. S. (2010). Kronik hastalığı bulunan adolesanlarda sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ile ilişkili faktörler. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(6), 645-650.
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal*, 4(2), 71-77.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve sanat yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çeviren: İnan Deniz Erguvan-Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bozkurt, Ş. (2014). *Okul sporlarına katılan öğrencilerin katılım motivasyonu, başarı algısı ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Cansöz, F. (2013). *Keman eğitiminin öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda davranış Sorunlarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 2(4), 153-167.
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2016). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 307-318.
- Çakıroğlu, O. (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özelliği. (Editörler: M. A. Melekoğlu, O.Çakıroğlu), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin yetkinlik inançları ile depreseyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, MERSİN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 130-141.
- Çetin, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.
- Çoldakkadıoğlu, O., Cenkseven-Önder, F. ve Avcı, R. (2011). Ergenlerde kontrol odağını yordamada karar verme ve problem çözmenin rolü. *ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 317-330.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim döneminde birinci sınıfa devam eden öğrencilerde öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Öz yeterlik inançları. (Editörler: Kuzgun, Y., Deryakulu, D). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirci-Danışık, N. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Deniz, E., Hamarta, E. ve Akdeniz, S. (2014). Öğrenme güçlüklerinin belirtileri. (Editör: S. S. Doğru). *Öğrenme güçlükleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 1(63), 19-21.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik öz-yeterlik algı puanlarının Cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, Ö. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Öfke kontrol programının 15 ve 18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 267-280.
- Durmuş, S. (2004). Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 125-128.
- Dündar, Ü. (2016). *Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Gaziosmanpaşa ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ebert, H. M., Nurcombe, B., Loosen, T. P. ve Leckman, J. F. (2013). *Current psikiyatri Tanı ve tedavi.*(Çeviren: Selçuk. Candansayar). Ankara: Güneş Tıp Evi.
- Eden, S. & Heimani, T. (2011). Computer mediated communication: social support for Students wit hand without learning disabilities. *Educational Technology & Socity*, 14 (2), 89-97.
- Ehrenberg, M. (1984). *The relationship between self-efficacy and depression in adolescents.* Master's Thesis, McGill University, Montreal.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 111-124.
- Elemek, A. B. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısı ve kaygı Durumunun incelenmesi.* Yüksek Lisan Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erzen, E. (2013). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Esen, B. K. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 37-49.
- Eyüboğlu, E. (2012). Spor yapan ve yapmayan 12-14 yaş arası ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, HALIÇ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gerrig, R. ve Zimbardo, P. G. (2014). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam.* (Çeviri Editörü: Asil Ali Özdoğru) (19. baskı) Ankara: Nobel Yayın.
- Girli, A. (2014). Özel öğrenme güçlüğüne açıklayan yaklaşımlar. (Editör: S. S. Yıldırım-Doğru). *Öğrenme güçlükleri.* Ankara: Eğiten Kitap.

- Gitanjali, S. (2004). A Comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their non learning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka*. (29. baskı). (Çeviren: Banu Seçkin), İstanbul:Varlık Yayınları.
- Gök, M. (2009). *Aile içi şiddet ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gönültaş, O. (2013). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin. bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Greenberg, L. S. (2015). *Duygu odaklı terapi*, (Çeviren: Seher Balcı Çelik). Ankara: Nobel Kitapevi.
- Güleç, Y. (2002). *Ergenlerin öfke yaşantıları, benlik algıları ve akademik başarı ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülşen, M. (2013). *Sosyal öz-yeterlik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SAKARYA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gülveren, H. (2008). *Lise son sınıf öğrencilerinde iç dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ile zeka arasındaki ilişkinin araştırılması*.Yüksek Lisans Tezi, MALTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, F. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin azaltılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).

- Güner, A. (2016). *Engelli bireylerin öz-yeterlilik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, R. (2010). 9 Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 257-276.
- Güzel-Özmen, R. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 37, 289-301.
- Hacızade, N. (2012). *Bilişsel dilbilim açısından duyguların dili*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Heavey, C., Adelman, H., Nelson, P. & Smith, D. (1989). Learning problems, anger, perceived control and misbehavior. *Journal Of Learning Disabilities*, 22(1), 46- 50.
- Hejazi, S., Alehashem, T. & Alavi, H. (2011). The effect of anger management on adjustment and self-efficacy. *European Psychiatry*, 26, 294.
- Hoy, A. W. (2004). What do teachers need to know about self-efficacy. In *annual meeting of the American Educational research Association*, San Diego.
- Horzum, M. B. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlilik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1327-1356.
- Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlilik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 109-118.
- İlden-Koçkar, Z. A. (2006). *Ebeveyn kabul ve reddi, benlik saygısı ve psikolojik uyum: Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla diyabetik çocukların karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- İmamoğlu, S. (2003). *Öğretmen adaylarının öfke ve öfke ifade tarzları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jun, W. H. (2016). Anger expression, self - efficacy and interpersonal competency of Korean nursing students. *International Nursing Review*, 63(4), 539-546.
- Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik inancı*. Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kap, S. (2014). *Öğrenme Bozukluğu olan çocukların ruhsal ve bilişsel süreçlerini Karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, MALTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, II, Ankara*.
- Karababa, A. ve Dilmaç, B. (2015). Ergenlerde insani değerlerin sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerini yordamadaki rolü. *İlköğretim Online*, 14(3), 1149-1158.
- Karabekiroğlu, K. (2015). *Aman dikkat: dikkat ve öğrenme sorunları* (2. baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Kayhan-Yardımcı, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz- yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, EGE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kısaç, İ. (2005). Gençlerin öfkelerini ifade ettikleri hedef kişiler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 71-81.

- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı (1)*, 240-255.
- Koçmarlar, H. (2016). *Ergenlerin anne baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın özyeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kokrmaz, B. (2000). *Pedriatrik davranış nörolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Kokrmazlar-Oral, Ü. (2009). Öğrenme güçlüğü/bozukluğu ve özel eğitim. 2. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu.
- Korkmazlar, Ü. (2011). Özel öğrenme bozukluğu. (Editör A. Ekşi). *Ben hasta değilim* (2. baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Korkmazlar, Ü. (2015). Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. (Editör A. Kulaksızoğlu). *Farklı gelişen çocuklar*. (2. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı Anlamak* (6. baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurdoğlu, F. (2001). Özgül öğrenme bozukluğunda tanı değerlendirme. (Editör: A. S. Aysev). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgün öğrenme güçlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- Kuru-Balta, H. (2016). *Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklar ile öğrenme bozukluğu tanısı almış 6-8 yaş çocukların görsel algı becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, BEYKENT ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi* (12. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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 Resarch & Practice*, 21(2), 111- 121.
- McKenzie, J. K. (1999). *Correlation between self-efficacy and self-esteem in students*. Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- Melekoğlu, M. A. (2015). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. (Editöerler: M. A. Melekoğlu, O. Çakıroğlu). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Melekoğlu, M. A. (2017). *Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri*. (Editörler M.A. Melekoğlu, U. Sak). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2015). *Öğrenme güçlüğü olma riski taşıyan öğrencilere yönelik değerlendirme süreçleri*. (Editörler: M. A. Melekoğlu, O. Çakıroğlu.). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Melekoğlu, M. A. ve Kayışdağ, E. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için sosyal duygusal ve davranışsal destek*. (Editörler: M. A. Melekoğlu, U. Sak.). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, R. H. (2017). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*, (2. baskı). (Çeviren: Zeynep Gültekin). Ankara: İmge Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Çocuk gelişimi eğitimi öğrenme güçlüğü*. Ankara.

- Morgan, W, P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal*, 2(1871), 1378.
- Moore, E., Adams, R., Elsworth, J. & Lewis, J. (1997). An anger management group for people with a learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 53-57.
- Muris, P. (2011). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Olkun, S. (2014). Matematik öğrenme güçlükleri / diskalkuli. (Editör: S. S. Doğru). *Öğrenme güçlükleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özdayı, E. (2010). *Sosyal etki açısından sosyal paylaşım ağlarının kişilerarası iletişim Kullanımları: Facebook kullanıcıları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, K. (2015). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerinin sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 558-575.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özmen, A. (2006). *Öfke ile başa çıkma*. Nobel Yayın Dağıtım:Ankara.
- Özmen, A. (2004). *Seçim kuramına ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30.

- Özkan-Deniz, B. (2015). *Ergenlerde duygusal öz-yeterlik ve sürekli kaygı ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özyeşil, Z. (2014). Öğrenme güçlükleri nedir ? Öğrenme güçlüklerinin tarihçesi. (Editör S.S. Yıldırım-Doğru). *Öğrenme güçlükleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özyürek, M. (2010). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi. (Editör G. Akçemete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parlak, A. *Tıp fakültesi öğrencilerinin akademik kontrol odakları, öz-yeterlik ve başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Phan, H. P. (2012). Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology*, 32(1), 81-105.
- Reid, G. & Green, S. (2015). *Disleksi ile başa çıkmak için 100 pratik öneri*. (Çeviri: Serpil Aras). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Rossiter, R., Hunnisett, E., & Pulsford, M. (1998). Anger management training and people with moderate to severe learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 26(2), 67-74.
- Saday-Duman, N. (2014). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik Saygısı düzeyine etkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. ANKARA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ, Ankara.
- Sadock, J. M., Sadock, V. G. & Levin, Z. (2013). *Kaptan & Sadock psikiyatri çalışma ve kendini sınama rehberi* (Çeviri Editörü: Ali Bozkurt). Ankara: Güneş Tıpevi.

- Sağır, D. (2016). *Ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının anne baba tutumlarıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Satıcı, A. S. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü: "Disleksi". *FNG ve Bilim Tıp Dergisi*. 2(2), 170-176.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri* (5. baskı). (Çeviren: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Kitpevi.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam Boyu Gelişim*. (Çeviri Editörü Galip Yüksel). (13. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğrenim* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Shessel, I. & Reiff, H. B. (1999). Experiences of adults with learning disabilities: positive and negative impact and outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 305-316.

- Sezer, S. ve Akın, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 757-775.
- Slemon, J. C. & Shafrir, U. (1997). *Academic self- efficacy of post- secondary students with and without learning disabilities*. Paper Presetes at the Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27.
- Southam-Gerow M. A. (2014). *Çocuk ve ergenlerde duygusal düzenleme uygulayıcının Rehberi*. (Çeviri: Murat Artıran). Ankara:Nobel Kitapevi.
- Soyaldın, S. Z. (2007). *Orta öğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, MERSİN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- Stajkovic, A. D., ve Luthans, F. (1998). Social cognitive the oryand self-efficacy: Goin Beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational dynamics*, 26(4), 62-74.
- Suin, P. & Sunah, K. (2014). Mediating effect of self-efficacy in the relationship of between anger and functional health of homeless men. *Journal Of Korean Academy Nursing*, 44(4), 361-370.
- Sütçü, S. T. ve Aydın, A. (2008). İki farklı öfke ölçeğinin çocuk ve ergenler için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 93-108.
- Şahin, S. (2010). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri. (Editör: N. B. Dönmez). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Şahin, S. (2013). Özel gereksinim ve türleri. (Editörler: S. Y. Doğru, A. Ş. Öz). *Aileler ve öğretmenler için el kitabı tüm yönleriyle özel bebekler & çocukların gelişimi ve etkinlik örnekleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Şahin, S. ve Akoğlu-Gül, G. (2011). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri. (Editör: N. B. Dönmez). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Şahin, S. (2016). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların bağlanma stilleri ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, BEYKENT ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şakiroğlu, M. (2012). *Öfke, öfkeyi olumlu kullanmak*. İstanbul: Postiga Yayınevi.
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı sık sık karşılaşılan konular ve yol gösteren ve yol gösteren yaklaşımlar*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Tambağ, H. (2004). *Aileleri ile birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan adölesanların öfke ifade etme biçimleri*, Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarhan, D. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda anne-baba tutumları ve ve bazı değişkenlere göre öz-kavramı*. Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Taşkın, B. D., Karalök, Z. S., Aydoğmuş, Ü., Gürkaş, E., Yoldaş, M., Güven, A. ve Yılmaz, C. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çinko ve b12 vitamini düzeyleri. *J Peditr Res* 187-90.
- Tatar, E. ve Dikici, R. (2008). Matematik eğitiminde öğrenme Güçlükleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 183-193.
- Tatlıoğlu, K. ve Karaca, M. (2013). Öfke olgusu hakkında sosyal psikolojik bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1101-1123.
- Tekin- Ersan, D. (2014). Öğrenme güçlüklerinde yetişkin ve aile. (Editör: S. S. Doğru). *Öğrenme güçlükleri*. Ankara Eğiten Kitap.

- Tekinsav-Sütçü, G. S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığını azaltmaya yönelik bilissel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, EGE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimsel Enstitüsü, İzmir.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32) 169-187.
- Terry, S. W. (2012). *Öğrenme ve bellek temel ilkeler, süreçler ve işlemler* (Çeviri Editörü: Banu Cangöz), (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezel-Şahin, F. ve Özbey, B. U. S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? aile eğitim programları neden önemlidir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 7-12.
- Tuğ, S. (2011). *Özel öğrenme bozukluğu, özel öğrenme bozukluğu dikkat eksikliği hiperaktivite tanısı almış çocuklarda depresyon ve kaygı düzeylerinin nörogelişimsel, eğitsel, kültürel ve sosyal özellikleri temelinde araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, MALTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul-Kalaç, E. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü ve matematik*. (Editörler: M. A. Melekoğlu, O. Çakıroğlu). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara:Eğiten Kitap.
- Türk, Ö. (2008). *İköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Urfalı-Dadandı, P. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını Açıklamada öz-yeterlik inançlarının ve sosyal becerilerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Uslu, B. E. (2015). *14-17 yaş arasındaki ergenlerin yetiştirilme tarzlarına göre öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, BEYKENT ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, G. (2004). *Lise öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade düzeylerini yordayan bazı değişkenler*. Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ün-Açıkgöz, K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. baskı). İzmir: Kanyılmaz Batbaası.
- Whitaker, S. (2001). Anger control for people with learning disabilities: a critical review. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29(03), 277-293.
- Wood, R. E. & Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and psychological measurement*, 47(4), 1013- 1024.
- Yalnız, A. (2014). Akademik öz-yeterlik: olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-100.
- Yavuzer, H. (2011). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi* (33. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M., ve Kılıç-Atıcı, M. (2007). *Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi* (3. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım-Doğru, S. S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 828-840.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve Eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2) 169-180.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından

incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 371-388.



EKLER**Ek-1: Kişisel Bilgi Formu**

1) Cinsiyet: K() E ()

2) Sınıf: 5 () 6 () 7 () 8 ()

3) Yaş:

4) Annenin Yaşı:

5) Annenin Eğitim Durumu Okuryazar Değil () İlk () Orta () Lise ()
Üniversite () Lisansüstü ()

Ek-2: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek-3: Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği

YÖNERGE: Herkes zaman zaman kızgınlık veya öfke duyabilir. Ancak, kişilerin öfke duygularıyla ilgili tepkileri farklıdır. Aşağıda, kişilerin öfke ve kızgınlık tepkilerini tanımlamada kullandıkları ifadeler göreceksiniz. Her bir ifadeyi okuyun ve öfke ve kızgınlık duyduğunuzda **genelde ne sıklıkta** ifadede tanımlanan şekilde davrandığınızı veya tepki gösterdiğinizi parantezlerden uygun olanını karalayarak belirtin. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeyin.

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...		Hemen Hiçbir Zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen Her Zaman
11.	Öfkemi kontrol ederim	1	2	3	4
12.	Kızgınlığımı gösteririm	1	2	3	4
13.	Öfkemi içime atarım	1	2	3	4
14.	Başkalarına karşı sabırlıyım	1	2	3	4
15.	Somurtur ya da surat asarım	1	2	3	4



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

ÖZGEÇMİŞ

GENEL BİLGİ

Adres : Meram/ Konya
Tel : 5377397382
E-mail : umaybilgee@gmail.com

EĞİTİM İLE İLGİLİ BİLGİLER

Lisans : 2010-2014 Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
Lise : 2005-2009 Özel Diltaş Anadolu Lisesi/ Konya

YAYINLAR

Demirci, A. & **Baltacı, U.B.** (2015, Ekim). *Psikolojik danışma öz -yeterlik algısının yordayıcısı olarak kültürler arası duyarlılık*. Sözlü Bildiri, 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.
Baltacı, U.B., Demirci, A. & Işık, E. (2015, Ekim). *Akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak kariyer karar verme güçlükleri*. Sözlü Bildiri, 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin

SUNUMLAR, KATILINAN KONFERANSLAR/SEMİNERLER

9. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi
10. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi
ICEC 2013 Dr. Bradley T. Erford Çalıştayı (Danışmanın Bilmesi Gereken 35 Teknik)
Prof.Dr. Brain Canfield Bağlamsal Terapi Konferans
13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNE DAİR BECERİLER

SPSS Paket Programı
Microsoft Office

İLGİ ALANLARI

Öğrenme güçlüğü, özel eğitim danışmanlığı